



# **Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar**

## **VOLUMEN III**

Comps.

María del Carmen Pérez-Fuentes

José Jesús Gázquez

María del Mar Molero

María del Mar Simón

Ana Belén Barragán

África Martos

María Sisto



**Variables Psicológicas y Educativas para la  
intervención en el ámbito escolar.  
Volumen III**

**Comps.**

**María del Carmen Pérez Fuentes**

**José Jesús Gázquez Linares**

**María del Mar Molero Jurado**

**María del Mar Simón Márquez**

**Ana Belén Barragán Martín**

**África Martos Martínez**

**Maria Sisto**

© Los autores. **NOTA EDITORIAL:** Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar. Volumen III”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

Edita: ASUNIVEP

ISBN: 978-84-09-08303-9

Depósito Legal: AL 69-2019

Imprime: Artes Gráficas Salvador

Distribuye: ASUNIVEP

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

**CONVIVENCIA Y ACOSO ESCOLAR****CAPÍTULO 1**

- En los “habitacles per a la diversitat” el alumnado de magisterio reivindica la diversidad*  
 Amparo Alonso Sanz y Paloma Rueda Gasco .....13

**CAPÍTULO 2**

- Estudio sobre la comprensión de la violencia escolar en estudiantes con discapacidad intelectual en centros especiales a través de dibujos*  
 Daniel Falla Fernández y María Victoria Gámiz Mantas .....21

**CAPÍTULO 3**

- La muestra utilizada en los estudios con discapacidad intelectual y acoso escolar: Una revisión sistemática*  
 Daniel Falla Fernández y José Antonio Casas Bolaños .....27

**CAPÍTULO 4**

- Propuesta de programa para la prevención del acoso escolar en Educación Primaria*  
 Virginia Romero Reignier, Silvia Postigo Zegarra, y Lorena González García .....33

**DESARROLLO A LO LARGO DEL CICLO VITAL****CAPÍTULO 5**

- La relación de la gratitud con las necesidades humanas fundamentales*  
 Lara Ahijón pañero y Virginia Jiménez Rodríguez .....41

**CAPÍTULO 6**

- Desistimiento de la conducta antisocial y delictiva a lo largo del desarrollo*  
 José Manuel Andreu Rodríguez y María Elena de la Peña Fernández.....51

**CAPÍTULO 7**

- Percepción de los niveles de bienestar y satisfacción: una valoración en estudiantes del norte de México*  
 Yessica Martínez Soto .....59

**CAPÍTULO 8**

- Culturizar la asistencia al psicólogo desde la infancia para promover la salud mental*  
 Hilda María Ortega Neri, Edith Alejandra Pérez Márquez, Jorge Armando Acosta De Lira, y Cristina Stephany Ramos Garcés .....65

**CAPÍTULO 9**

- Estado de bienestar psicológico de estudiantes de universidades de España y México*  
 Silvia Joaquina Pech Campos .....75

**CAPÍTULO 10**

*Actuación en materia de drogas en jóvenes aspirantes a la UACJ*

Juan Quiñones Soto, Oscar Alberto Altamirano Carreón, y Alberto Manuel Duarte Díaz ..... 83

**CAPÍTULO 11**

*Las escuelas sin Escuela: Aulas hospitalarias y atención educativa domiciliaria*

Marta Ruíz Revert y Laura García Raga ..... 89

**EDUCACIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

**CAPÍTULO 12**

*Desarrollo y análisis de las propiedades psicométricas de la versión piloto del cuestionario de Competencias Intrapersonales VECA*

Paola Bully Garay , Aritz Anasagasti Undabarrena, y Roberto Aguado Romo..... 99

**CAPÍTULO 13**

*Análisis de la comprensión lectora mediante un modelo de diagnóstico cognitivo en escuelas públicas y privadas*

Jesús María Alvarado Izquierdo y Pablo Cáceres Serrano ..... 109

**CAPÍTULO 14**

*Influencia del contexto cultural académico Argentina vs. España en los enfoques de aprendizaje de estudiantes universitarios*

Agustín Freiberg Hoffmann y Agustín Romero Medina ..... 117

**CAPÍTULO 15**

*La comprensión y producción de columnas de opinión en torno a la Educación Superior en el postconflicto colombiano: Una propuesta didáctica dirigida a estudiantes universitarios*

Liliana Patricia García Zambrano..... 123

**CAPÍTULO 16**

*Ser (se) Diferente é Ser (se) Humano - Construção de uma cultura de participação colaborativa no processo Educativo num contexto escolar*

Ângela Gomes ..... 131

**CAPÍTULO 17**

*La enseñanza musical en el contexto de los conservatorios profesionales españoles: La ausencia de la música académica contemporánea desde varias perspectivas*

Almudena Gonzalez Brito y Manuel Santapau Calvo ..... 137

**CAPÍTULO 18**

*Autoconcepto y género en alumnado con altas capacidades: Revisión de estudios*

Álvaro Infantes Paniagua, Ascensión Palomares Ruíz, Ramón García Perales, y Antonio Cebrián Martínez ..... 143

**CAPÍTULO 19**

*Diseño de un entrenamiento en identificación de emociones en formato de tarea competencial que mejore la capacidad de reconocimiento de emociones faciales*

Alberto Nolasco y Virginia Domingo Cebrián ..... 151

**CAPÍTULO 20**

*Nuevas técnicas y recursos para una escuela del siglo XXI*

Margarita Pino Juste ..... 159

**CAPÍTULO 21**

*Aprendizaje universitario y funciones ejecutivas: Propuesta de intervención de las funciones ejecutivas en estudiantes universitarios*

Katia Sandoval Rodríguez y Eva María Olmedo-Moreno ..... 167

**CAPÍTULO 22**

*El valor de la narración: análisis teórico y valoración empírica de la escala Educación e Identidad Narrativa*

Santiago Sevilla Vallejo..... 175

**FORMACIÓN DOCENTE, METODOLOGÍA E INCLUSIÓN**

**CAPÍTULO 23**

*Creencias sobre la inteligencia y las altas capacidades en profesores mexicanos de primaria*

Santiago Roger Acuña y Gabriela López Aymes..... 187

**CAPÍTULO 24**

*Didáctica de la Educación Física en Dialnet: Una revisión centrada en la etapa de Educación Primaria (2014-2018)*

Myriam Alvaríñas-Villaverde ..... 193

**CAPÍTULO 25**

*Caracterización y atención oportuna a estudiantes de Educación Superior*

María Isabel Borda Arias ..... 199

**CAPÍTULO 26**

*Escenarios del liderazgo en las organizaciones educativas: El tiempo de los interrogantes*

María Amparo Calatayud Salom ..... 207

**CAPÍTULO 27**

*La Metodología de Casos en la Docencia en Turismo: Propuesta de Intervención*

Daniel Dorta Afonso ..... 213

**CAPÍTULO 28**

*Fase inicial de la elaboración del cuestionario Percepción del Alumnado sobre el Clima Escolar (PACE)*

Naiara Escalante Mateos, Eider Goñi Palacios, y Arantza Fernández Zabala ..... 219

**CAPÍTULO 29**

*Intervención psicoeducativa con niños afectados de cáncer en educación primaria*

Sara Lopez Madrigal y José Antonio Camacho Conde ..... 227

**CAPÍTULO 30**

*Percepción de las competencias docentes de los maestros en educación primaria*

María Martínez-Barreales y Camino Ferreira..... 235

**CAPÍTULO 31**

*Principios básicos en el proceso de validación de escalas mediante Análisis Factorial*

Daniel Ondé Pérez y Jesús María Alvarado Izquierdo ..... 241

**CAPÍTULO 32**

*Neurociencia y lectura en discapacidad intelectual*

Juan Antonio Ramos Gutiérrez..... 249

**CAPÍTULO 33**

*Un entrecruzamiento fructífero en el ámbito de la psicología: Aprendizaje servicio y grupos colaborativos intergeneracionales*

Conchi San Martín..... 261

**CAPÍTULO 34**

*Gestión de emociones primarias a través de la arteterapia: Una propuesta de intervención psicoeducativa desde la influencia del arte y la música en el bienestar de las personas*

Miguel Francisco Soler Mateo, Victoria Márquez Casero, y María Teresa Castilla Mesa ..... 267

**CAPÍTULO 35**

*Mejorar la atención y actitud de los jóvenes escolares al incluir actividad física en el aula*

Sara Suárez Manzano, Manuel Jesús De La Torre Cruz, Sebastián López Serrano, y Emilio J Martínez López ..... 275

**CAPÍTULO 36**

*Diferencias en competencias emocionales desde la variable género*

Iratxe Suberviola ..... 281

**CAPÍTULO 37**

*Validez de un cuestionario de medición de Culturas, Prácticas y Políticas Inclusivas en una muestra de profesores italianos*

María Sisto, María del Mar Molero Jurado, María del Carmen Pérez Fuentes, María del Mar Simón Márquez, Ana Belén Barragán Martín, África Martos Martínez, José Gabriel Soriano Sánchez, Nieves Fátima Oropesa Ruiz, y José Jesús Gázquez Linares ..... 287

**CAPÍTULO 38**

*Análisis de modelos teóricos explicativos de la inteligencia emocional*

José Gabriel Soriano Sánchez, María del Mar Molero Jurado, María del Carmen Pérez Fuentes, Ana Belén Barragán Martín, María del Mar Simón Márquez, África Martos Martínez, Nieves Fátima Oropesa Ruiz, María Sisto, y José Jesús Gázquez Linares ....295

**CAPÍTULO 39**

*Aprendizaje basado en el entrenamiento de la etapa refleja de Piaget: Inclusión educativa*

Esther Olivares Coronado y Beatriz Aguilar Guerrero .....307

**CAPÍTULO 40**

*Gestión de la comunicación como medida resolutoria de conflictos familiares y su proyección en la escuela: eje clave en la orientación psicopedagógica*

Elisabet Luque Henares, María de la Paz Pozo Muñoz, y María Teresa Castilla Mesa.315

**CAPÍTULO 41**

*Tras la ESO, el alumnado desconocido*

Antonio Leal Martín .....325



**Convivencia y acoso escolar**



## CAPÍTULO 1

### En los “habitacles per a la diversitat” el alumnado de magisterio reivindica la diversidad

Amparo Alonso Sanz y Paloma Rueda Gasco  
*Universitat de València*

#### Introducción

El proyecto de aprendizaje “Habitacles per a la diversitat” surge de la colaboración entre dos profesoras del área de expresión plástica del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universitat de València. Como miembros de un mismo grupo de investigación, CREARI, nos interesamos por desarrollar un proyecto de innovación docente que vindique la diversidad y las cuestiones de identidad como hemos hecho en otras ocasiones (Huerta, 2014a, 2014b; Huerta y Alonso, 2015; Ramon, R. 2013, 2017; Rueda y Alonso-Sanz, 2014). Durante el curso 2017-18 iniciamos esta idea y la desarrollamos de forma compartida. Trabajar las dos en el aula nos permite observar los distintos estilos docentes, co-evaluarnos y ofrecer al alumnado miradas complementarias hacia su aprendizaje. Desde la convicción de que la colaboración entre docentes favorece la obtención de mejores resultados en la innovación educativa (Álvarez, Sáiz, y Díaz, 2012; Olaskoaga, Díaz, y Esteban, 2014), nos planteamos diseñar un proyecto para la materia obligatoria “Didáctica de la educación plástica y visual de la educación primaria” del título de Grado de Maestro de Educación Primaria en la Facultat de Magisteri. Mostramos nuestro acuerdo con Álvarez, Sáiz, y Díaz (2012) en que “resulta muy relevante establecer mecanismos de diseño, desarrollo e innovación que traten de favorecer la comunicación entre los implicados desde la planificación, procurando el trabajo cooperativo y la innovación didáctica” (p. 415). Nuestra experiencia impartiendo esta asignatura en cursos anteriores por separado nos ofrecía una visión rica en complejidades, conociendo aquellas partes del temario más asequibles y más difíciles para el alumnado.

Nos preocupaba abordar en profundidad algunas de las competencias que figuran en la guía docente de la materia, especialmente las competencias generales CG3, CG7, CG8. Acorde con la CG3 el proyecto “habitacles per a la diversitat” se diseña con la intención de que el alumnado analice e incorpore de forma crítica cuestiones como: el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; los cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturales e interculturales; la discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. Pero lo más importante es que también les permite diseñar acciones educativas para primaria, orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática, comprometida con la igualdad, especialmente entre hombres y mujeres. Escoger para el diseño de acciones educativas, referencias artísticas contemporáneas o de la cultura visual -es decir, partir de productos que en sí mismos ya cuestionan estos aspectos que afectan a la sociedad actual- es la forma de transferir estas vindicaciones artísticas a la acción pedagógica. De este modo se habilita al colectivo de estudiantes de Magisterio para conformar una ciudadanía más comprometida y para ser capaces de promover estas mismas acciones en su alumnado futuro. En relación a la CG7 el alumnado responde al encargo de recrear una habitación del hogar de algún escolar que posea unos rasgos socio-familiares, culturales, cognitivos, de edad y género que acordamos. Lo cual les obliga a documentarse o a hacer investigación social para conocer las características de esas identidades.

La idea de este proyecto es aproximar al alumnado a una realidad escolar cada vez más diversa en aspectos físicos, culturales, funcionales, de género y sexuales; combinados con situaciones familiares, económicas y sociales también muy variadas. El interés reside, por un lado, en que esta diversidad debe ser entendida como un valor social. De este modo lo enfocan las escuelas inclusivas como “movimiento

pedagógico nacido en los países anglosajones y que asume como principal objetivo, la integración de diferentes tipologías de diversidad (cultural, étnica, religiosa, personas con necesidades especiales ...) en el sistema escolar" (Martín González, 2005, p.1). La diversidad es una cuestión positiva en la medida en que resulta enriquecedora; ayudando a que nos comprendamos como seres diferentes al resto en algún rasgo o iguales en otros. Por otro lado, el rechazo a la diversidad en el entorno educativo, en ocasiones deriva en conflictos que deben ser mediados y prevenidos desde la labor educativa. Por ello las maestras y maestros deben ser conocedores de estas realidades y prepararse para afrontarlas. Queremos conducirles a una comprensión más profunda de las situaciones contextuales en las que van a desarrollar su magisterio, alejada de prejuicios y concepciones discriminatorias, racistas, xenófobas, homofóbicas, lgtbofóbicas o machistas. Para acompañar al alumnado en un aprendizaje por descubrimiento lo más autónomo posible, diseñamos secuencialmente una serie de actividades.

La alteridad es un concepto que nos habla de la diferencia, de la diversidad, de aquellos rasgos que a veces la mayoría rechaza en la otra persona que no es un misma. La alteridad está relacionada con cuestiones de la construcción del Yo y del Otro, normalmente en el contexto de la exclusión social de los percibidos como diferentes (Baumann y Gingrich, 2005). Queremos aproximarnos a la realidad del otro/a, de quien hasta ahora es desconocido, de quien pertenece a un colectivo minoritario, de quien no se identifica con la mayoría o a quien no se le permite formar parte del grupo. Pero también queremos aproximar a los espectadores a estas realidades diversas, estudiantes de Magisterio que se van a encontrar las instalaciones artísticas en la misma facultad. Para que estas realidades diversas, de colectivos que han sufrido y sufren discriminación estén presentes en el entorno educativo. Porque conocerlas en profundidad es la mejor manera de no tener prejuicios al respecto y prevenir conflictos. La idea es que sea visitable por parte del público, que la gente pueda entrar para sentir el espacio íntimo y privado de otro/a, despertando su empatía con las necesidades del colectivo representado y concretamente con el personaje.

La educación artística nos permite enseñar cuestiones conceptuales a través de ejemplos del arte contemporáneo. En el arte contemporáneo se construyen relatos alternativos al discurso unitario, homogéneo y predominante en la Cultura Visual. Es necesaria una aproximación a las micronarrativas presentes en el arte, frente a las macronarrativas estereotipadas. En el trabajo con el alumnado tomamos como referentes para abordar la diversidad la obra de diferentes artistas:

La diversidad cultural es ejemplificada con obras de Kcho, Cayetano Ferrández, Federico Guzman, Angelica Dass, Daniel Wetzl, Tania El Khoury.

Sobre diversidad física trabajamos con imágenes de Tatiana Candiani, Irving Pen, Orlan, Gilian Wearing y también con una exposición virtual del The Museum of bulling.

La diversidad funcional es trabajada a partir de la obra de Judith Scott, una exposición de Caixa Forum sobre autismo, los comics de Miguel Gallardo, las pinturas sobre prótesis de Spohie de Oliveira y otros referentes como Lisa Bufano, Santiago Forero, Omkaar Kotedia o Bill Shannon que han convertido su diferencia funcional en el centro de sus acciones artísticas.

La diversidad de género se defiende desde la moda con diseños de Walter Van Beirendonck, Ilaria Venturini Fendi, Adriana Bertini, Nayia Evangelou; con referentes como Cindy Sherman, Jennifer Rubell, Guerrilla Girls, Karolin Klueppel; también a través de un gran número de ilustradoras: Jone Bengoa, Rocío Salazar, Bárbara Gedatch, Itxasne Illustration, Alejandra Lunik, BGervilla, Lola Vendeta y Ame.

La diversidad sexual la abordamos recomendándoles una charla de Iván Coyote que defiende baños neutrales en género, un problema muy presente en las escuelas; el documental el sexo sentido; algunas películas como "The perks of being a wallflower" de Stephen Chbosky (2012), "Funking Amal" de Lukas Moodysson (1998), "3 generations" de Gaby Dellal (2015); las ilustraciones de Carol Rossetti y Zineta; finalmente las fotografías de Mickey Aloisio, Serge Le Hidalgo, Devin N. Morris, Luke

Smithers, Meg Allen, Amos Mac, Ryan James Caruthers, Diego Villarreal, Erika Bowes y Doug Paul Case.

### **Método**

Este proyecto está enmarcado en un paradigma, considerado por Molina, Castro, Molina, y Castro (2011), potente en la investigación del aprendizaje y la enseñanza: la investigación de diseño, "que persigue comprender y mejorar la realidad educativa a través de la consideración de contextos naturales en toda su complejidad y del desarrollo y análisis paralelo de un diseño instruccional específico" (p. 75).

El método empleado permite acompañar a 50 estudiantes (divididos en 5 equipos de trabajo) del Grado de Maestro de Educación Primaria, durante el curso académico 2017-18 en un aprendizaje por descubrimiento. Cada uno de los equipos de clase participan de este proyecto ocupándose de diseñar, construir y montar una instalación artística. Estas piezas artísticas sirven para recrear un espacio privado de una persona (personaje ficticio) que por sus características puede ser considerado "otro" por nuestra sociedad. Pero al mismo tiempo el alumnado debe emplear los elementos del continente y del contenido para representar simbólicamente la identidad y emociones del personaje.

El procedimiento seguido responde al diseño instruccional específico de una secuencia de actividades en 5 sesiones, que describimos a continuación:

Inicialmente nos interesa que averigüen cuáles son los estereotipos que la Cultura Visual occidental ofrece en sus representaciones sobre personas consideradas diferentes por su condición cultural, funcional, sexual o de género. Analizar críticamente estas imágenes implica realizar lecturas denotativas y connotativas de las mismas en base a conceptos del lenguaje visual en el que les hemos de formar.

Después comparamos estas imágenes estudiadas con otras que les ofrecemos provenientes del arte contemporáneo. Creemos que el arte contemporáneo aborda temáticas de interés social generando nuevos interrogantes y despertando conciencias. El arte también puede cumplir antes situaciones de conflicto o dolor una función terapéutica con conexión a experiencias vitales. Además, artistas pertenecientes a estos colectivos minoritarios producen obras que muestran de forma más veraz los problemas. Por eso nos sirve para confrontar las visiones estereotipadas con otras vindicativas.

Posteriormente es interesante que contrasten este imaginario estereotipado (Arriaga, 2000) con los rasgos, características, vivencias y experiencias de personas reales con similares condiciones. Para ello es importante conocer casuísticas que no sean de ficción. La investigación social es una herramienta ideal para que el alumnado a través de asociaciones, colegios, familias... entre en contacto con personas que puedan estar sufriendo algún tipo de discriminación por pertenecer a estos colectivos.

la investigación social comunitaria toca comprenderla como una praxis de generación de conocimientos, como un movimiento dialéctico de acción reflexión-acción, donde los sujetos rescatan, descubren y recrean el sentido de sus prácticas y discursos. Esto requiere una opción epistemológica y un diseño metodológico que genere alta reflexividad sobre el contexto, la acción y los sujetos que conocen y que se reconocen al expresar las miradas, percepciones, conocimientos y supuestos sobre la realidad que buscan describir, comprender, explicar y transformar (Cerón y Cerón, 2006, p. 350).

Es crucial en este punto que el alumnado se enfrente al conocimiento del diferente a uno/a mismo/a desde el respeto, la actitud abierta al aprendizaje y la humildad de quien reconoce necesitar saber más para poder trabajar su magisterio de forma justa. No se trata de promover una mirada proteccionista o colonizadora del otro/a diverso/a. Sino precisamente alejarles de la postura poderosa en la que cualquiera puede creerse superior o mejor a otras personas. Esta es nuestra manera de prevenir los abusos en el ámbito educativo. La idea última es que el alumnado logre reconocerse también diferente en algún aspecto, mientras busca cómo es el otro/a. Este aprendizaje puede situarles en el bando de la vulnerabilidad, para desde ahí, vindicar la justicia social en su labor educativa.

La forma que les ofrecemos para manifestar sus vindicaciones es a través del lenguaje artístico, concretamente mediante instalaciones artísticas con las que intervengan el entorno educativo. Esta forma

de aprender a través del arte les ofrece muchas ventajas. Por un lado, les obliga a reflexionar sobre las potencialidades del espacio, su estética y su función educadora, durante este proceso de diseño. Por otro lado, les permite desarrollar habilidades técnicas de construcción y creación escenográfica.

Sesión 5. El encargo último que hacemos al estudiantado es recrear habitáculos en los que vivan personas que padecen algún conflicto escolar debido a su condición de diversidad cultural, funcional, de género o sexual. La identidad de esas personas debe poder comunicarse a través de los objetos e imágenes que componen su habitáculo. Los elementos de representación pueden ser figurativos, realistas o abstractos. Incluso los rasgos emocionales o psicológicos derivados del conflicto escolar que padecen deben quedar manifiestos en el continente y contenido de estos habitáculos.

Para asegurarnos que se abordan diferentes temáticas entre los equipos que conforman la clase, preparamos unos perfiles que pueden escoger. Estos perfiles son tomados como temáticas iniciales, sobre las que construyen un personaje que esté basado en casos reales, del cual representarán su habitación. Los perfiles que serán objeto de sus representaciones son los siguientes:

Tabla 1. Perfiles de personajes para proyecto "Habitacles per a la diversitat"

DIVERSIDAD	PERFIL	ESPACIO	LUGAR EN LA FACULTAD PARA INTERVENCIÓN
Diversidad cultural	Hija de una familia inmigrante de otra raza y país, en situación de precariedad.	Comedor de casa	Bajo la escalera de PB
Diversidad física	Menor con obesidad que padece acoso por los compañeros de escuela	Baño	Baños planta 4ª
Diversidad funcional	Menor diagnosticado del espectro del autismo, escolarizado en aula de integración	Dormitorio	Biblioteca
Diversidad sexual	Una menor lesbiana que padece discriminación por parte de su padre	Terraza	Patio interior
Diversidad de género	Una menor transexual no reconocida como tal en su centro educativo	Baño	Baños planta 4ª

Los objetivos didácticos de este proyecto son:

Observar la diversidad en contextos reales y su comparación con representaciones en las obras de arte.

Emplear recursos de representación, simbolización y abstracción, para construir habitáculos como metáfora de la identidad.

Emplear las imágenes en la intervención artística como recursos de enseñanza y transformación social.

## Resultados

A continuación, se explica el proceso seguido en cada una de las actividades que son resultado de este proyecto, pues son tan importantes las sesiones del proceso como las intervenciones artísticas finales.

### Actividad 1. Diseño de personajes

Hay que decidir algunos aspectos de la identidad del personaje que cada equipo va a tomar de referencia. Para hacerlo mejor en sesiones anteriores hemos recogido qué imaginario y estereotipos se proyectan en la cultura visual, qué artistas han trabajado sobre la temática para reivindicar sus derechos.

Ahora es preciso buscar casos reales. Así huimos de los estereotipos y nos acercamos a la casuística particular: en las asociaciones, en las escuelas, entre los conocidos, en instituciones... Podemos saber de alguna familia con esta casuística e interesarnos por conocerla más de cerca.

La ética es muy importante cuando nos acercamos a establecer relaciones con otras personas. Está claro que nuestra aproximación es interesada, y esto lo deben saber desde el primer momento para que no se sienten utilizados. Deben dar su conformidad y es necesario que les explicamos que tratamos de

dar a conocer a la sociedad realidades diversas, sus características y casuística; para lo cual su ayuda es fundamental. Y especialmente que preservaremos el anonimato como forma de respeto.

Ahora es el momento de decidir, para la persona a la que le pertenece cada uno de los habitáculos que representamos, un perfil ficticio. Para definir el personaje cada equipo dialoga a partir de los conocimientos que han construido conjuntamente. Les orientamos con un guión que les va a ayudar a imaginar y definir mejor quién es nuestro personaje: edad (entre 6-9 años), miembros que componen la familia, contexto familiar, amistades, lugar de residencia, características del tipo de espacio privado (dormitorio propio o compartido, terraza de urbanización o de chalet, baño de casa o de la escuela...), carácter, temperamento, personalidad, aficiones, gustos y hobbies.

### *Actividad 2. Diseño de habitáculos*

Cada equipo dispone para la instalación artística un lugar diferente de la Facultad, que habremos reservado previamente, para ser intervenido.

Para diseñar los habitáculos nos inspiramos en ejemplos de intervenciones del arte contemporáneo, los *scape rooms*, las escenografías teatrales... Al alumnado les proponemos hacer bocetos, anotar el mobiliario que será necesario y los objetos que habrá allí. Todo dibujado con perspectivas o planos en planta, o bien con collage (pegando imágenes que descargan de internet) cuando les resulta imposible grafiarlo. Después deben hacer un listado de necesidades y repartir entre cada componente del equipo las responsabilidades.

Les orientamos en la reflexión sobre el espacio y sobre cómo enseñar con imágenes con este ambiente que recreamos. Llegando a consensos durante la actividad deben decidir qué van a colocar en el espacio que diseñan. Les explicamos que conviene estimular los 5 sentidos, como en un *environment*:

Auditivo. Mediante ruidos (calle, teléfono, conversaciones, respiraciones ...), música o cine...

Olfativo. Mediante comidas, colonias, perfumes, flores...

Táctil. Mediante las texturas del mobiliario, la ropa, las alfombras, las paredes o el suelo...

Gusto. Mediante comidas y bebidas...

Visual. Mediante objetos relacionados con los gustos artísticos (catálogos, libros, flyers, trípticos, posters, cuadros, esculturas), gustos cinematográficos (carátula, posters, revista de cine), gustos musicales (aparatos tipo cd, mp4, radio, ordenador, teléfono), lecturas (libros, cómics, cuentos, álbumes ilustrados), ropa, accesorios, medicamentos, útiles, fotografías.

### *Actividad 3. Construcción de habitáculos*

En esta sesión el alumnado se organiza por equipos para comenzar a construir las escenografías, objetos y útiles con que van a crear el habitáculo. Aunque utilicen muebles, luces o útiles que traigan a propósito, la mayor parte debe adaptarse a las medidas del espacio que nos han concedido en la facultad. Eso implica que deben tomar medidas, calcular cantidad de materiales (telas, cartones, papel continuo) o incluso hacer llegar electricidad donde no hay tomas o enchufes.

Estas tareas de previsión, organización y gestión son estresantes para los equipos que no están acostumbrados a estas cuestiones, pero deben aprender a sobrellevarlas con las tensiones razonables del trabajo colaborativo.

Es una actividad en la que utilizan un gran número de técnicas bidimensionales y tridimensionales pero con un objetivo diferente al del aprendizaje en si mismo del proceso matérico. Inevitablemente aprenden esas técnicas, pero movidos por la necesidad su actitud es más autónoma que cuando dedicamos una clase a enseñar una técnica concreta. De trabajo para casa continúan elaborando estos materiales que normalmente requieren tiempos de secado o varias fases de preparación. Resulta problemático si tienen que hacerlo conjuntamente porque provienen de lugares diferentes de la provincia, por lo que tratamos de evitar que estas situaciones ocurran.

#### Actividad 4. Montaje y exposición de habitáculos

Tras el montaje de las intervenciones artísticas en diferentes espacios de la Facultad de Magisterio, se acompañan estos habitáculos sobre la diversidad de una cartela informativa para que las personas ajenas a la clase que lo vean sepan de qué se trata, ya que permanecen expuestas durante una semana.

Figura 1. Cartela del equipo de la diversitat física en puerta de baño intervenido artísticamente y cartela general informativa de "Habitacles per a la diversitat"



#### Imágenes de las intervenciones artísticas

Una vez quedan montadas todas las intervenciones artísticas hacemos una visita grupal por ellas. Cada equipo puede explicar si lo desea sus decisiones, dificultades y aciertos al resto, para compartir la experiencia.

Figura 2. Detalle de la terraza intervenida en el habitáculo sobre la diversidad sexual durante la exposición a la clase



Figura 3. Dormitorio sobre la diversidad funcional



Figura 4. Salón comedor sobre diversidad cultural



Figura 5. Baños sobre diversidad de género



Figura 6. Detalles de baño sobre diversidad física



### Discusión/Conclusiones

El proyecto ha servido para despertar el interés del alumnado por la alteridad y la diversidad. Hubo estudiantes que mostraron interés también por la diversidad familiar o religiosa a partir de esta experiencia, así como el modo de trabajarlas en el aula. De modo contextual estas otras cuestiones identitarias habían emergido al definir el tipo de entorno de los personajes creados.

La reflexión del alumnado sobre la diversidad sexual, de género, física, cultural, funcional, religiosa, familiar... les hizo situarse e identificarse con la diferencia. Al encontrar algunas personas en su propia identidad motivos para sentirse diversas y diversos respecto a la mayoría, se reconocieron vulnerables y se aproximaron con empatía a problemáticas de otros colectivos minoritarios.

Las competencias que el futuro profesorado va a necesitar en su ejercicio profesional han sido comprendidas como necesarias por el alumnado al observar contextos reales a través de la investigación social.

Sabemos de la falta de formación específica en artes visuales y de las carencias en alfabetización visual en jóvenes, especialmente cuando se trata de su propia producción en cultura visual (Aguirre, Olaiz, Marcellán, Arriaga, y Vidador, 2010). El diseño instruccional específico de este proyecto ha permitido al alumnado crear producciones artísticas y aproximarse a obras de importantes referentes del arte contemporáneo, en relación a cuestiones de identidad, al haber mejorado previamente sus habilidades con el lenguaje visual.

A pesar de mantenerse las intervenciones artísticas por varios días expuestas al público de la facultad, el efecto sensibilizador en el colectivo de futuros docentes parece insuficiente (pues afecta profundamente solo a los 50 participantes y como espectadores al resto de estudiantes de Magisterio). Por tanto, sería recomendable que este tipo de iniciativas fueran sostenidas y repetidas periódicamente para garantizar una actitud positiva y activa en las nuevas generaciones de maestras y maestros.

## Referencias

- Aguirre, I., Olaiz, I., Marcellán, I., Arriaga, A., y Vidador, M. (2010). Estudios sobre jóvenes productores de cultura visual: un estado de la cuestión. En Congreso Iberoamericano de Educación, Metas (Vol. 2021) (pp. 1-26). Recuperado el 3 de octubre de 2018 en: [http://www.adeepa.com.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCARTISTICA/RLE2309\\_Olaiz.pdf](http://www.adeepa.com.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCARTISTICA/RLE2309_Olaiz.pdf)
- Álvarez, C.Á., Sáiz, G.S., y Díaz, E.F. (2012). Planificación, colaboración, innovación: tres claves para conseguir una buena práctica docente universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 415-430.
- Arriaga, I.A. (2000). Estereotipo, integración cultural y creatividad. En M. Hernández y M. Sánchez (Coords.), *Educación artística y arte infantil*, (pp. 232, 243). Madrid: Fundamentos colección ciencia.
- Baumann, G., y Gingrich, A. (Eds.) (2005). *Grammars of identity/alterity: A structural approach* (Vol. 3). Canada: Berghahn Books.
- Cerón, M.C., y Cerçon, M.C. (2006). *Metodologías de la investigación social*. LOM ediciones.
- González, P.M. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2) [en línea]. Recuperado el 3 de octubre de 2018 en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17510208>>
- Huerta, R. (2014a). Diversidad sexual y educación artística: El cine de Ventura Pons. *Aula de Secundaria*, 10, 25-28.
- Huerta, R. (2014b). La educación artística como motor de cambio social. *Cuadernos de Pedagogía*, 449, 46-50.
- Huerta, R., y Alonso-Sanz, A. (Eds.) (2015). *Educación artística y diversidad sexual*. Universitat de València.
- Olaskoaga, L.F., Díaz, E.F., y Esteban, P.G. (2014). La colaboración docente como base para la innovación y la investigación en los entornos de aprendizaje con TIC. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 303-322.
- Olina, M., Castro, E., Molina, J.L., y Castro, E. (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*, 29(1), 75-88.
- Ramon, R. (2013). Entorno multidimensional y construcción identitaria en las prácticas de educación artística. *Arte y Movimiento*, 8, 9-20.
- Ramon, R. (2017). Educar en diversitat sexual i drets humans a través de l'art. *Temps d'Educació*, 52, 303-306.
- Rueda, P., y Alonso-Sanz, A. (2014). Docentes en formación y diversidad sexual. *Cuadernos de Pedagogía*, 449, 68-70.

## CAPÍTULO 2

### **Estudio sobre la comprensión de la violencia escolar en estudiantes con discapacidad intelectual en centros especiales a través de dibujos**

Daniel Falla Fernández y María Victoria Gámiz Mantas  
*Universidad de Córdoba*

#### **Introducción**

La investigación científica sobre bullying, también conocido como acoso escolar, ha sido muy prolifera en los últimos años (Zych, Ortega-Ruiz, y del Rey, 2015). Este tipo de violencia escolar entre iguales se caracteriza por un abuso de poder, en el que existe intención de dañar a otro u otros y es repetido en el tiempo (Olweus, 1998; Ortega-Ruiz, 2010). El maltrato puede ser ejercido por los escolares de manera directa e indirecta. Así, el bullying directo hace referencia a las conductas dirigidas a la víctima con la intención de hacerle daño mediante ataque físico, amenazas, insultos, motes, etc., mientras que el bullying indirecto se dirige a la manipulación de las relaciones sociales para perjudicar al otro mediante rumores o exclusión social (Olweus, 1998). En relación con los roles implicados, Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, y Kaukiainen (1996) distinguen entre víctima, agresor o bullies, víctima agresiva o bully-víctimas y los espectadores o bystanders; y en función de las respuestas que den, estos últimos, dependerá la gravedad y la duración del maltrato (Ortega-Ruiz y Mora-Merchán, 2008).

En esta dinámica que se desarrolla entre iguales las consecuencias pueden ser graves, tanto a largo como a corto plazo para todos los implicados, no solo para las víctimas, pudiendo afectar a la salud mental de los escolares (Hellfeldt, Gill, y Johansson, 2018). Las víctimas muestran soledad, problemas de autoestima, fobia, rechazo al centro, manifestaciones psicósomáticas, etc.; mientras que los agresores aprenden que para obtener lo que quieren pueden actuar de manera violenta y agresiva; en el caso de los espectadores pueden acostumbrarse a vivir en un entorno agresivo, insensibilizándose a este tipo de comportamientos (Cerezo, 2009; Ruiz, Riuró, y Tesouro, 2015). En los estudiantes con discapacidad la investigación ha demostrado que el daño sufrido es el mismo que cualquier escolar sin discapacidad y que también pueden desarrollar conductas de internalización o externalización (van Schalkwyk, Smith, Silverman, y Volkmar, 2018).

Los estudios sobre bullying han sido, en su mayoría, realizados en centros ordinarios con escolares sin discapacidad y recibiendo una menor atención las investigaciones en Centros Específicos de Educación Especial (CEEE) y por lo tanto con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (Falla, Alós, Moriana, y Ortega-Ruiz, 2012). Existe discrepancias acerca de si este tipo de alumnado está más implicado cuando asiste a centros especiales (Nowell, Brewton, y Goin-Kochel, 2014) o por lo contrario en los centros ordinarios (Hebron y Humphrey, 2014; Zablotzky, Bradshaw, Anderson, y Law, 2014). Pese a ello, numerosas investigaciones indican que los estudiantes con discapacidad tienen más probabilidades de ser victimizados por sus pares, considerándose así, un factor de riesgo (Hwang, Kim, Koh, y Leventhal 2018; Norwick y Kelly, 2004; Pfeffer, 2016; Rose, Espelage, y Monda-Amaya, 2009).

Sin embargo, la información que se obtiene en las investigaciones con jóvenes con discapacidad es, en su mayoría, a través de informes de terceros (Schroeder, Cappadocia, Bebko, Pepler, y Weiss, 2014). La información proporcionada por este instrumento ha sido criticada por algunos autores que encuentran limitaciones, como la existencia de diferencias entre la información reportada por el maestro, la familia y el propio escolar (Van Roeckel et al., 2010). Pese a ello, se ha utilizado con este alumnado debido a las características idiosincrásicas que presentan y a la dificultad que tienen para comunicarse o describir el

comportamiento de sí mismo y de los demás (Falla et al., 2012). A pesar de ello, existen estudios que se han centrado en obtener información del propio escolar y de manera específica, averiguar la comprensión que tienen sobre la violencia escolar mediante entrevistas acompañadas de videos o viñetas (Begeer, Fink, van der Meijden, Goossens, y Olthof, 2015; Hodgins et al., 2018; Hebron, Humphrey, y Oldfield, 2015; Hwang et al., 2018).

En un contexto ordinario y con escolares sin discapacidad, Romera, Rodríguez-Barbera, y Ortega-Ruiz, (2015) realizaron una investigación donde a través del dibujo analizaron el fenómeno del bullying para averiguar si estos escolares comprendían dicho fenómeno. Las autoras contaron con una muestra total de 276 estudiantes, con edades comprendidas entre los 6 y los 11 años, a quienes pidieron que realizaran un dibujo de lo que los estudiantes entendían por maltrato escolar. Para la evaluación de la representación gráfica se tuvieron en cuenta los roles que aparecían en los diferentes dibujos, el género y número de implicados, las formas de manifestación del bullying y las emociones. Los resultados del estudio mostraron que un 73.2% realizaron dibujos relacionados con la violencia escolar y que los varones fueron más representados tanto como agresores como víctimas. Los espectadores fueron representados en el 17.8% de los dibujos. En relación con los tipos de violencia hubo una mayor representación de la violencia verbal seguida de la relacional.

El propósito de esta investigación es realizar una réplica al estudio de Romera et al., (2015) pero con estudiantes con discapacidad en Centros Específicos de Educación Especial para conocer la interpretación que hacen estos niños y niñas del fenómeno del bullying utilizando sus propios dibujos. Para conseguir este objetivo se han planteado una serie de hipótesis: los escolares con discapacidad van a saber representar el acoso escolar a través de los dibujos; los estudiantes dibujarán más agresores y víctimas varones; y finalmente, los dibujos representarán en mayor medida la violencia directa: física o verbal.

## Método

### Participantes

La muestra está formada por 18 estudiantes con NEE procedentes de dos Centros Específicos de Educación Especial pertenecientes a la provincia de Córdoba. En el primero de los centros han participado 13 estudiantes de los 50 que acoge el colegio (26%), mientras que en el segundo han participado 5 estudiantes de los 8 que asisten al mismo (62.5%). Las edades de los estudiantes se encuentran comprendidas entre los 8 y los 20 años con una media de 16.67. El 61.1% eran niños y el 38.9% niñas. (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Participantes del estudio

Centro	Sexo del estudiante		Total
	Niño	Niña	
C.E.E.E 1	7 (53.8%)	6 (46.2%)	13 (100%)
C.E.E.E 2	4 (80%)	1 (20%)	5 (100%)
Total	11 (61.1%)	7(38.9%)	18 (100%)

### Instrumento

Dibujos alusivos a los términos de acoso escolar

Se diseñó una historia de elaboración propia en forma de viñeta en la que se explica a los estudiantes con discapacidad qué es el bullying o acoso escolar y las conductas con las que se manifiesta. A partir del mismo, cada alumno/a realiza un dibujo alusivo a los términos explicados previamente. Las variables analizadas serán: tipos de violencia (física, verbal, verbal indirecta o exclusión), los roles (agresor, víctima y espectador) y su relación en género y número utilizando como unidad de análisis el dibujo.

### Procedimiento

Para llevar a cabo la presente investigación, se contactó con los dos Centros de Educación Especial a través de una carta de presentación donde se les informó de los objetivos del estudio, el procedimiento que se pretendía seguir junto al instrumento que se iban a emplear y el tiempo estipulado. Asimismo, se les informó de la confidencialidad y privacidad de los datos. Una vez que los centros confirmaron su participación y pidieron las autorizaciones pertinentes a las familias, se estableció el día y la hora de visita para cada uno de ellos. La investigación fue desarrollada en el mismo día, con una hora aproximada de duración y se les proporcionó a los niños y niñas un folio A4, un lápiz y una goma. Una vez recogidos los datos fueron tabulados en el programa estadístico SPSS versión 20 para posteriormente ser analizados.

### Análisis de los datos

Los investigadores principales analizaron los dibujos de forma independiente, obteniendo un índice *Kappa* de .94 para las 18 representaciones gráficas, lo que señala que se ha obtenido un nivel de acuerdo una vez corregido casi perfecto (Landis y Koch, 1977). Los dibujos en los que existió discrepancias entre evaluadores fueron valorados por dos personas ajenas al estudio, pero expertas en el tema, consiguiéndose de esta forma un acuerdo consensuado.

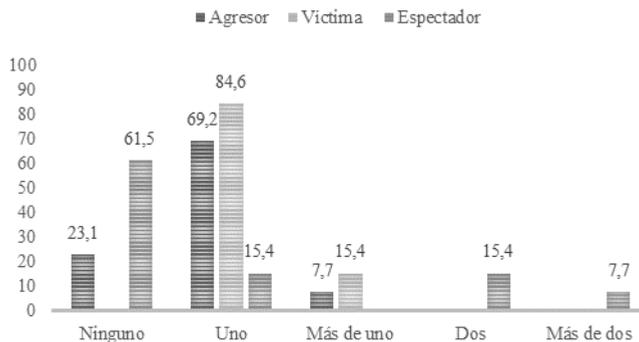
### Resultados

Los resultados mostraron que un 72.2% (13) del total de participantes en el estudio reconoce la violencia escolar y lo representa a través de dibujos mientras que el 27.8% (5) restante, no lo reconoce realizando dibujos que no tenía que ver con el fenómeno de violencia escolar. A continuación, se presentan los resultados encontrados de cada una de las variables de análisis.

### Roles implicados

A través de los dibujos se puede observar que los agresores son representados como chicos en un 61.5% y como chicas en un 15.4%; en el 23.1% restante no hay agresores, representándose únicamente a las víctimas. En relación con las víctimas encontramos que los jóvenes representaron en un 61.5% a varones frente a un 30.8% de víctimas mujeres y un 7.7% en el que aparecían ambos sexos. En los espectadores, se ha hallado que en un 61.5% no son representados frente a un 38.5% en el que aparecen (Ver Figura 1).

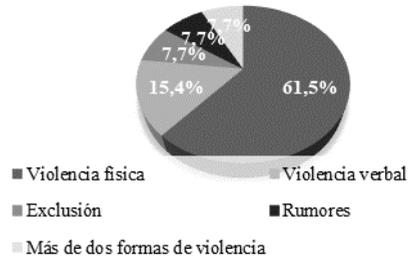
Figura 1. Porcentaje de agresores, víctimas y espectadores según el número de implicados



### Tipos de violencia

En los dibujos se representaron diferentes tipos de violencia escolar, se destaca un 61.5% de violencia física y un 15.4% verbal, un 7.7% de exclusión y el mismo porcentaje en la manifestación de rumores malintencionados. En el 7.7% restante se aprecia más de dos formas de violencia (Ver Figura 2).

Figura 2. Tipos de violencia escolar dibujados por escolares con NEE



### Discusión/Conclusiones

Este estudio tiene como objetivo principal conocer la comprensión que tienen los escolares de CEEE con necesidades educativas especiales sobre bullying o maltrato entre iguales y su manifestación a través de la representación gráfica. Específicamente, mediante dibujos que son analizados a través de interjueces sobre categorías y criterios establecidos previamente. Se trata de una réplica del estudio realizado por Romera et al., (2015) con estudiantes sin discapacidad en centros ordinarios.

En la investigación existen discrepancias acerca de la comprensión que tienen los estudiantes de CEEE sobre el acoso escolar. Así, Hwang et al., (2018) a través una entrevista y acompañado con viñetas encontró que los escolares de centros especiales con autismo eran capaces de dar respuestas exactas sobre el acoso y el ciberacoso. Por el contrario, Hebron, Humphrey, y Oldfield (2015) hallaron que este tipo de alumnado tiene dificultades para responder a preguntas a través de una entrevista. En este estudio se ha demostrado que más del 70% de los estudiantes son capaces de representar la violencia escolar a través del dibujo, unos porcentajes similares a los encontrados por Romera et al., (2015) con estudiantes de primaria sin discapacidad; por lo que demuestra que un alto porcentaje de estos escolares comprenden el acoso escolar y las características de este.

El tipo de violencia más representadas en el presente estudio ha sido la violencia física con más de la mitad de los dibujos. En Romera et al., (2015) se representaron en mayor medida la violencia verbal, seguida de la relacional y siendo la física la tercera más dibujada por los estudiantes. Estos porcentajes extraídos a través de los dibujos realizados por el alumnado coinciden con los porcentajes de violencia que son detectados en los centros educativos mediante escalas, es decir, en los centros ordinarios con escolares sin discapacidad se encuentran mayores porcentajes de violencia verbal y relacional (Cerezo, 2009) y en los centros especiales hay tasas más altas de violencia física y verbal (Falla et al., 2012). En cuanto a los roles, al igual que ocurrió con el estudio de Romera et al., (2015) tanto para agresores como para víctimas los niños son más representados en los dibujos que las niñas, en estudios con escalas se encuentran, del mismo modo, más implicación en varones (Cerezo, 2009). Al igual que ocurrió con Romera et al., (2015) los espectadores no suelen ser representados en los dibujos. Sin embargo, se ha demostrado la importancia que tienen estos en el desarrollo del maltrato (Ortega-Ruiz, 2010).

Este estudio ha sido realizado con una muestra pequeña por lo que sería necesario ampliar el tamaño muestral para poder obtener conclusiones más sólidas con respecto a la comprensión que tienen los estudiantes de CEEE sobre el acoso escolar. Sin embargo, la información proporcionada por el propio escolar con necesidades educativas especiales abre un nuevo campo de estudio necesario para poder

diseñar, desarrollar e implementar intervenciones con este tipo de estudiantes en contextos especiales que permita trabajar la convivencia y el desarrollo de competencias sociales y emocionales.

## Referencias

- Begeer, S., Fink, E., van der Meijden, S., Goossens, F., y Olthof, T. (2016). Bullying-related behaviour in a mainstream high school versus a high school for autism: Self-report and peer-report. *Autism*, 20(5), 562-571. doi: 10.1177/2F1362361315597525
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.
- Falla, D., Alós, F., Moriana, J., y Ortega-Ruíz, R. (2012). La violencia entre estudiantes según el profesorado en los Centros de Educación Especial de Córdoba. *Aula abierta*, 40(1), 3-14.
- Hebron, J., Humphrey, N., y Oldfield, J. (2015). Vulnerability to bullying of children with autism spectrum conditions in mainstream education: a multi-informant qualitative exploration. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(3), 185-193. doi: 10.1111/1471-3802.12108
- Hebron, J., y Humphrey, N. (2014). Exposure to bullying among students with autism spectrum conditions: A multi-informant analysis of risk and protective factors. *Autism*, 18(6), 618-630. doi: 10.1177/2F1362361313495965
- Hellfeldt, K., Gill, P.E., y Johansson, B. (2018). Longitudinal analysis of links between bullying victimization and psychosomatic maladjustment in Swedish schoolchildren. *Journal of School Violence*, 17(1), 86-98. doi: 10.1080/15388220.2016.1222498
- Hodgins, Z., Kelley, E., Kloosterman, P., Hall, L., Hudson, C.C., Furlano, R., y Craig, W. (2018). Brief report: Do you see what I see? The perception of bullying in male adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-5. doi: 10.1007/s10803-018-3739-y
- Hwang, Y.S., Dillon-Wallace, J., Campbell, M., Landis, J.R., y Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174. doi: /10.2307/2529310
- Norwich, B., y Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30, 43-65. doi: 10.1080/01411920310001629965
- Nowell, K.P., Brewton, C.M., y Goin-Kochel, R.P. (2014). A multi-rater study on being teased among children/adolescents with autism spectrum disorder (ASD) and their typically developing siblings: associations with ASD symptoms. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(4), 195-205. doi: 10.1177/2F1088357614522292
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.
- 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, 515-528. doi: 10.1174/021037008786140922
- Ortega-Ruíz, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pfeffer, R.D. (2016). Childhood Victimization in a National Sample of Youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13(4), 311-319. doi: 10.1111/jppi.12203
- Romera, E., Rodríguez-Barbero S., y Ortega-Ruíz, R. (2015). Percepciones infantiles sobre el maltrato entre iguales a través de la representación gráfica. *Cultura y Educación*, 27(1), 158-185. doi: 10.1080/11356405.2015.1006850
- Rose, C.A., Espelage, D.L., y Monda-Amaya, L.E. (2009). Bullying and victimization rates among students in general and special education: a comparative analysis. *Educational Psychology*, 29, 761-776. doi: 10.1177/2F0741932510361247
- Ruiz, R., Riuró, M., y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368. doi: 10.5944/educxx1.18.1.12384
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T
- Schroeder, J.H., Cappadocia, M.C., Bebko, J.M., Pepler, D.J., y Weiss, J.A. (2014). Shedding light on a pervasive problem: A review of research on bullying experiences among children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(7), 1520-1534. doi: 10.1007/s10803-013-2011-8
- Van Roekel, E., Scholte, R.H., y Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: Prevalence and perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(1), 63-73. doi: 10.1007/2Fs10803-009-0832-2

Van Schalkwyk, G., Smith, I.C., Silverman, W.K., y Volkmar, F.R. (2018). Brief report: bullying and anxiety in high-functioning adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(5), 1819-1824. doi: 10.1007/s10803-017-3378-8

Zablotsky, B., Bradshaw, C.P., Anderson, C.M., y Law, P. (2014). Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(4), 419-427. doi: 10.1177%2F1362361313477920

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21. doi: 10.1016/j.avb.2015.10.001

## CAPÍTULO 3

### **La muestra utilizada en los estudios con discapacidad intelectual y acoso escolar: Una revisión sistemática**

Daniel Falla Fernández y José Antonio Casas Bolaños  
*Universidad de Córdoba*

#### **Introducción**

El bullying es un tipo de violencia interpersonal entre iguales que se manifiesta en los contextos escolares de diversas formas, a través de malos tratos físicos, psicológicos o relacionales. Este maltrato se caracteriza por la intencionalidad del agresor o agresores, el desequilibrio de poder con respecto a la víctima o la frecuencia y duración en el tiempo en el que se desarrolla (Olweus, 1998; Zych, Ortega-Ruíz, y del Rey, 2015). La dinámica compleja que se genera está siendo objeto de estudio desde hace décadas debido a las consecuencias dañinas que tiene para todos los implicados a nivel académico, social y personal (Hellfeldt, Gill, y Johansson, 2018; Salmivalli, 2010).

Los estudios han demostrado que los estudiantes con discapacidad son más vulnerables a este tipo de violencia, considerándose un factor de riesgo (Norwich y Kelly, 2004; Rose, Monda-Amaya, y Espelage, 2011). Y que las consecuencias que sufren este colectivo son igual de perniciosas que para los estudiantes sin discapacidad (Zeedyk, Rodríguez, Tipton, Baker, y Blacher, 2014). Pese a ello, los trabajos realizados han sido menores que con los estudiantes con desarrollo típico (Dawkins, 1996; Glumbic y Žunić-Pavlović, 2010; Llewellyn, 2000; Reiter, Bryen, y Shachar, 2007; Reiter y Lapidot-Lefler, 2007; Saylor y Leach, 2008; Tipton-Fisler, Rodríguez, Zeedyk, y Blacher, 2018; Yude, Goodman, y McConachie, 1998). Esta realidad podría ser debida a que ha habido un mayor interés en proporcionarles los apoyos necesarios para que alcance el currículo académico (Ainscow, 2001; Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2012) o por las características idiosincrásicas que presentan este tipo de alumnado que dificulta que se pueda recabar información de manera directa (Falla, Alós, Moriana, y Ortega-Ruíz, 2012). Este aspecto, ha podido contribuir a que las investigaciones tengan que recurrir a muestras más pequeñas y con diferentes instrumentos metodológicos (Houchins, Oakes, y Johnson, 2016).

Rose et al. (2011) llevaron a cabo una revisión de la literatura científica acerca del bullying y discapacidad encontrando 32 artículos que superaron los criterios de inclusión que habían establecido los investigadores. Estos estudios fueron analizados en base a tres variables: factores escolares, tipo de discapacidad y atributos personales. Los resultados mostraron que los estudiantes con menor discapacidad experimentan menos victimización que los estudiantes con discapacidades cognitivas o físicas más severas. Asimismo, se halló que en clases especiales o escuelas segregadas parecen ser victimizados con más frecuencia que en entornos inclusivos.

Posteriormente, otros autores han hecho revisiones más específicas, así Houchins et al. (2016) realizaron un metaanálisis sobre las intervenciones que se han realizado para la violencia escolar con estudiantes con discapacidad, encontrando seis estudios, sin embargo, los autores concluyeron que ninguno de los trabajos tenía una estructura metodológica similar, ni el mismo tipo de intervención, con lo que los resultados son meramente descriptivos y no pueden ser inferidos a la población general de estudiantes con discapacidad. Mañano, Aimé, Salvat, Morin, y Normand (2016) centraron su revisión sistemática en los estudiantes con discapacidad intelectual. En dicho trabajo se encontraron 11 estudios y concluyeron que no se encontraron diferencias significativas entre la prevalencia en acoso escolar de las personas con discapacidad intelectual y el resto de los estudiantes sin discapacidad.

El propósito de la presente revisión sistemática es analizar las muestras utilizadas en estudios sobre acoso escolar en estudiantes con discapacidad desde 2010 que tuvo lugar la revisión de Rose et al. (2011) hasta la actualidad. Y de manera específica, el actual trabajo se centrará en el tamaño muestral y las edades que tenían los participantes de cada una de las investigaciones cuando se llevaron a cabo. Se partirá con las hipótesis de que el tamaño de la muestra de la mayoría de los trabajos será menor a 1500 escolares y que en las edades de los participantes habrá una alta dispersión.

## Metodología

### Estrategia búsqueda

En la revisión sistemática se ha seguido las directrices marcadas en la declaración de PRISMA, definiéndose (bullying y discapacidad) así como, el objetivo de la revisión sistemática y estableciéndose como periodos de búsqueda desde enero de 2017 a enero de 2018. Las bases de datos consultadas han sido: la Web of Science de Thomson Reuters y Scopus de Elsevier. Las palabras clave han sido “bullying” y “disability” con la opción de búsqueda de “and” para que limitara la búsqueda a la unión de ambos conceptos. Los dos investigadores principales del estudio realizaron la búsqueda a ciegas siguiendo el proceso descrito anteriormente y encontrando un 100% de coincidencias.

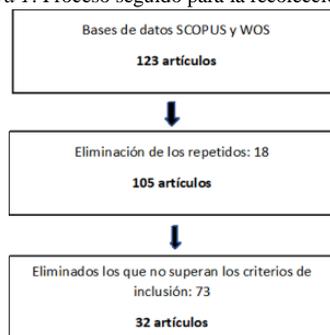
### Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios que se han seguido para la inclusión de artículos en la muestra final han sido los siguientes: que el contexto fuera el ámbito educativo excluyéndose otros ámbitos como el sanitario; que los participantes estuvieran en edad escolar; que contemplaran la discapacidad como variable principal en la posible situación de acoso, descartando aquellos estudios con estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo como TDAH, altas capacidades, dislexia, etc.; que fueran trabajos científicos rigurosos en cuanto a los criterios de publicación; y finalmente, e) que fueran trabajos posteriores a 2010.

### Recolección de datos

Un total de 123 artículos fueron hallados siguiendo los criterios de búsqueda establecidos. Del total de documentos, 18 de ellos resultaron estar duplicados entre ambas bases por lo que se procedió a su eliminación, quedando, por lo tanto, un total de 105 artículos. De esos 105 trabajos que se incluyeron en un primer momento, 73 fueron descartados siguiendo los criterios de inclusión establecidos y quedando la muestra final con 32 artículos (Ver Figura 1).

Figura 1. Proceso seguido para la recolección de datos

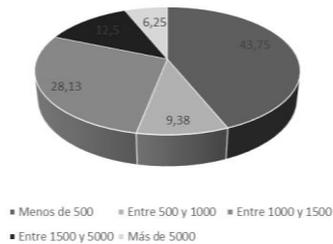


## Resultados

### Tamaño de la muestra

De los 32 artículos que superaron los criterios inclusores un 43.75% ( $n=14$ ) se han realizado con muestras inferiores a 500 escolares con discapacidad, es decir casi la mitad de los trabajos realizados. Entre 500 y 1000 participantes se han hallado un 9.38% ( $n=3$ ) de investigaciones. Los estudios que han contado con muestras entre 1000 y 1500 escolares han sido un total de un 28.13% ( $n=9$ ). Con muestras superiores a 1500 estudiantes con discapacidad, se halló un 12.5% ( $n=4$ ) entre 1500 y 5000 sujetos participantes y un 6.25% ( $n=2$ ) con más de 5000 escolares. Es decir, un 81.25% ( $n=26$ ) de los trabajos contienen muestras inferiores a 1500 escolares (Ver Gráfica 1).

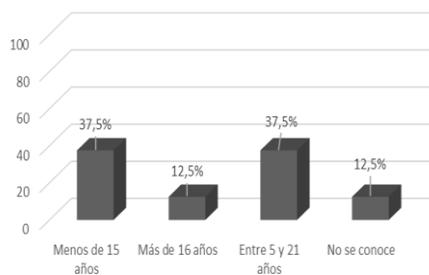
Gráfica 1. Tamaño muestral de los artículos revisados



### Edad de la muestra

En relación con la edad de los estudiantes en las investigaciones halladas se ha encontrado un grupo de trabajos donde todos los escolares tienen una edad inferior a 15 años, en concreto un 37.5% ( $n=12$ ). Asimismo, existen estudios donde la edad de los participantes supera los 16 años, en un 12.5% ( $n=4$ ) de los trabajos revisados y finalmente, las investigaciones con una muestra con diferentes edades que incluyen ambos periodos señalados anteriormente, y que por tanto pertenecen a diferentes etapas educativas, siendo un 37.5% ( $n=12$ ). En un 12.5% ( $n=4$ ) de las investigaciones se desconoce la edad de los participantes (12.5%) (Ver Gráfica 2).

Gráfica 2. Edad de los participantes



## Discusión/Conclusiones

En el presente estudio se ha revisado la investigación científica sobre el acoso escolar en el alumnado con discapacidad, atendiendo de manera particular a las características de la muestra, específicamente el tamaño muestral y la edad de los participantes. Para ello, se han analizado 32 artículos que superaron los criterios inclusores que se habían establecido previamente siguiendo las directrices PRISMA. Estos artículos han sido todos posteriores a 2010 para no incluir los trabajos analizados en la revisión sistemática de Rose et al. (2011).

Comparado con los estudios anteriores a 2010 el tamaño de la muestra ha crecido considerablemente en los últimos años, mientras en la revisión sistemática de Rose et al. (2011) en la mayoría de las publicaciones la muestra era inferior a 500 estudiantes (27 de 32 artículos), en la actual revisión supone un poco menos de la mitad de los trabajos encontrados (14 de los 32). Sin embargo, siguen siendo muestras pequeñas que impiden que se puedan extraer conclusiones más sólidas de este fenómeno con el alumnado con discapacidad (Bourke y Burgman, 2010; Christensen, Fraynt, Neece, y Baker, 2012; Vessey y O'Neill, 2011; Wei, Chang, y Chen, 2016). De hecho, menos del 20% de los artículos escritos en los últimos siete años sobre el tema tienen una muestra superior a 1500 participantes. Como señalan Castro y Abad (2009) la selección de muestra de personas con discapacidad suele atender a criterios de muestreo incidental y de conveniencia, más que a un muestreo probabilístico y por otra parte existe cierta dificultad para extraer resultados concluyentes dado la falta de instrumentos adaptados y validados para esta población y las dificultades para expresar su propio comportamiento y el de otros que pueden presentar las personas con discapacidades, especialmente las más graves o severas (Falla et al., 2012).

Una gran parte de los artículos encontrados tienen un rango de edad lo suficientemente amplio para poder conseguir un mayor número de participantes, sin embargo, esto supone una reducción en la robustez de los resultados (Pleffer, 2016; Nowel, Brewton, y Goin-Kochel, 2014). Otro porcentaje alto de los estudios se han realiza con escolares menores de 15 años (Bear, Mantz, Glutting, Yang, y Boyer, 2015; Chatzitheochari, Parson, y Platt, 2016; Farmer et al., 2012), como ocurre con los estudios con menores sin discapacidad que son llevados a cabo en primaria y secundaria. Finalmente, el porcentaje más pequeño se ha realizado con estudiantes mayores de 16 años (McGee, 2015).

En suma, la presente revisión sistemática ha mostrado como a pesar de que existen estudios sobre acoso escolar en discapacidad estas investigaciones siguen siendo menores y las muestras continúan siendo pequeñas lo que dificulta que los resultados puedan hacerse generalizables. Del mismo modo, en algunos trabajos la edad de los participantes tiene una alta dispersión por lo que puede contaminar los resultados al estar en diferentes etapas evolutivas. No obstante, se recomienda continuar investigando con este colectivo para poder desarrollar esta línea de estudio y poder realizar intervenciones específicas en materia de convivencia con este de alumnado en el futuro.

## Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bear, G. G., Mantz, L. S., Glutting, J. J., Yang, C., y Boyer, D. E. (2015). Differences in bullying victimization between students with and without disabilities. *School Psychology Review*, 44(1), 98-116. doi: 10.17105/SPR44-1.98-116
- Bourke, S., y Burgman, I. (2010). Coping with bullying in Australian schools: how children with disabilities experience support from friends, parents and teachers. *Disability y Society*, 25(3), 359-371. doi: 10.1080/09687591003701264
- Castro, J. F., y Abad, M. (2009). La incorporación a los estudios superiores: situación del alumnado con discapacidad. *Revista Currículum*, 165-188.
- Chatzitheochari, S., Parsons, S., y Platt, L. (2016). Doubly disadvantaged? Bullying experiences among disabled children and young people in England. *Sociology*, 50(4), 695-713. doi: 10.1177%2F0038038515574813
- Christensen, L. L., Fraynt, R. J., Neece, C. L., y Baker, B. L. (2012). Bullying adolescents with intellectual disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 5(1), 49-65. doi: 10.1080/19315864.2011.637660
- Dawkins, J. L. (1996). Bullying, physical disability and the pediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38(7), 603-612. doi: 10.1111/j.1469-8749.1996.tb12125.x
- Falla, D., Alós, F. J., Moriana, J. A., y Ortega-Ruiz, R. (2012). La violencia entre estudiantes según el profesorado en los Centros de Educación Especial de Córdoba. *Aula Abierta*, 40(1), 3-14.
- Farmer, T. W., Petrin, R., Brooks, D. S., Hamm, J. V., Lambert, K., y Gravelle, M. (2012). Bullying involvement and the school adjustment of rural students with and without disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(1), 19-37. doi: 10.1177%2F1063426610392039

- Glumbić, N., y Žunić-Pavlović, V. (2010). Bullying behavior in children with intellectual disability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2784-2788. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.415
- Hellfeldt, K., Gill, P. E., y Johansson, B. (2018). Longitudinal analysis of links between bullying victimization and psychosomatic maladjustment in Swedish schoolchildren. *Journal of School Violence*, 17(1), 86-98. doi: 10.1080/15388220.2016.1222498
- Houchins, D. E., Oakes, W. P., y Johnson, Z. G. (2016). Bullying and Students With Disabilities: A Systematic Literature Review of Intervention Studies. *Remedial and Special Education*, 37(5), 259-273. doi: 10.1177%2F0741932516648678
- Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: A systems approach. *Developmental Medicine y Child Neurology*, 42, 106-115. doi: 10.1017/S0012162200000219
- Maiano, C., Aimé, A., Salvas, M. C., Morin, A. J., y Normand, C. L. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 49, 181-195. doi: 10.1016/j.ridd.2015.11.015
- McGee, M. G. (2015). Peer victimization as a mediator of the relationship between disability status and psychosocial distress. *Disability and Health Journal*, 8(2), 250-257. doi: 10.1016/j.dhjo.2014.09.006
- Norwich, B., y Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30, 43-65. doi: 10.1080/01411920310001629965
- Nowell, K. P., Brewton, C. M., y Goin-Kochel, R. P. (2014). A multi-rater study on being teased among children/adolescents with autism spectrum disorder (ASD) and their typically developing siblings: associations with ASD symptoms. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(4), 195-205. doi: 10.1177%2F1088357614522292
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pfeffer, R. D. (2016). Childhood Victimization in a National Sample of Youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13(4), 311-319. doi: 10.1111/jppi.12203
- Reiter, S., Bryen, D. N., y Shachar, I. (2007). Adolescents with intellectual disabilities as victims of abuse. *Journal of Intellectual Disabilities*, 11, 371-388. doi: 10.1177%2F1744629507084602
- Reiter, S., y Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45, 174-181. doi: 10.1352/1934-9556(2007)45[174:BASESW]2.0.CO;2
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., y Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114-130. doi: 10.1177%2F0741932510361247
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. doi: 10.1016/j.avb.2009.08.007
- Saylor, C. F., y Leach, J. B. (2008). Perceived Bullying and Social Support in Students Accessing Special Inclusion Programming. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21, 61-80. doi: 10.1007/s10882-008-9126-4
- Tipton-Fisler, L. A., Rodríguez, G., Zeedyk, S. M., y Blacher, J. (2018). Stability of bullying and internalizing problems among adolescents with ASD, ID, or typical development. *Research in Developmental Disabilities*, 80, 131-141. doi: 10.1016/j.ridd.2018.06.004
- Verdugo, M. Á., y Rodríguez-Aguilella, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. The Perspectives of Students with Intellectual Disabilities, Families and Professionals on Inclusive. *Revista de Educación*, 358, 450-470. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-086
- Vessey, J. A., y O'Neill, K. M. (2011). Helping students with disabilities better address teasing and bullying situations: A MASNRN study. *The Journal of School Nursing*, 27(2), 139-148. doi: 10.1177%2F1059840510386490
- Wei, H. S., Chang, H. H., y Chen, J. K. (2016). Bullying and victimisation among Taiwanese students in special schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(2), 246-259. doi: 10.1080/1034912X.2015.1092505
- Yude, C., Goodman, R., y McConachie, H. (1998). Peer problems of children with hemiplegia in mainstream primary schools. *Journal of Child Psychology*, 39(4), 533-541. doi: 10.1017/S002196309800239X

Zeedyk, S. M., Rodríguez, G., Tipton, L. A., Baker, B. L., y Blacher, J. (2014). Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: Victim and parent perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1173-1183. doi: 10.1016/j.rasd.2014.06.001

Zych, L., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188-198. doi: 10.1016/j.avb.2015.05.015

## CAPÍTULO 4

### **Propuesta de programa para la prevención del acoso escolar en Educación Primaria**

Virginia Romero Reignier, Silvia Postigo Zegarra, y Lorena González García  
*Universidad Europea de Valencia*

#### **Introducción**

##### *Bullying y convivencia escolar*

Uno de los mayores riesgos para la convivencia escolar es la violencia escolar, concepto amplio que incluye conductas disruptivas, indisciplina, agresiones al profesor, absentismo y acoso escolar, entre otras, que pueden aparecer asociadas (Benbenishty y Astor, 2019). La convivencia escolar saludable y, por oposición, el fenómeno bullying, es un campo de investigación muy activo en todo el mundo (Menesini y Salmivalli, 2017; Postigo, González, Montoya-Castillo, y Ordóñez, 2013). Actualmente, el punto de partida de la investigación internacional es una definición operativa del acoso escolar como un subtipo de violencia física y/o psicológica, que cumple tres características: es intencional, no instrumental y no provocada por la víctima; es sistemática, pues las agresiones, aunque sutiles, son persistentes y no puntuales; y es un abuso de poder, pues se enmarca dentro de una relación de dominio/sumisión o relación de poder asimétrica, donde el agresor es más fuerte física y/o psicológicamente que su agresor (Postigo, Schoeps, y Montoya-Castillo, en prensa).

La violencia escolar, así como el bullying, puede implicar cualquier tipo de violencia. Los tipos de agresiones pueden distinguirse en base a dos criterios básicos: la naturaleza de la agresión, que puede ser física, verbal o relacional, y la posibilidad de identificar al agresor, que convierte las agresiones en directas o abiertas cuando existe la posibilidad, y en indirectas o encubiertas, cuando esto no es posible (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Menesini y Salmivalli, 2017). El objetivo del acoso, independientemente del tipo de agresión que se lleve a cabo, siempre es humillar y desmoralizar a la víctima, por lo que puede considerarse siempre como una violencia psicológica o moral (Olweus, 1993). La investigación ha observado que las agresiones verbales y relacionales son mucho más frecuentes que las agresiones físicas; por lo que, muchas veces, las situaciones de acoso no son reconocidas como tales y pasan desapercibidas; especialmente cuando las agresiones son indirectas o encubiertas (Defensor del Pueblo, 2007; Postigo et al., 2013). Numerosos estudios han observado que las agresiones indirectas o relacionales son más frecuentes entre las chicas, a pesar de que la prevalencia global es mayor entre los chicos (Menesini y Salmivalli, 2017), lo que también puede provocar que el acoso escolar que se lleva a cabo entre chicas sea menos detectado. Además, en la actualidad los agresores pueden ocultar o encubrir su conducta agresiva a través del uso de medios tecnológicos. En el caso de que el acoso se lleve a cabo mediante dispositivos tecnológicos y entornos digitales, la investigación habla de cyberbullying, y defiende que ocasiona unos efectos muy parecidos al acoso escolar (Garaigordobil, 2011).

En la literatura existente se han observado evidencias de acoso escolar en niños y adolescentes desde los 8 años hasta los 18 años (Defensor del Pueblo, 2007; Menesini y Salmivalli, 2017). Si bien es posible que comience en periodos más tempranos, la dificultad de los menores de 8 años para cumplimentar cuestionarios podría enmascarar esta realidad. A medida que los niños van pasando de curso académico, el riesgo de padecer situaciones de acoso escolar va en descenso, pero se observa una prevalencia del fenómeno superior al 10% hasta que el adolescente alcanza 3º de la ESO (equivalente a la edad de 14 a 15 años) (Defensor del Pueblo, 2007).

### *Inteligencia emocional, valores y convivencia escolar*

Los valores de convivencia, entre otros, pueden ser promovidos por la educación emocional o el desarrollo de la inteligencia emocional (Montoya-Castillo, Postigo, y González, 2016) y están muy relacionados con las estrategias no violentas de resolución de conflictos (Garaigordobil, 2017). Por otro lado, uno de los principales efectos beneficiosos de la inteligencia emocional es el bienestar subjetivo, concepto complejo que puede ser evaluado mediante diversos constructos. Por ejemplo, el constructo de satisfacción con la vida se basa en el balance hedónico entre afectos positivos y negativos (Diener, Suh, Lucas, y Smith, 1999) y los estudios indican que la victimización afecta a la satisfacción con la vida, pero también que el apoyo social puede ser fundamental para minimizar este efecto (Miranda, Oriol, Amutio, y Ortúzar, 2018). Otro constructo empleado para evaluar el bienestar subjetivo es la autoestima. En esta línea, se ha observado que la victimización afecta directamente a la autoestima (Garaigordobil, Martínez-Valderrey, y Aliri, 2013).

Los factores culturales, sociales y contextuales del acoso escolar son tan importantes como los personales (Merrin, Espelage, y Hong, 2018; Postigo et al., 2013) y el rol de los testigos u observadores puede ser tan fundamental como el de víctimas y agresores en la prevención e intervención sobre el bullying (Menesini y Salmivalli, 2017). Un clima social saludable y, por extensión, un clima escolar saludable no permite la expresión de conductas de acoso, pues todas las personas que forman parte del mismo están centradas en el desarrollo y realización de valores de convivencia. Por ello, el presente trabajo parte de la idea de que, si trabajamos la inteligencia emocional de alumnos (sin distinguir si son víctimas, perpetradores o simplemente observadores de cualquier tipo de violencia escolar), así como con los profesores (que son los encargados de implementar el programa y que, necesariamente, han de tomar conciencia y responsabilidad de su propia inteligencia emocional), es posible contribuir a crear un clima escolar que no permita la ocurrencia del acoso y que promueva la convivencia sana, sin necesidad de centrarse únicamente en el acoso escolar, sino en comportamientos alternativos a la violencia, sea del tipo que sea. En línea con el paradigma de desarrollo positivo adolescente, centrado en la promoción de comportamientos positivos y saludables, y no tanto en los comportamientos desviados o antisociales (Antolín, Oliva, Pertegal, y López, 2011); y considerando que las percepciones de los adolescentes y pre-adolescentes sobre el acoso no son claras y tienden a minimizar su ocurrencia (Postigo, Schoeps, y Montoya-Castillo, en prensa), una estrategia de intervención más preventiva y global puede ser de utilidad en algunos centros escolares. Teniendo esto en consideración, el objetivo del presente estudio es presentar una propuesta de intervención dirigida a empoderar a los maestros de Educación Primaria para fomentar la inteligencia emocional de sus alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, con la intención de reducir la prevalencia de bullying entre los jóvenes y mejorar la convivencia escolar en general.

### **Método**

#### *Participantes*

Para implementar el programa de intervención que se describe en este trabajo, se contará con la participación de 6 centros educativos de la ciudad de Valencia, 3 públicos y 3 concertados o privados. El programa se implementará en el 5º y 6º curso de Educación Primaria. Los participantes del estudio serán los profesores tutores de cada grupo o clase, así como sus alumnos. En cuanto al número de estudiantes, cuya edad media rondará los 12 años, se contará con aproximadamente 150 estudiantes para el grupo control y 150 estudiantes del mismo nivel educativo para el grupo experimental. Este último grupo recibirá, por parte del tutor o tutora responsable de cada grupo, la totalidad del programa de educación emocional en su hora semanal de tutoría.

### Procedimiento

El presente estudio ha recibido la aprobación ética de la universidad desde la que se implementa, además cuenta con el consentimiento de la Secretaría Autonómica de la Consejería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte para poder acceder a los centros educativos y realizar tanto la evaluación como el programa de intervención. Previamente a la evaluación e implementación del programa, se recabará la firma del consentimiento informado de los padres para la evaluación de los menores participantes y de los profesores tutores. Como se ha comentado más arriba, los participantes serán entonces asignados aleatoriamente a la condición de grupo control (no recibe la intervención) y grupo experimental (recibe la intervención).

Unas semanas antes de iniciar la implementación del programa, los profesores tutores encargados de llevar a cabo la intervención (los asignados al grupo experimental) recibirán una formación grupal y unas tutorías individuales de seguimiento que tratarán de actualizar su conocimiento sobre la violencia escolar y su relación con el bienestar y la inteligencia emocional del alumnado. Al mismo tiempo, se formará a los profesores en el uso de la herramienta “Emocionario” y algunos principios metodológicos básicos de la educación emocional, como son el paradigma dialógico, el aprendizaje significativo y el modelado. Dicha formación tendrá la siguiente estructura: se realizará en primer lugar un grupo de discusión para conocer los principales problemas y necesidades que puedan detectar los propios participantes en el programa e identificar sus percepciones y conocimientos sobre inteligencia emocional, valores, su relación con el bienestar y su impacto sobre la convivencia escolar; la formación servirá para conocer el material del Emocionario y el programa de intervención propuesto; se terminará con una sesión de «simulación» en la que los propios profesores serán “alumnos” de una sesión de ejemplo, con el fin de que puedan modelar la forma de trabajar emociones, así como trabajar su propia inteligencia emocional; se llevarán a cabo tutorías individuales con los profesores para revisar posibles dificultades con los contenidos trabajados, así como para fomentar su implicación y compromiso en la implementación del programa. El profesor tendrá a su disposición una serie de fichas elaboradas para cada una de las emociones a trabajar, en las que se detallan, paso a paso, cada una de las actividades a realizar en el aula y fuera de ella.

Una vez realizada la sesión formativa, previa autorización de los padres, se realizará el pase de cuestionarios al conjunto de los estudiantes seleccionados tanto del grupo control como del grupo experimental. Una vez terminado este proceso, el tutor podrá empezar con la implementación del programa en su aula, siguiendo las fichas entregadas durante la formación. Durante todo el programa, los profesores contarán con sesiones de seguimiento y apoyo por parte del equipo de investigación con el objetivo de solventar cualquier duda o problema que pueda surgir. Asimismo, serán objeto de observación por parte de un observador entrenado para valorar la fidelidad de la implementación del programa.

Para la realización de cada sesión de trabajo, el tutor deberá seguir el orden de las emociones a trabajar (véase Tabla 1). En principio, se recomienda realizar las sesiones de forma continuada en el tiempo, a razón de una sesión semanal. De esta manera, se pretende terminar el programa en dos meses aproximadamente. Sin embargo, el profesorado que participe en la implementación del programa puede decidir cuándo realizar las sesiones de la intervención, entendiendo que es posible que necesite una sesión de manera puntual para tratar de manera urgente algún acontecimiento de la clase.

Tabla 1. Orden de las emociones

Emociones positivas		Emociones negativas	
Actividad 1	Felicidad	Actividad 2	Tristeza
Actividad 3	Alegría	Actividad 4	Culpa
Actividad 5	Ternura	Actividad 6	Remordimiento

Una vez terminada la implementación del programa, se realizará de nuevo una recogida de información con las mismas variables recogidas previamente y que se describen en el siguiente apartado, a través del pase del mismo paquete de cuestionarios a todos los estudiantes, tanto del grupo control como del grupo experimental. Asimismo, se realizará un nuevo grupo de discusión con los profesores del grupo experimental con los mismos tópicos de la evaluación pre-intervención; añadiendo una valoración personal sobre las facilidades y obstáculos en la implementación del programa. Por último, la evaluación de los estudiantes se repetirá 3 meses después de la finalización del programa para poder valorar si los efectos del programa se mantienen en el tiempo.

#### *Diseño del estudio: variables e instrumentos*

El diseño del estudio es longitudinal con método mixto. Antes de implementar el programa y al finalizar el mismo, se recogerán datos cualitativos y cuantitativos relacionados con las variables del estudio para analizar las diferencias antes y después de la intervención tanto con los profesores como con los alumnos.

Con los profesores tutores que llevarán a cabo la implementación del programa (los pertenecientes al grupo experimental), se realizará un grupo de discusión antes y después del programa de intervención para valorar sus conocimientos sobre inteligencia emocional y sus aplicaciones en el aula, así como sus necesidades en relación a su labor educativa. Asimismo, se realizará una observación, por parte de un profesional entrenado, para valorar la fidelidad en la implementación del programa.

Con los estudiantes participantes se evaluarán las variables que se describen a continuación. Los instrumentos elegidos han demostrado a través de la literatura previa buenas características psicométricas, por lo que no se hace necesario realizar una prueba piloto. Las variables de estudio y los instrumentos elegidos para evaluarlas son las siguientes:

- Satisfacción con la vida (Satisfaction with Life Scale (SWL); Diener, Emmons, Larsen, y Griffin, 1985), versión española (Atienza, Moreno, y Balaguer, 2000).
- Afecto positivo y negativo (Positive and Negative Affect Schedule - PANAS-N; Watson, Clark y Tellegen, 1988), versión española para niños (Sandín, 2003).
- Valores sociales, personales e individualistas (Escala de valores para el desarrollo positivo adolescente (EV-DPA); Antolín et al., 2011).
- Autoconcepto social, académico, emocional, familiar y físico (AF-5; García y Musitu, 2014).
- Acoso escolar y cyberacoso (Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales; Garaigordobil, 2013).

El análisis estadístico de los datos se llevará a cabo por medio de los paquetes estadísticos ATLAS.TI para la información cualitativa, y SPSS (versión 24) y LISREL (versión 8.8) para los datos cuantitativos.

#### *Descripción del programa*

Para la implementación del programa en el aula se utilizará el diccionario de las emociones o «Emocionario» (Pereira y Valcárcel, 2013), basado en el paradigma de psicología positiva. El “Emocionario” es un libro que recoge, describe y explica 42 estados emocionales mediante cuentos con ilustraciones muy gráficas y sencillas. Desde la página web de la editorial (Palabras Aladas, 2017), podemos encontrar muchos recursos gratuitos para poder utilizar el diccionario en su plenitud. Algunos recursos son propios de la editorial y muchos otros son materiales creados por docentes y profesionales que los utilizan en sus aulas y han querido compartirlos de manera altruista.

Dado el elevado número de emociones incluidas en el manual, y con el fin de elaborar un programa cuya implementación sea lo más sencilla posible para los profesores, se han escogido 6 emociones que se consideran básicas para el desarrollo de la inteligencia emocional en función de estudios previos (Diener et al., 1999; Diener et al., 2010). Dichos estudios destacan la influencia de estas 6 emociones tanto en el

bienestar subjetivo de los niños como en su autoestima. El bienestar subjetivo se evalúa mediante el balance hedónico entre los afectos positivos y negativos. El afecto positivo se relaciona con respuestas emocionales positivas frente a situaciones de la vida, como son la alegría, el apego y la felicidad. Por otro lado, el afecto negativo engloba respuestas emocionales negativas como son la tristeza, el estrés y la vergüenza (Diener et al., 2010). En el programa que se presenta en este trabajo se utilizarán las emociones enumeradas en la Tabla 1.

### Resultados

Como el programa está en estos momentos en fase de implementación, no existen todavía resultados observables.

Se espera que, tal y como se observa en la literatura previa, trabajando la inteligencia emocional del adolescente, se beneficie su bienestar subjetivo, así como su autoestima, el desarrollo de valores positivos y la disminución de conductas de acoso y cyberacoso.

### Discusión/Conclusiones

El bienestar físico y emocional de la sociedad es un objetivo en el que académicos y profesionales debemos trabajar continua y conjuntamente, especialmente en lo referente a los más jóvenes, los niños y adolescentes. Teniendo esto en consideración, en la actualidad cada vez cobran mayor importancia las investigaciones sobre problemas de convivencia en las escuelas, especialmente aquellas enfocadas en el fenómeno del acoso escolar, que ha llegado a ser una de las mayores preocupaciones de la comunidad educativa por su alta prevalencia tanto en las aulas como fuera de ellas, y que puede llegar a tener consecuencias tan dramáticas como el suicidio (Bannink, Broeren, Van de Looij-Jansen, De Waart, y Raat, 2014; Delfabbro et al., 2006; Desmet et al., 2014). Por ello, es necesario dotar a los centros educativos de herramientas que se demuestren eficaces mediante su estudio empírico; con el fin de promover el bienestar de los adolescentes y enseñarles a manejar adecuadamente sus emociones y resolver los conflictos. De esta manera, no solamente favoreceremos la convivencia en los centros escolares, sino que se favorecerán las relaciones interpersonales fuera de ella. La principal aportación de este estudio es tratar de aportar una herramienta sencilla, susceptible de ser empíricamente validada y fácilmente implementada por los profesores tutores tras una formación básica en su uso y principios metodológicos. Se concluye que, si trabajamos desde las edades más tempranas y desde la escuela, que es el principal centro socializador para los pre-adolescentes y donde pasan gran parte del día, se podrá mejorar la convivencia no sólo en el propio centro escolar, sino en el conjunto de la sociedad, pues no debemos olvidar que los jóvenes de hoy son los ciudadanos del mañana.

### Referencias

- Antolín, L., Oliva, A., Pertegal, M., y López, A. M. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23(1), 153-159.
- Atienza, F. L., Moreno, Y., y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 22(1), 29-42.
- Bannink, R., Broeren, S., Van de Looij-Jansen, P. M., De Waart, F. G., y Raat, H. (2014). Cyber and Traditional Bullying Victimization as a Risk Factor for Mental Health Problems and Suicidal Ideation in Adolescents. *PLoS One*, 9(4), n/a. doi:10.1371/journal.pone.0094026
- Benbenishty, R., y Astor, R. A. (2019). Conceptual foundations and ecological influences of school violence, bullying, and safety. En M. J. Mayer, y S. R. Jimerson (Eds.), *School safety and violence prevention: Science, practice, policy; school safety and violence prevention: Science, practice, policy* (p.19-44). Washington, DC: American Psychological Association.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.

- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., y Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 71-90.
- Desmet, A., Deforche, B., Hublet, A., Tanghe, A., Stremersch, E., y De Bourdeaudhuij, I. (2014). Traditional and cyberbullying victimization as correlates of psychosocial distress and barriers to a healthy lifestyle among severely obese adolescents - A matched case-control study on prevalence and results from a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 14, n/a-224. doi: 10.1186/1471-2458-14-224
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901\_13
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., y Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156. doi: 10.1007/s11205-009-9493-y
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbulling: Screening de acoso entre iguales*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: Conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54. doi: 10.1016/j.psi.2015.12.002
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., y Aliri, J. (2013). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 29-40. doi: 10.30552/ejihpe.v3i1.33
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2010). *La Violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- García, F., y Musitu, G. (2014). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- Menesini, E., y Salmivalli, C. (2017). *Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions*.
- Merrin, G. J., Espelage, D. L., y Hong, J. S. (2018). Applying the social-ecological framework to understand the associations of bullying perpetration among high school students: A multilevel analysis. *Psychology of Violence*, 8(1), 43-56. doi: 10.1037/vio0000084
- Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A., y Ortúzar, H. (en prensa). Bullying en la adolescencia y satisfacción con la vida: ¿Puede el apoyo de los adultos de la familia y de la escuela mitigar este efecto? *Revista de Psicodidáctica*. doi: 1016/J.PSICOD.2018.07.001
- Montoya-Castillo, I., Postigo, S., y González, R. (2016). *Programa PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes: de la emoción al sentido*. Madrid: Pirámide.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Pereira, C., y Valcárcel, R. (2013). *Emocionario*. Madrid: Palabras Aladas.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., y Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: A review. *Annals of Psychology*, 29(2), 413-425. doi: 10.6018/analesps.29.2.148251
- Postigo, S., Schoeps, K., y Montoya-Castillo, I. (en prensa). What do adolescents say about bullying? *Annals of Psychology, Health y Medicine*, 22(1), 240-253. doi: 10.1080/13548506.2017.1279740
- Rueger, S. Y., y Jenkins, L. N. (2014). Effects of peer victimization on psychological and academic adjustment in early adolescence. *School Psychology Quarterly*, 29(1), 77-88. doi: 10.1037/spq0000036
- Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(2), 173-182.
- Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology: Personality Processes and Individual Differences*, 54(6), 1063-1070. doi: 10.1037/0022-3514.54.6.1063

**Desarrollo a lo largo del ciclo vital**



## CAPÍTULO 5

### La relación de la gratitud con las necesidades humanas fundamentales

Lara Ahijón pañero\* y Virginia Jiménez Rodríguez\*\*

\*Trabajo Social; \*\*Universidad Complutense de Madrid

#### Introducción

##### *Gratitud*

La gratitud es una de las 24 fortalezas universales que se engloban dentro de las seis virtudes (transcendencia) (Peterson y Seligman, 2004). Hay que señalar que todas se desarrollan en cada ser humano sea en mayor o menor medida (Jiménez, 2011).

Como dicen Peterson y Seligman (2004), es la fortaleza con la cual se es capaz de reconocer aquellos momentos que han resultado agradables tanto en el presente como en el pasado. Esto hace que la persona disminuya el nivel de comportamientos sociales destructivos y aumente los prosociales (Mc Cullough et al., 2001). En definitiva, se podría decir que la gratitud activa emociones positivas y sentirla es una sensación agradable.

Esta fortaleza tiene cuatro dimensiones:

La intensidad de la gratitud; va a experimentar una gratitud más intensa ante un mismo acontecimiento una persona con tendencia a ser agradecida que una que no lo es.

La frecuencia de la gratitud; una persona que tiende a ser agradecida puede experimentarla en situaciones cotidianas y varias veces al día.

La amplitud de la gratitud; es el número de circunstancias por las que una persona se siente agradecida. Este número va a ser mayor cuanto más tendencia tenga la persona a ser agradecida.

La densidad de la gratitud; es el número de personas a las que uno se siente agradecido por un único resultado positivo generado por esas personas o una circunstancia de la vida.

Según Watkins et al. (2003) aquellas personas que son agradecidas suelen presentar cuatro características:

Tienden a sentir una sensación de abundancia.

Tienden a apreciar los placeres simples.

Aprecian la contribución de otras personas a su bienestar.

Reconocen la importancia que tiene experimentar y expresar gratitud.

Necesidades humanas.

Partiendo de la base de que el mundo es heterogéneo, la manera con la que se interprete la realidad debe tener en cuenta tanto a las personas a nivel individual como a sus procesos. Por ello, cualquier teoría que defina las necesidades humanas debe de tener en cuenta varias disciplinas, es decir, debe ser transdisciplinar.

Neef et al. (1998) en su estudio sobre las necesidades humanas diferencia entre necesidades y satisfactores. Las necesidades son "finitas, pocas y clasificables" además de saber que las necesidades fundamentales son las mismas en todas las culturas y en todos los periodos históricos; es decir, lo que cambia a lo largo del tiempo y de una cultura a otra son los satisfactores usados para satisfacer cada una de las necesidades. Todo esto se debe a que no existe una correspondencia recíproca entre satisfactores y necesidades ya que un satisfactor puede satisfacer varias necesidades y varios satisfactores pueden satisfacer una misma necesidad.

Por ello, el autor divide las necesidades siguiendo dos ejes, que se cruzan en una matriz:

Las categorías existenciales: ser, tener, hacer y estar.

Las categorías axiológicas: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad.

Una de las características que define una cultura son los satisfactores elegidos. Esto se debe a que "lo que está culturalmente determinado no son las necesidades humanas fundamentales, sino los satisfactores de esas necesidades". Por ello, son tres contextos en los que se satisfacen las necesidades: en relación a una/o misma/o, en relación al grupo social y en relación con el medio ambiente.

Por último, el autor destaca que, si se centra la atención en la necesidad, se puede decir que la persona tiene una doble condición existencial: como potencia y como carencia. La potencialidad se corresponde con el compromiso, la motivación y la movilización y la carencia se corresponde con aspectos puramente fisiológicos, es decir, con la falta de algo.

Tabla 1. Matriz de necesidades y satisfactores

Necesidades según categorías existenciales Necesidades según categorías axiológicas	Ser	Tener	Hacer	Estar
Subsistencia	1/Salud física, salud mental, equilibrio, solidaridad, humor, adaptabilidad	2/Alimentación, abrigo, trabajo	3/Alimentar, procrear, descansar, trabajar	4/Entorno vital, entorno social
Protección	5/Cuidado, adaptabilidad, autonomía, equilibrio, solidaridad	6/Sistemas de seguros, ahorro, seguridad social, sistemas de salud, legislaciones, derechos, familia, trabajo	7/Cooperar, prevenir, planificar, cuidar, curar, defender	8/Contorno vital, contorno social, morada
Afecto	9/Autoestima, solidaridad, respeto, tolerancia, generosidad, receptividad, pasión, voluntad, sensualidad, humor	10/Amistades, parejas, familia, animales domésticos, plantas, jardines	11/Hacer el amor, acariciar, expresar emociones, compartir, cuidar, cultivar, apreciar	12/Privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro
Entendimiento	13/Conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad	14/Literatura, maestros, método, políticas educacionales, políticas comunicacionales	15/Investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar, interpretar	16/Ámbitos de interacción formativa: escuelas, universidades, academias, agrupaciones, comunidades, familia
Participación	17/Adaptabilidad, receptividad, solidaridad, disposición, convicción, entrega, respeto, pasión, humor	18/Derechos, responsabilidades, obligaciones, atribuciones, trabajo	19/Afiliarse, cooperar, proponer, compartir, discrepar, acatar, dialogar, acordar, opinar	20/Ámbitos de interacción participativa: cooperativas, asociaciones, iglesias, comunidades, vecindarios, familia
Ocio	21/Curiosidad, receptividad, imaginación, despreocupación, humor, tranquilidad, sensualidad	22/Juegos, espectáculos, fiesta, calma	23/Divagar, abstraerse, soñar, añorar, fantasear, evocar, relajarse, divertirse, jugar	24/Privacidad, intimidad, espacios de encuentro, tiempo libre, ambientes, paisajes
Creación	25/Pasión, voluntad, intuición, imaginación, audacia, racionalidad, autonomía, inventiva, curiosidad	26/Habilidades, destrezas, método, trabajo	27/Trabajar, inventar, construir, idear, componer, diseñar, interpretar	28/Ámbitos de producción y retroalimentación, talleres, ateneos, agrupaciones, audiencia, espacios de expresión, libertad temporal
Identidad	29/Pertenencia, coherencia, diferencia, autoestima, asertividad	30/Símbolos, lenguaje, hábitos, costumbres, grupos de referencia, sexualidad, valores, normas, roles, memoria histórica, trabajo	31/Compro-meterse, integrarse, confundirse, definirse, conocerse, reconocerse, actualizarse, crecer	32/Socio-ritmos, entornos de la cotidianeidad, ámbitos de pertenencia, etapas madurativas
Libertad	33/Autonomía, autoestima, voluntad, pasión, asertividad, apertura, determinación, audacia, rebeldía, tolerancia	34/Igualdad de derechos	35/Discrepar, optar, diferenciarse, arriesgar, conocerse, asumirse, desobedecer, meditar	36/Plasticidad espacio-temporal

Fuente: Max-Neef et al. (1998), pp. 58-59.

## **Método**

### *Participantes*

Las y los participantes de la presente investigación han sido 50 alumnas y 50 alumnos de 1º de Grado de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid durante el curso académico 2015-2016. Constituye una primera prueba piloto.

### *Instrumentos*

Un instrumento que se ha utilizado ha sido el denominado “diario de gratitud”, que consiste en escribir durante una semana sin interrupción entre tres y cinco agradecimientos. Lo importante no es a quién agradecer sino el qué se agradece. El realizar un diario de gratitud disminuye los niveles de estrés y aumenta los niveles de bienestar eudaimónico (satisfacción de necesidades psicológicas como las relaciones de apoyo, estar agradecido y contribuir a la felicidad de los demás) (Killen y MacasKill, 2015). Las investigaciones sugieren que el escribir un diario de gratitud tiene un impacto más duradero en el bienestar (Seligman et al., 2005) que el escribir una carta de agradecimiento.

Al alumnado se le dio una hoja con las instrucciones donde se reflejaba lo siguiente:

“Instrucciones: la gratitud tiene que ver con el sentimiento de agradecimiento y alegría al recibir lo que uno percibe como un obsequio, sea este material o no material, como por ejemplo, un regalo o un favor que te hace una persona, o un momento de paz provocado por la naturaleza. Escribe entre 3 y 5 cosas por las que te hayas sentido agradecido hoy.

Tarea: consiste en llevar a cabo un diario de gratitud. Desde hoy y durante una semana trata de hacerlo cada día, en la medida de lo posible, antes de dormir. No te llevará mucho tiempo”.

También se ha utilizado como instrumento para realizar el presente estudio, la matriz elaborada por Max-Neef et al. (1998) donde se sitúan los satisfactores y necesidades axiológicas. Los autores denominan necesidades según categorías existenciales a los satisfactores, dividiéndoles en cuatro: ser (atributos personales), tener (instituciones, normas,...) hacer (acciones individuales o colectivas), y estar (espacios y ambientes). (Ver tabla 1).

### *Procedimiento*

Para la realización de esta investigación, relacionar los agradecimientos con las necesidades axiológicas de Max-Neef et al. (1998), se han seguido los siguientes pasos: la realización del diario de gratitud por parte del alumnado, el análisis de los agradecimientos de los diarios en función a los satisfactores propuestos por Max-Neef et al. (1998) y la clasificación de los satisfactores dentro de las necesidades axiológicas.

Cada alumna y alumno elaboró un diario de gratitud de manera individual. Todos los días, durante una semana, tenían que agradecer entre tres y cinco cosas por las que se habían sentido agradecidos ese día. Debían identificar su diario con su nombre y el grupo al que pertenecían. Se les aseguró que habría una total confidencialidad con lo que reflejaran en el escrito. Debían registrar también la fecha de cada día de la semana.

La actividad se realizó como una tarea obligatoria más, dentro de los contenidos del tema de Psicología Positiva incluido en la asignatura de 1º grado denominada Psicología Básica.

Una vez transcurrida la semana, se recogieron los diarios de los alumnos bien por correo electrónico, bien en papel. La actividad se realizó durante la última semana del mes de abril y la primera semana del mes de mayo del curso académico 2015-2016.

Para poder realizar el análisis de los agradecimientos se partió de la tabla de satisfactores y necesidades de Max-Neef et al. (1998). Lo primero que se hizo fue tomar una muestra pequeña de 14 diarios (7 diarios de chicas y 7 diarios de chicos) para analizar rigurosamente los satisfactores que aparecían y poder elaborar así una lista estándar de estos para el análisis del resto de diarios. La lista obtenida constaba de 25 satisfactores: dormir/descansar, comer, amistades, familia, pareja, mascotas,

relaciones sociales (excepto familia, amistades y pareja), aficiones/ocio, naturaleza/aire libre, éxito (reconocimiento externo/interno), trabajo, formación, situación económica, ayuda (recibida y dada), libertad, conocer gente nueva, tiempo (disponer de él), bienes materiales, religión, salud física, regalos/sorpresas positivas, hábitos/costumbres, autopercepción física, autopercepción emocional, y vida.

Para poder relacionar los agradecimientos con las necesidades axiológicas de Max-Neef, se realizó una tabla donde encajar cada uno de los satisfactores con las necesidades que cubre (Ver tabla 2).

Tabla 2. Necesidades por satisfactores

Satisfactores/ Necesidades	Subsistencia	Protección	Afecto
1	Dormir/descansar	X	
2	Comer	X	
3	Amistades		X
4	Familia	X	X
5	Pareja		X
6	Mascotas		X
7	Relaciones sociales		
8	Aficiones/ocio		
9	Naturaleza/aire libre		
10	Éxito		
11	Trabajo	X	
12	Formación		
13	Situación económica	X	
14	Ayuda (recibida y dada)		X
15	Libertad		
16	Conocer gente nueva		X
17	Tiempo (disponer de él)		
18	Bienes materiales		X
19	Religión		
20	Salud física	X	
21	Regalos/sorpresas positivas		X
22	Hábitos/costumbres		
23	Autopercepción física		X
24	Autopercepción emocional		X
25	Vida		X
Satisfactores/ Necesidades	Entendimiento	Participación	Ocio
1	Dormir/descansar		
2	Comer		
3	Amistades		
4	Familia		
5	Pareja		
6	Mascotas		
7	Relaciones sociales	X	
8	Aficiones/ocio		X
9	Naturaleza/aire libre		X
10	Éxito	X	
11	Trabajo		X
12	Formación	X	
13	Situación económica		
14	Ayuda		X
15	Libertad		
16	Conocer gente nueva		
17	Tiempo (disponer de él)		X
18	Bienes materiales		
19	Religión		
20	Salud física		
21	Regalos/sorpresas positivas		
22	Hábitos/costumbres		
23	Autopercepción física		
24	Autopercepción emocional		
25	Vida	X	

Tabla 2. Necesidades por satisfactores (continuación)

Satisfactores/Necesidades	Creación	Identidad	Libertad
1 Dormir/descansar			
2 Comer			
3 Amistades		X	X
4 Familia		X	
5 Pareja		X	X
6 Mascotas			
7 Relaciones sociales			
8 Aficiones/ocio			
9 Naturaleza/aire libre			
10 Éxito			
11 Trabajo	X		
12 Formación			
13 Situación económica			
14 Ayuda			
15 Libertad			X
16 Conocer gente nueva		X	
17 Tiempo (disponer de él)	X		X
18 Bienes materiales			
19 Religión		X	
20 Salud física			
21 Regalos/sorpresa positivas			
22 Hábitos/costumbres		X	
23 Auto percepción física		X	
24 Auto percepción emocional		X	
25 Vida		X	X

Posteriormente, y una vez separados por sexo, se fue analizando diario a diario. Cada agradecimiento podía corresponderse, como así fue, con más de un satisfactor. Se hizo un sumatorio de los agradecimientos por satisfactor de cada uno de los 7 sujetos de cada submuestra. (Ver tablas 3 y 4).

Tabla 3. Número de satisfactores agradecidos por los chicos

Satisfactor/sujeto	1	2	3	4	5	6	7	Sumatorio
4 Dormir/descansar	2	1	2	1	1	3		10
2 Comer	1	2	3	2	1	3	1	13
3 Amistades	1	2	2	3	2	5	4	19
4 Familia	1	4	3	8	2	1	4	23
5 Pareja		1	3					4
6 Mascotas								0
7 Relaciones sociales		1			1			2
8 Aficiones/ocio	5	3	3	7	2	3	13	36
9 Naturaleza/aire libre	1		3	1	2	2	4	13
10 Éxito								0
11 Trabajo			1	1	1,1			4
12 Formación		4		8	1			13
13 Situación económica				1				1
14 Ayuda		2		1		2		5
15 Libertad	1							1
16 Conocer gente nueva					1			1
17 Tiempo	1				1	1		3
18 Bienes materiales		1		2	1	6	3	13
19 Religión								0
20 Salud física		1				1		2
21 Regalos/sorpresa positivas					1	2		3
22 Hábitos/costumbres			1		2			3
23 Auto percepción física								0
24 Auto percepción emocional		1		1	1			3
25 Vida		2						2

Nota: los números en color rojo son agradecimientos inversos (en negativo).

Tabla 4. Número de satisfactores agradecidos por las chicas

Satisfactor/ sujeto	1	2	3	4	5	6	7	Sumatorio
1 Dormir/descansar	3	2		4	1	1	2	13
2 Comer		3	1	2	3	4	3	16
3 Amistades	2	4	2	6	1	2	3	20
4 Familia	5	3	6	13	3	2	1	33
5 Pareja		2						2
6 Mascotas	1				2			3
7 Relaciones sociales		2	10	2	2	2	1	19
8 Aficiones/ocio		2	6	2	3	6	12	21
9 Naturaleza/aire libre	2	1	3		3	6	4	8
10 Éxito	2	3	3	2	9	2		27
11 Trabajo	1	1, 1	1	2	2			3
12 Formación		4, 1	9	2	5	1, 1	4	16
13 Situación económica	1	1	1					2
14 Ayuda	1		6	8	1			0
15 Libertad	1		1					0
16 Conocer gente nueva								7
17 Tiempo								0
18 Bienes materiales	1		1	3	2			3
19 Religión								11
20 Salud física			2		1			8
21 Regalos/sorpresas positivas				5	4	1		5
22 Hábitos/costumbres	1	3, 1		1		2		11
23 Autopercepción física				2	2	1		4
24 Autopercepción emocional			3	3	2			
25 Vida			3		1			

Nota: los números en color rojo son agradecimientos inversos (en negativo).

Por último, se hizo el sumatorio total de las necesidades que habían sido agradecidas. Para poder hacer este sumatorio, se puso el número de agradecimientos que había recibido cada satisfactor y, lo que se sumó fueron todos los agradecimientos de todos los satisfactores que se encontraban dentro de cada necesidad considerando la muestra total de cada sexo. (Ver tablas 5 y 6).

Tabla 5. Sumatorio de satisfactores agradecidos por los 51 chicos analizados

Satisfactor/sujeto	Sumatorio
4 Dormir/descansar	53
2 Comer	112
3 Amistades	134
4 Familia	182
5 Pareja	39
6 Mascotas	9
7 Relaciones sociales	72
8 Aficiones/ocio	232
9 Naturaleza/aire libre	74
10 Éxito	32
11 Trabajo	45
12 Formación	139
13 Situación económica	7
14 Ayuda	31
15 Libertad	5
16 Conocer gente nueva	3
17 Tiempo	35
18 Bienes materiales	52
19 Religión	0
20 Salud física	19
21 Regalos/ sorpresas positivas	34
22 Hábitos/costumbres	54
23 Autopercepción física	2
24 Autopercepción emocional	68
25 Vida	13
TOTAL AGRADECIMIENTOS	1432

Tabla 6. Sumatorio de satisfactores agradecidos por las 50 chicas analizadas

Satisfactor/sujeto	Sumatorio
4 Dormir/descansar	70
2 Comer	127
3 Amistades	174
4 Familia	296
5 Pareja	55
6 Mascotas	16
7 Relaciones sociales	183
8 Aficiones/ocio	187
9 Naturaleza/aire libre	111
10 Éxito	66
11 Trabajo	32
12 Formación	129
13 Situación económica	7
14 Ayuda	87
15 Libertad	11
16 Conocer gente nueva	1
17 Tiempo	24
18 Bienes materiales	25
19 Religión	2
20 Salud física	15
21 Regalos/sorpresas positivas	157
22 Hábitos/costumbres	45
23 Autopercepción física	17
24 Autopercepción emocional	173
25 Vida	15
<b>TOTAL AGRADECIMIENTOS</b>	<b>2025</b>

### Resultados

La necesidad afecto, que es la primera en el caso de las chicas y la tercera en el caso de los chicos, está formada por los satisfactores: amistades, familia, pareja, conocer gente nueva, autopercepción física, autopercepción emocional y vida (Ver tabla 2). Incluye dentro de sus satisfactores dos que sí aparecen entre las tres más agradecidas tanto en las chicas como en los chicos (familia y amistades), pero también incluye el satisfactor conocer gente nueva, que está entre los tres menos agradecidos tanto en chicas como en chicos, y autopercepción física que es el menos agradecido en el caso de los chicos (Ver Figuras 1 y 2).

Figura 1. Afecto en chicas distribuido en satisfactores

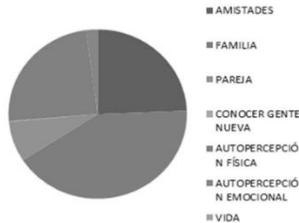
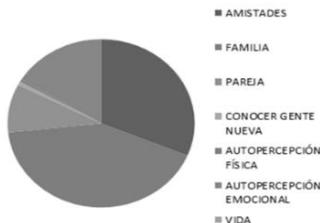


Figura 2. Afecto en chicos distribuido en satisfactores



La necesidad identidad, que es la segunda más agradecida tanto en las chicas como en los chicos, está formada por los satisfactores: familia, amistades, pareja, conocer gente nueva, autopercepción emocional, autopercepción física y vida. Incluye dentro de sus satisfactores dos que sí aparecen entre los tres más agradecidos tanto en las chicas como en los chicos (familia y amistades), pero también incluye el conocer gente nueva, que está entre los tres menos agradecidos tanto en chicas como en chicos, y autopercepción física que es el menos agradecido en el caso de los chicos. (Ver Figuras 3 y 4).

Figura 3. Identidad en chicas distribuida en satisfactores

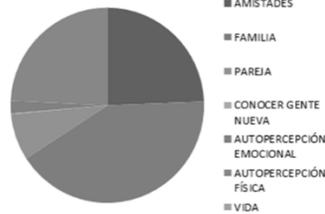
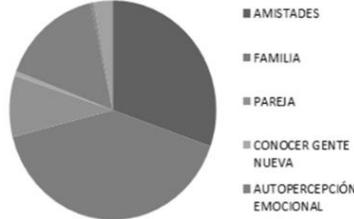
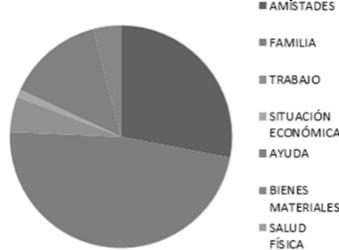


Figura 4. Identidad en chicos distribuida en satisfactores



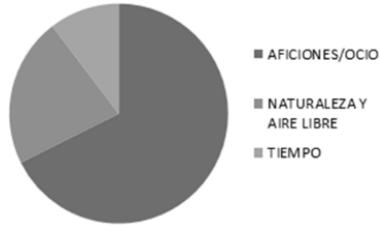
La necesidad protección, que es la tercera más agradecida en el caso de las chicas, está formada por los satisfactores: amistades, familia, trabajo, situación económica, ayuda recibida y dada, bienes materiales y salud física. Tiene dentro de sus satisfactores dos que sí aparecen entre los tres más agradecidos por ellas: la familia y las amistades. Sin embargo, también incluye el segundo menos agradecido por las chicas: la situación económica (Ver Figura 5).

Figura 5. Protección en chicas distribuida por satisfactores



La necesidad ocio, que es la primera más agradecida por los chicos, está formada por los satisfactores: aficiones/ocio, naturaleza y aire libre, y tiempo (disponer de él). Tiene dentro de sus satisfactores el que ha sido más agradecido por ellos: aficiones/ocio (Ver Figura 6).

Figura 6. Ocio en chicos distribuido por satisfactores



La necesidad entendimiento, que es la segunda menos agradecida tanto por chicas como por chicos, está formada por los satisfactores: éxito, formación y vida. (Ver figura 7 y 8)

Figura 7. Entendimiento en chicas distribuido por satisfactores

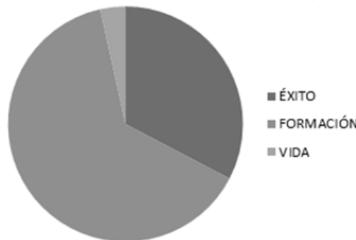
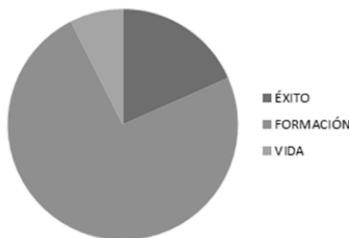


Figura 8. Entendimiento en chicos distribuido por satisfactores



Hay que destacar que la formación ha sido el satisfactor con más agradecimientos negativos; es decir, se ha agradecido que, por ejemplo, no haya habido clase un día o que no haya examen de una asignatura para no tener que estudiarla.

La necesidad creación, que es la menos agradecida tanto por las chicas como por los chicos, tiene como satisfactores: el trabajo y el tiempo (en el sentido de disponer de tiempo) (Ver Figuras 9 y 10).

Figura 9. Creación en chicas distribuida por satisfactores

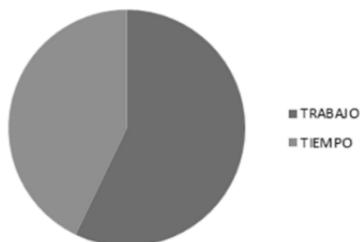
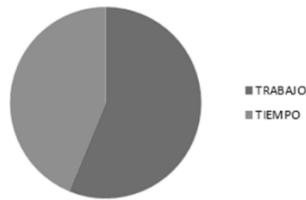


Figura 10. Creación en chicos distribuida por satisfactores



### Discusión/Conclusiones

Tras analizar los datos recogidos y los resultados, se puede concluir que dichos resultados concuerdan con los roles sociales en los que la sociedad actual está educada.

Uno de estos roles sociales se refiere a la educación sexista y patriarcal que reciben chicas y chicos desde el momento en el que nacen en cualquiera de las instituciones en las que se mueven. Esto se puede ver en varios ejemplos. Uno de ellos es que la necesidad de afecto ha sido la más agradecida por las chicas y la de ocio por los chicos; lo que concuerda con la afirmación de que las chicas siguen siendo educadas para cuidar y ser productivas en la vida privada y los chicos para ser productivos en la vida pública y disfrutar de ella. También se puede ver en cómo la autopercepción física es la menos agradecida por los chicos, encajando con el canon social de que los chicos no tienen que estar tan “guapos” para gustar ya que tienen otras cualidades –no físicas- que son atractivas.

Por otra parte, el que la necesidad entendimiento haya sido la segunda menos agradecida tanto en las chicas como en los chicos, y el satisfactor formación que ésta incluye sea el que más agradecimientos negativos haya recibido, coincide con la afirmación de que se vive en una sociedad en la que la formación –sobre todo la superior- es imprescindible, incluso por encima de si esto es lo que realmente quiere la persona.

Por último, que la necesidad creación –cuyos satisfactores son el trabajo y el tiempo- haya sido la menos agradecida en ambos casos, encaja con la norma social de que el trabajo es algo que no te aporta la felicidad plena en tu vida y que disponer de tiempo es algo que actualmente casi ni se tiene en mente ya que vivimos en una sociedad “sin tiempo”.

En definitiva, aunque parece que la sociedad va avanzando y evolucionando, estos resultados nos demuestran que aún hay mucho trabajo por hacer para conseguir tener una sociedad en la que todos los seres humanos sean iguales sea cual sea su cultura, sexo o clase; y que las responsabilidades que esta sociedad conlleva no hacen que las personas se desarrollen de una manera plena y feliz.

### Referencias

- Jiménez, V. (2011). Psicología Positiva. En A. Puente (Ed.), *Psicología contemporánea básica y aplicada* (pp. 567-589). Madrid: Pirámide.
- Max-Neef, M.A., Elizalde, A., y Hopenhayn, M. (1998). Desarrollo y necesidades humanas. En M.A. Max-Neef (Ed.), *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Icaria Editorial S.A.
- Mc Cullough, M.E., Kilpatrick, S.D., Emmons, R.A., y Larson, D.B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin*, 127(2), 249-266.
- Peterson, C., y Seligman, M. (2004). Gratitude. En C. Peterson, y M. Seligman (Ed.), *Character Strengths and Virtues: a handbook and classification* (pp. 553-568). Washington D.C: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Watkins, P.C., Woodward, K., Stone, T., y Kolts, R. (2003). Gratitude and happiness: development of a measure of gratitude and relationships with subjective well-being. *Social Behavior and Personality*, 31, 431-452.

## CAPÍTULO 6

### Desistimiento de la conducta antisocial y delictiva a lo largo del desarrollo

José Manuel Andreu Rodríguez y María Elena de la Peña Fernández  
*Universidad Complutense de Madrid*

#### Introducción

Es conveniente recordar que en la adolescencia comienzan a manifestarse múltiples conductas antisociales, si bien, aquellos casos que llegan a cronificarse parecen comenzar en la infancia temprana, existiendo diferentes trayectorias en función de la edad de inicio y de la persistencia de la conducta antisocial durante este periodo evolutivo (Moffitt, 1993). Hay suficiente evidencia empírica acumulada hasta el momento que muestra de manera consistente la existencia de diferentes vías de desarrollo que conducen a la agresión y el comportamiento antisocial desde los seis años hasta la adolescencia, de modo que en la población de jóvenes delincuentes se podrían distinguir varios grupos, cada uno de los cuales seguiría una ruta identificable de desarrollo asociada a una serie de factores de riesgo (Bartol y Bartol, 2017).

Es necesario, por tanto, contemplar el comportamiento antisocial desde una perspectiva del desarrollo, que tenga en cuenta cómo los procesos psicológicos van interactuando entre sí a lo largo del desarrollo del menor, prestando atención a las diferencias y características específicas de las conductas antisociales en este periodo (Peña, 2011). Precisamente, esta investigadora también señala que debido a las connotaciones negativas asociadas al comportamiento antisocial, se tiende a concebir estas conductas como manifestación de un desarrollo disfuncional. Sin embargo, si analizamos estas conductas desde una perspectiva integral del desarrollo, determinadas conductas antisociales suelen aparecer de forma normativa en la adolescencia (p. ej., pelearse, robar, mentir o desobedecer). Estas acciones son relativamente habituales en determinadas etapas del ciclo vital pero sólo en el caso de ser extremas, muy frecuentes o desadaptativas, tales conductas llegan a adquirir suficiente significación clínica.

La aparición de conductas antisociales, por tanto, presentaría un curso evolutivo dependiente de procesos asociados al desarrollo socio-cognitivo y emocional. No obstante, es conveniente señalar que no se pueden comparar los actos agresivos o antisociales de un niño de cinco años, con uno de ocho o de un adolescente. Como resultado, las investigaciones han profundizado en los cambios que se producen en función de la edad y la maduración tanto en la forma de la conducta antisocial como en aquellas situaciones que hacen aumentarla o disminuirla (Shaffer, 2002).

Teniendo en cuenta estas consideraciones de partida, el presente trabajo presente ofrecer una revisión acerca de cómo a lo largo del desarrollo la conducta antisocial y delictiva va manifestándose a través de distintas trayectorias evolutivas, dando lugar a carreras delictivas precoces o tardías, todo ello bajo la acción de los distintos factores que condicionan este fenómeno, provocando su incremento o por el contrario su desistimiento.

#### Método

Para localizar la población de estudios sobre la temática elegida, se examinaron la base especializada de datos bibliográficos PsycINFO y el metabuscador Google Académico. Las búsquedas se realizaron en el campo “resumen” con los términos en inglés: “antisocial behavior”, “juvenile delinquency”, “desarrollo”, “desistance”. Estos términos se emparejaron mediante los operadores booleanos “y/o” –para Google Académico– y “AND/OR” –para PsycINFO–. Los términos en castellano fueron “conducta antisocial”, “delincuencia juvenil”, “desarrollo” y “desistimiento”, respectivamente.

## **Resultados**

En función del enfoque del desarrollo social y de la personalidad en niños, las conductas agresivas suelen hacer acto de presencia a los dos y tres años de edad (Shaffer, 2002). Específicamente, las agresiones que se manifiestan en estos años suelen consistir en pegar o dar patadas al adversario y suelen estar más bien motivadas por juguetes y otras posesiones, por lo que estos actos son en general de carácter instrumental, siendo la presencia de estas conductas más prevalente entre varones que entre mujeres (Andreu, 2017). No obstante, aunque los niños en edades tempranas se peleen, discutan o se peguen, no es posible determinar fácilmente si estas conductas tienen una intención agresiva.

La frecuencia de interacciones agresivas físicas parece descender a los cinco años, de modo que las peleas y los golpes se producen con menor frecuencia, siendo los conflictos de menor duración, aunque comienzan a ser más frecuentes otras modalidades conductas agresivas, como las verbales y aquellas otras que se manifiestan de forma más indirecta (Andreu y Peña, 2012). A partir de estas edades, a través del aprendizaje y la maduración, se van desarrollando estrategias alternativas a la conducta agresiva como compartir, negociar y cooperar, lo que permite ir aprendiendo cómo estas nuevas conductas son útiles para alcanzar los objetivos y metas deseados pero sin llegar a tener que recurrir a estrategias de resolución de conflictos agresivas.

La manifestación de la agresión física que aparece en la infancia temprana parece seguir una evolución descendente durante la niñez, a medida que se van desarrollando nuevas estrategias para resolver los conflictos adaptativamente (Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998). No obstante, si prestamos atención a la motivación de estas conductas, durante el periodo de los seis a los doce años se aprecia un aumento de la agresión expresiva, mientras que la agresión instrumental parece ir decayendo (Babcock, Tharp, Sharp, Heppner y Stanford, 2014). Progresivamente, otras conductas antisociales parecen incrementarse desde la infancia hasta la adolescencia. Así, mientras que la mayoría de los niños se van implicando en menor medida en conductas agresivas durante el transcurso de la infancia, una minoría de niños con edades comprendidas entre los ocho y los doce años de edad, siguen participando frecuentemente en peleas y agresiones físicas. Al respecto, Frick et al. (2003), clasificaron los problemas de conducta mostrados por niños y adolescentes en cuatro categorías diferentes, desde la violación de la propiedad, agresión y ruptura de normas, hasta la conducta oposicionista. Estos autores mostraron en su meta-análisis que la conducta oposicionista y agresiva eran las primeras en aparecer, alrededor de los seis años, mientras que la violación de la propiedad y la ruptura de normas sociales aparecía más tardíamente, a partir de los siete años de edad.

Desde estas edades, es determinante tener en cuenta el efecto producido por el género para entender cómo evoluciona la conducta antisocial. En general, parece que los varones son más agresivos y más propensos a mostrar conductas antisociales que las mujeres. Sin embargo, lo que parece deducirse a través de la investigación empírica es que existe una creciente diversidad en cuanto a la naturaleza de los comportamientos antisociales emitidos por hombres y mujeres durante la infancia y la adolescencia. Así, los varones serían más agresivos físicamente que las mujeres e igualmente presentarían conductas antisociales más graves (Moffitt, Caspi, Rutter, y Silva, 2001).

En el estudio longitudinal de Spieker et al. (2012) en el que analizaron a una amplia muestra de 1103 menores de ambos sexos, y con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años, hallaron diferencias significativas entre niños y niñas en todos los rangos de edad en relación con la presencia de conductas agresivas físicas y relacionales. Los niños utilizaban en mayor medida conductas agresivas físicas que las niñas, mientras que éstas expresaban más conductas agresivas de tipo relacional. A grandes rasgos, parece que durante los años preescolares los niños llegan a ver la agresión como un atributo masculino en sus esquemas de género, y conforme avanzan en edad los niños, comparados con las niñas, esperan que los actos agresivos les deparen beneficios y recompensas más tangibles, provocando a su vez menos desaprobación del entorno social. En definitiva, es posible concluir que en general durante la infancia la agresión de naturaleza física tiende a descender, pero por el contrario otras conductas antisociales

relacionadas con la ruptura de normas empiezan a verse incrementadas. La influencia ejercida por el género es este periodo evidente, de modo que los varones tienden a implicarse en conductas antisociales de mayor gravedad, mientras que las niñas tienden a expresar su agresividad de forma más indirecta (Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998).

Aunque parece que la mayoría de los adolescentes vayan expresando en menor medida conductas agresivas con la edad, esto no supone que no manifiesten otros comportamientos antisociales. Es decir, aunque la mayoría de los adolescentes van haciéndose cada vez mucho menos agresivos con la edad, no tienen necesariamente un mejor comportamiento social. Al respecto, Moffitt (1993) señaló que en el periodo de la adolescencia se observa la mayor prevalencia de infracciones legales, descendiendo este parámetro de manera significativa después de los 17 años de edad. Shaffer (2002) también señala que la agresión relacional usada como estrategia para expresar emociones como el enfado o la ira parecen aumentar durante la adolescencia, además a estas edades habría una mayor tendencia a presentar formas más indirectas de conducta antisocial (absentismo escolar, abuso de alcohol/drogas, y destrucción de la propiedad). En todo caso, aunque la mayoría de los adolescentes van manifestando comportamientos más funcionales a lo largo de su desarrollo, no tienen por qué presentar un comportamiento más adaptativo ya que lo que podría estar cambiando es la forma de expresión de la conducta antisocial, dándose expresión a otras conductas tales como robos, absentismo escolar, abuso de sustancias y otros comportamientos desadaptados.

Es conveniente matizar que cuando se habla de persistencia de la conducta antisocial y delictiva a lo largo del tiempo, tal continuidad hace alusión a la conducta antisocial en su conjunto, ya que la manifestación específica de estas conductas se va viendo modificada a lo largo del desarrollo. Para esclarecer esta compleja cuestión, las investigaciones longitudinales llevadas a cabo durante la infancia, adolescencia y adultez, sugieren diferentes patrones de persistencia a lo largo del desarrollo de los menores (Moffitt, 2014). Esta autora distinguió a través de sus diferentes estudios dos grupos principales de menores infractores: a) los persistentes durante toda la vida, y b) aquellos limitados a la adolescencia.

#### *Los menores infractores persistentes durante toda la vida*

Este grupo de infractores (en adelante, MIPV) comienzan a presentar conductas agresivas y antisociales precozmente, presentando una mayor vulnerabilidad debido a determinadas circunstancias bio-sociales como una mayor predisposición a presentar disfunciones neurológicas, temperamento difícil y trastorno por déficit de atención e hiperactividad, así como marcados problemas de aprendizaje durante la etapa escolar. Además, también aparecen frecuentemente otros factores ambientales que incrementan su comportamiento antisocial: hogares en desventaja socio-económica, estrategias educativas parentales inadecuadas, ambiente familiar conflictivo, escuelas inadecuadas y/o vecindarios marginales.

Durante la niñez, los MIPV manifiestan comportamientos agresivos en distintos contextos, tanto en el hogar como en la escuela. Cuando llegan a la adultez, a menudo manifiestan deficiencias para anticipar consecuencias, emitir juicios y resolver problemas, conjuntamente con trastornos psicopatológicos y problemas con la ley de diverso tipo. Estos infractores continúan su trayectoria antisocial en todo tipo de condiciones y situaciones, cometiendo una amplia diversidad de delitos agresivos y violentos a lo largo de su vida. Las teorías del desarrollo sostienen que estos MIPV tienen una mayor probabilidad de manifestar una cascada de problemas secundarios, tales como fracaso académico, abuso de sustancias, trastorno mental y fracaso laboral (Bartol y Bartol, 2017).

En otras palabras, los MIPV aprenden que el comportamiento antisocial es efectivo, reciben reforzamiento por comportarse así, y se relacionan además con otros pares antisociales, aumentando inexorablemente su comportamiento antisocial y delictivo conforme van creciendo. Sin embargo, es necesario señalar que esta ruta aparentemente enfocada a la actividad delictiva no es inevitable ya que la investigación también señala que muchos jóvenes con un elevado nivel de cronificación y reincidencia

delictiva desisten de sus actividades delictivas durante el periodo de la adolescencia y adultez temprana (Vincent, Guy, y Grisso, 2012).

*Los menores infractores limitados a la adolescencia*

En esta ruta, los infractores limitados a la adolescencia (en adelante, MILA) siguen un patrón de desarrollo caracterizado por delinquir durante la etapa evolutiva de la adolescencia, cesando dicha actividad antisocial en la adultez, alrededor de los 18 años de edad. Según Moffitt (1996), las historias de desarrollo de estos menores no muestran problemas persistentes ni precoces de conducta antisocial, aunque sus niveles y gravedad pueden llegar a ser similares e incluso superiores a los MIPV.

A partir de los datos del denominado estudio Dunedin, estos investigadores mostraron que un 7% de los menores presentaban un patrón de conducta antisocial persistente a lo largo de su vida. Por el contrario, el 24% de estos infractores presentaban un patrón exclusivamente limitado al periodo de la adolescencia. Por otra parte, un 58% de participantes presentaron conductas antisociales a nivel normativo y finalmente un 6% que presentó un inicio precoz de conductas antisociales redujo progresivamente estas conductas a niveles normativos durante la adolescencia. Es de destacar que el grupo MIPV estuvo asociado en mucha mayor medida con la presencia de delitos violentos a la edad de los 18 años que el grupo MILA.

Teniendo en consideración las conclusiones de este estudio, los infractores limitados a la adolescencia presentan mayor probabilidad de implicarse en actos delictivos tales como vandalismo, delitos relacionados con drogas y alcohol, robos y hurtos. No obstante, tienen mayor capacidad de abandonar sus actividades antisociales cuando el ambiente es favorable y, a diferencia de lo que sucede con los menores IPV, cuentan con un repertorio de habilidades académicas, interpersonales y laborales que les ofrecen mayores posibilidades de rehabilitación y reinserción social. En resumen, los jóvenes que se convierten en delinquentes limitados a la adolescencia parecen ser capaces de desistir de la actividad antisocial y delictiva cuando maduran al adoptar un estilo de vida más funcional y adaptativo (ver Tabla 1).

Tabla 1. Diferencias entre menores infractores persistentes durante toda la vida y limitados a la adolescencia

	Menores infractores persistentes durante toda la vida	Menores infractores limitados a la adolescencia
Inicio del comportamiento antisocial	Precoz, durante los primeros años de la infancia	En los primeros años de la adolescencia
Persistencia	Continúa durante toda la vida del sujeto	Suele cesar al llegar a la adultez temprana
Tipología	Variada	Variada
Antecedentes	Problemas de trastornos neurológicos y mentales (TDAH, trastornos de conducta)	Desarrollo psico-neurológico normal
Habilidades académicas, interpersonales y sociales	Por debajo del promedio	En el nivel promedio o por encima de éste

No obstante, el problema de la persistencia de la conducta antisocial y delictiva no quedó totalmente explicado con estas rutas, ya que estos investigadores descubrieron precisamente que parte de los MILA continuaban manifestando comportamientos antisociales durante la adultez, incluso a la edad de veintiséis años. Este hallazgo motivó distintas clasificaciones para explicar la conducta antisocial a lo largo del desarrollo dado que además algunos infractores persistentes parecen comenzar su trayectoria antisocial más tardíamente, durante la adolescencia, y no durante la niñez. Así, la investigación actual sobre la estabilidad y persistencia de la conducta antisocial durante el desarrollo se está centrando no sólo en los menores infractores limitados a la adolescencia o no, sino también a aquellos menores limitados a la adolescencia que continúan delinquiendo en la adultez temprana, y en aquellos infractores persistentes durante toda la vida que inician la actividad delictiva tardíamente (Bartol y Bartol, 2017).

La cuestión fundamental que aquí nos ocupa hace referencia a si existe una única trayectoria de inicio para aquellos menores que presentan problemas de conducta antisocial durante la adolescencia, o si es posible identificar diferentes trayectorias de comportamiento antisocial. En 1982, Patterson propuso que quienes inician la actividad delictiva a temprana edad se encuentran en mayor riesgo de incurrir en conductas antisociales y delictivas más graves. El modelo propuesto por este autor intentó explicar el desarrollo de la conducta antisocial en diferentes etapas. En la primera etapa, las prácticas de crianza disfuncionales reforzarían una serie de estrategias coercitivas por parte del menor. En la segunda etapa, se produciría una reacción social y ante la falta de habilidades de interacción el menor empezaría a presentar dificultades en el ámbito escolar e interpersonal. En la tercera etapa, el menor empezaría a relacionarse con grupos desviados lo que vendría a reforzar sus habilidades antisociales, persistiendo el fracaso en las áreas de funcionamiento adaptativo y viéndose progresivamente excluido de los entornos prosociales. Finalmente, en los primeros años de la adultez se establecería un estilo de vida antisocial favorecido por el déficit en habilidades sociales y de auto-control que dificultarían ostensiblemente conseguir un trabajo estable. A su vez, las relaciones interpersonales serían inestables, habría mayor abuso de alcohol y/o drogas y una mayor tendencia a cometer actos ilegales.

A través de los estudios llevados a cabo por Patterson a lo largo de décadas, el autor nos propuso dos trayectorias de desarrollo hacia la conducta antisocial: a) una trayectoria que conduce a comportamientos antisociales antes de los 14 años y a conductas delictivas durante la adultez; y b) otra trayectoria que conduce a conductas antisociales tardías y delincuencia que desiste durante la adultez temprana o primeros años de la juventud. No obstante, es importante recordar que este modelo establece que ambas trayectorias son producto de los mismos procesos disfuncionales regulados por las influencias ambientales socio-familiares (conflictividad de los padres, pobreza o presencia de antecedentes psicopatológicos), por una crianza ineficaz y una socialización al lado de compañeros o pares antisociales y/o conflictivos. La crianza ineficaz a menudo es característica de los padres que utilizan prácticas o estrategias de disciplina y control ineficaces basadas en el castigo físico, con presencia de comportamientos y actitudes antisociales, así como una elevada conflictividad y discordia en el ámbito del funcionamiento marital (Bartol y Bartol, 2017).

*Tabla 2. Etapas de inicio en el desarrollo del comportamiento antisocial*

Inicio temprano	Inicio tardío
Inicio en la etapa pre-escolar	Inicio en la adolescencia tardía
Crianza ineficaz severa	Crianza ineficaz menos severa
Bajos niveles de habilidades sociales	Menor nivel de incompetencia social
Conducta delictiva durante la adultez	Desistimiento de la conducta antisocial durante la adultez
Relaciones muy conflictivas con los pares	
Menor autoestima	Mayor autoestima
Mayores rasgos de antisociabilidad	Menores rasgos de antisociabilidad
Mayor probabilidad de arrestos durante la adultez	Menor probabilidad de arrestos durante la adultez

En relación con otros estudios llevados a cabo sobre trayectorias de inicio en el desarrollo de la conducta antisocial, éstos muestran la necesidad de analizar la conducta antisocial en sus distintas formas de expresión. Loeber y Schmalin (1985) propusieron dos trayectorias para cada uno de estos tipos y una tercera de aparición más precoz y relacionada con el conflicto con la autoridad. La trayectoria abierta tiene que ver con la agresión, mientras que la vía encubierta lo está con la destrucción de la propiedad. La tercera trayectoria abarcaría la conducta opositora y la ruptura de las normas sociales. La trayectoria abierta partiría de la manifestación de conductas agresivas no graves, abusos y/o intimidaciones, seguidas de peleas físicas aunque, finalmente, de conductas violentas más graves. La trayectoria encubierta parte de una progresión que iría desde conductas encubiertas menores (hurtos, robos en tiendas, daños a la propiedad) y finalizaría con conductas delictivas moderadas.

De todas formas, parece que dichas trayectorias no están realmente separadas entre sí; así la progresión en la vía de conflicto con la autoridad, aumentaría el riesgo de manifestación de las otras. En este sentido, la conducta antisocial abierta tendría mayor probabilidad de ir seguida de conductas encubiertas que al contrario. Asimismo, un inicio temprano de aquellas conductas antisociales presentes en los niveles inferiores parece aumentar el riesgo de llegar al nivel superior, de tal manera que una mayor versatilidad delincuencial se vería finalmente asociada a una carrera criminal más precoz (Loinaz, 2017; Piquero, 2014; Redondo, 2017).

### **Discusión/Conclusiones**

La conducta agresiva y antisocial son comportamientos complejos que integran una amplísima variedad de acciones. Es más, estos comportamientos van cambiando de expresión, frecuencia e intensidad a lo largo del desarrollo. Cada menor sigue una ruta o trayectoria de desarrollo cuyas características se identifican con frecuencia a edades muy tempranas. La perspectiva del desarrollo considera que el curso de la vida de los infractores va a seguir una ruta o trayectoria que estaría determinada por los factores de riesgo que pueden describirse como experiencias comunes en los antecedentes de muchos jóvenes y adolescentes que delinquen de manera recurrente (Bartol y Bartol, 2017).

Las conductas antisociales se desencadenan a su vez por la acción de diversas causas que interactúan mutuamente. Es bien sabido que la conducta antisocial presenta una compleja interacción etiológica por lo que en vez de hablar de causas específicas no sería del todo correcto, siendo preferible referirse a factores de riesgo de tales comportamientos. Estos factores tampoco deben de ser considerados como causas etiológicas, sino como factores predictivos que presentan una relación lineal con la variable criterio. Es decir, ningún factor de riesgo precie por sí solo toda la variabilidad de la conducta antisocial, sino que estos factores interactúan entre sí de modo que a mayor presencia de estos factores, mayor probabilidad de aparición de conductas antisociales existiría (Luengo et al., 2007).

Pero, por otra parte, también existen los factores de protección. Estos factores son variables que actúan de manera contraria a los factores de riesgo, reduciendo la probabilidad de aparición y el de la conducta antisocial y delictiva. En otras palabras, los factores de protección son características o experiencias que ayudan a evitar que los niños y adolescentes lleguen a presentar comportamientos antisociales graves. Un estilo de crianza comprensivo, experiencias educativas de alta calidad, entornos saludables y un adecuado apoyo social son ejemplos de factores de protección que propician un desarrollo sano en el menor (Biglan et al., 2012).

Con respecto a los factores de protección, Hodge (2001) señaló que este tipo de factores son especialmente relevantes a la hora de prevenir los comportamientos antisociales. Entre otros, este autor señaló la disponibilidad de recursos, pertenecer a una familia cohesionada, tener relaciones satisfactorias con los progenitores, tener experiencias escolares positivas, relacionarse con un grupo de pares prosocial, implicarse en actividades positivas a nivel comunitario, y presentar actitudes prosociales.

Tanto los factores de riesgo como de protección pueden concebirse como los dos extremos de un mismo continuo. De esta forma, cualquier factor que pueda ser descrito a través de una gradación en cuanto a su efecto positivo o negativo sobre el riesgo de conductas delictivas puede considerarse una dimensión bipolar de riesgo (Redondo, 2008). No obstante, no todos los factores de riesgo y protección pueden ser interpretados como los dos extremos de una misma dimensión, ya que no es una condición necesaria puesto que pueden existir factores cuyos extremos no tengan poder predictivo suficiente o no lleguen a tener suficiente evidencia empírica de su influencia. Es más, debe destacarse que es poco probable que cualquier factor de riesgo por sí solo pueda causar un comportamiento antisocial o delictivo.

Es importante conocer cómo los factores de riesgo influyen en la ruta de desarrollo del menor durante las primeras etapas del desarrollo. La identificación temprana de estos factores ayuda a mejorar

la prevención e intervención psicológica, aunque como señala Moffitt (2005), hasta el momento conocemos muy bien cómo ciertos factores de riesgo están relacionados con la criminalidad pero se desconoce cómo, por qué o para qué aparecen vinculados. En consecuencia, el objetivo de este apartado es identificar el origen y las causas de la delincuencia y la conducta antisocial, por lo tanto, el enfoque se prestará a los factores que colocan a los menores en riesgo de mostrar estos comportamientos.

## Referencias

- Andreu, J.M. (2017). Niños y adolescentes agresivos. *Revista Padres y Maestros*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Andreu, J.M., y Peña, M.E. (2012). Identifying psychometrically different types of non-direct aggression in a Spanish population. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 638-644.
- Babcock, J.C., Tharp, A.L., Sharp, C., Heppner, W., y Stanford, M. (2014). Similarities and differences in impulsive/premeditated and reactive/proactive bimodal classifications of aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 3, 251-262.
- Bartol, C., y Bartol, A. (2017). *Comportamiento criminal. Una perspectiva psicológica*. Madrid: Pearson.
- Frick, P.J., Cornell, A.H., Bodin, S.D., Dane, H.A., Barry, C.T., y Loney, B.R. (2003). Callous-unemotional traits and developmental pathways to severe conduct problems. *Developmental Psychology*, 39, 246-260.
- Gina, V., Guy, L.S., y Grisso, T. (2012). *Risk Assessment in Juvenile Justice: A Guidebook for Implementation*. New York, N.Y.: Models for Change.
- Loeber, R., y Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence. Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53(2), 242-259.
- Loinaz, I. (2017). *Manual de evaluación del riesgo de violencia. Metodología y ámbitos de aplicación*. Madrid: Pirámide.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Moffitt, T.E. (2006). Life-course-persistent versus adolescence-limited antisocial behavior. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (pp. 570-598). Nueva York: John Wiley.
- Moffitt, T.E. (2014) A developmental model of life-course-persistent offending. En T. Cullen y P. Willcox (Eds.), *Encyclopedia of Criminological Theory* (pp. 1-15). Thousand Oaks: Sage Publications
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Rutter, M., y Silva, P.A. (2001). *Sex differences in antisocial behaviour: Conduct disorder, delinquency and violence in the Dunedin Longitudinal Study*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Patterson, G.R. (1982). *Coercitive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Peña, M.E. (2011). *Conducta antisocial en jóvenes y adolescentes: Factores de riesgo y protección*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Piquero, A.R. (2014). Moving from Description to Implementation of Evidence-Based Research Findings. *Criminology and Public Policy*, 13(1), 127-134.
- Redondo, S. (2017). *Evaluación y tratamiento de delincuentes. Jóvenes y adultos*. Madrid: Pirámide.
- Shaffer, D. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Spieker, S.J., Campbell, S.B., Vandergrift, N., Pierce, K.M., Cauffman, E., Susman, E.J., Roisman, G.I. y NICHD Early Child Care Research Network (2012). Relational aggression in middle childhood: Predictor and adolescent outcomes. *Social Development*, 21(2), 354-375.



## CAPÍTULO 7

### **Percepción de los niveles de bienestar y satisfacción: una valoración en estudiantes del norte de México**

Yessica Martínez Soto  
*Universidad Autónoma de Baja California*

#### **Introducción**

Estudiar los índices de felicidad supone comprender su naturaleza y determinantes a través de la identificación de los niveles de bienestar, esto es visualizarla no solo como un medio de adaptación al medio y contexto sino como un ejercicio que el individuo realiza a partir de la “reflexión sustentada en valores, libertad, responsabilidad y compromiso manifestado a través del equilibrio de sus acciones” (Margot, 2007, p.55)

Los inicios del Siglo XXI fueron testigos de un acentuado interés por comprender la emocionalidad humana más allá de los síntomas asociados al malestar y desequilibrio emocional (tradicionalmente estudiados por la psicología) dando paso al estudio de una perspectiva positiva orientada hacia la potenciación de herramientas personales (fortalezas humanas) para el reconocimiento y enriquecimiento de aquellos aspectos cognitivos que constituyen la base para el mantenimiento del bienestar en detrimento del malestar emocional.

De acuerdo con Cuadra y Florenzano (2003) el bienestar está compuesto por dos grandes áreas: la afectiva-emocional (correspondiente a los estados de ánimo) y la cognitiva-valorativa (relativa a evaluar el nivel de satisfacción con la vida), es decir, nuestro bienestar subjetivo depende de lo que pensamos y sentimos sobre nuestra vida y esto a su vez, procede de la evaluación que hacemos de nuestra particular existencia. Alarcón (2006) refrenda esta idea señalando que la evaluación que hace la gente de su vida (tanto en el momento y en largos periodos pasados) es afectiva y cognitiva, ya que se evalúan afectos positivos y negativos y se hace un juicio global acerca de la satisfacción con la vida, es decir, el bienestar subjetivo coincide con lo que comúnmente denominamos felicidad, por lo tanto los términos felicidad y bienestar subjetivo pueden ser utilizados en “forma intercambiable” (p.100).

Fue Norman Bradburn quien a finales de los sesenta propuso la sustitución del término de felicidad por el de bienestar psicológico (Amigó y Hernández, 2012; García, 2002; Godoy-Izquierdo, Martínez, y Godoy, 2008), dado esto es posible encontrar en la literatura modelos multidimensionales que explican el bienestar, se hace referencia a algunos de ellos en los siguientes párrafos.

Corey Keyes (en Hervás, 2009), propuso un modelo que explica el bienestar a partir de tres supuestos: el bienestar subjetivo (alto afecto positivo y bajo afecto negativo), el bienestar psicológico y, el bienestar social (basado en la satisfacción del individuo con su entorno cultural y social). Según Keyes el modelo de bienestar social se despliega a través de cinco dimensiones: la coherencia social, la integración social, la contribución social, la actualización social y la aceptación social. Por su parte, Carr (2007) establece que el bienestar subjetivo tiene dos componentes, de un lado, el afectivo que implica la satisfacción en el ámbito personal, familiar, compañerismo, salud, economía, trabajo y ocio; y de otro, el componente afectivo que implica el impacto ya sea positivo o negativo de nuestras emociones (felicidad, tristeza, alegría, afectuosidad, estrés, culpa, etc.).

En este mismo sentido, Castellanos (2016) conceptualiza el bienestar subjetivo desde la integración de tres componentes esenciales: “la presencia predominante de sentimientos positivos, la ausencia o presencia no predominante de sentimientos negativos y la satisfacción con la vida” a partir de una evaluación cognitiva (p.18). Esto conduce a considerar dos aspectos elementales: a) que “el bienestar subjetivo parece estar más relacionado con la congruencia entre los valores y el compromiso de hacerlos

efectivos” (Segura y Ramos, 2009, p. 15), y b) que “a partir del tipo de medición elegida se puede derivar el concepto de felicidad que cada autor emplea” (Castellanos, 2016, p.18)

En sus primeros estudios (durante la primera parte de la década de los ochentas) Ed Diener identificó tres componentes del bienestar subjetivo: los afectos positivos, los afectos negativos y la satisfacción con la vida, refiriéndose los dos primeros componentes al aspecto afectivo-emocional y el tercero al juicio cognitivo, de acuerdo con Diener la satisfacción con la vida es la aplicación del juicio crítico ante la evaluación global de la calidad de vida de una persona según algunos criterios (salud, esfuerzo, energía, interés, entre otros) (Diener, Emmons, Larse, y Griffin, 1985). Hasta aquí se observa con claridad que hablar de bienestar es hablar de un ejercicio de autoevaluación sobre las propias condiciones desde un marco de comparación de los parámetros ideales y los parámetros reales, es decir, preguntar de manera directa ¿qué tan satisfecho te sientes con tu vida?

Intentar definir el concepto de felicidad sería un proceso de análisis epistémico infinito, no obstante, dada la naturaleza del tema de este trabajo es necesario tomar una postura ante ello dada la asociación establecida por Bradburn. De acuerdo con Margot (2017) las condiciones generales para experimentar la felicidad son la buena salud, amor, libertad, comodidad económica, entre otros aspectos, ciertamente son indispensables, sin embargo, no podemos asegurar que al presentarse todas ellas las personas realmente experimenten la felicidad o que ante la carencia de alguna los individuos no se sientan felices. Hay algo más que ello, al cumplimiento de estas condiciones debe sumarse la toma de conciencia o “apreciación personal” como menciona Margot, misma que surge desde un marco sociocultural, de ahí la atribución del elemento subjetivo, es decir “no implica que cada uno de nosotros invente su ideal de felicidad, este ideal se construye según las formas y los criterios que son suministrados por la cultura y la sociedad, la concepción de la felicidad varía según la época y el tipo de sociedad” (p.56)

Cabe destacar la concepción aristotélica de felicidad que la sitúa en el terreno de la eudaimonia relacionándola con el arte de vivir, estar y obrar bien, cuya manifestación máxima es el desarrollo de las actividades virtuosas que genera placer (Alarcón, 2007; Castellanos, 2016; Ramírez, 2002); en relación a esto, Margot (2007) distingue la felicidad del placer, considerando éste como temporal “momentáneo, superficial y efímero” en tanto que la primera es más global (p.58). Alarcón (2006) distingue tres propiedades de la conducta feliz: la referida al sentimiento de satisfacción que vivencia una persona (de manera particular, es lo que la hace subjetiva); la que alude a la estabilidad temporal de la felicidad, que puede ser duradera pero perecible; y, la que supone la posesión de un “bien u objeto” anhelado, este puede ser de diferente naturaleza (material, ética, estética, psicológica, social, religiosa, etc.) (p.101).

Desde los pilares de la educación de Delors en 1996 hasta la declaración de Incheon con la agenda 2030, la UNESCO resalta una línea inminente sobre la necesidad de ponderar cada vez más los aspectos afectivos y sociales en la formación de los individuos, por lo tanto, dada esta revisión teórica introductoria, el objetivo de este estudio es conocer los niveles de bienestar emocional en estudiantes universitarios a través de la medición del índice de satisfacción con la vida.

## **Método**

Para efectos de indagar sobre los niveles de bienestar en estudiantes se realizó la aplicación de la Escala de Satisfacción con la Vida (Satisfaction With Life Scale o SWLS por sus siglas en inglés) de Ed Diener en versión castellana a una población de estudiantes universitarios. La SWLS está compuesta por el planteamiento de cinco afirmaciones que se contestan a partir de una valoración numérica tipo Likert en una escala del 1 al 7 para indicar el grado de acuerdo, donde 1 representa una fuerte discrepancia y 7 una gran aceptación. El total de puntos posibles a obtener va de 7 a 35, esta escala cuenta con propiedades psicométricas, incluida una alta consistencia interna y confiabilidad; en refrendo a lo anterior Ferrán, Gutiérrez y Medina (2015) realizaron una valoración de dichas propiedades psicométricas encontrando aplicabilidad para poblaciones mexicanas. La SWLS se puede utilizar en

diferentes grupos de edades y su aplicación ha sido relacionada con otras mediciones de bienestar subjetivo (Diener, Emmons, Larse, y Griffin, 1985; Cuadra, 2003;),

La muestra comprendió la aplicación de la escala en formato escrito a 193 estudiantes (155 mujeres y 38 hombres con un rango de edad entre 18 a 25 años) del Tronco Común en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California situada en el norte de México. Se realizó un análisis de variables categóricas (correspondientes a las áreas valoradas en por la SWLS) mediante un procesamiento estadístico frecuencial utilizando el paquete SPSS versión 20.0.

A esta exploración se agregó una valoración específica, se solicitó a los participantes en el estudio calificaran del 0 al 10 las condiciones actuales de su país, considerando que el otorgamiento de una calificación de 0 a 5 resulta en una valoración reprobatoria, de 6 a 8 en una valoración baja a regular y de 9 a 10 en una valoración alta o aprobatoria.

## Resultados

Se identificaron los niveles de bienestar de acuerdo a la ubicación de los resultados en cualquiera de las siguientes categorías: altamente satisfechos (muy felices), satisfechos, ligeramente satisfechos, ligeramente por debajo de la media de satisfacción vital, insatisfechos (poco felices) y muy insatisfecho. (Diener y cols., 1985). Se muestra a continuación un concentrado global de frecuencias.

Tabla 1. Índice global de frecuencias por categoría de respuesta

Afirmación	Totalmente desacuerdo (1)	En Desacuerdo (2)	Ligeramente en desacuerdo (3)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (4)	Ligeramente de acuerdo (5)	De acuerdo (6)	Totalmente de acuerdo (7)
1. En la mayoría de los sentidos mi vida se acerca a mi ideal	.5%	4.1%	9.3%	13.5%	34.2%	29.5%	8.8%
2. Las condiciones de mi vida son excelentes	1.6%	3.1%	4.1%	10.9%	31.6%	35.2%	13.5%
3. Estoy satisfecho/a con mi vida	2.1%	3.1%	5.2%	10.9%	28%	32.6%	18.1%
4. Hasta ahora he conseguido las cosas importantes que quiero en la vida	1%	3.6%	2.6%	6.2%	23.8%	35.8%	26.9%
5. Si tuviera que vivir mi vida de nuevo, no cambiaría nada	4.1%	3.1%	8.3%	9.3%	23.8%	14.5%	36.8%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo observado en la Tabla 1 de manera global los estudiantes están de acuerdo con las condiciones de su vida considerándolas excelentes (35.2%) por lo tanto están satisfechos (32.6%) ya que hasta el momento han conseguido las cosas que consideran importante para ellos (35.8%), sin embargo están ligeramente de acuerdo en que su vida se acerca a sus condiciones ideales (34.35), esto es comprensible pues se encuentran en el primer año de su formación profesional universitaria y se mantienen en la consecución de logros basados en el planteamiento y reconstrucción de sus metas. Puede observarse también en la categoría de respuesta “ligeramente de acuerdo” porcentajes robustos para las afirmaciones 2, 3, 4 y 5, es decir hay una población importante que valora en menor medida el logro de esos indicadores sin llegar a ser puntajes negativos.

Cabe distinguir que pese a las valoraciones bajas, medias o altas que los estudiantes manifestaron de las afirmaciones del test, la mayoría no cambiaría nada de las condiciones que les ha tocado vivir (36.8%) esto considerando solamente el porcentaje representado en la respuesta “totalmente de acuerdo”,

sin embargo, sumando los porcentajes de las categorías de respuesta totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ligeramente en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo y ligeramente de acuerdo, resulta un valor porcentual de 48.6, es decir que en realidad hay más estudiantes que probablemente cambiarían al menos alguna condición. Para observar los resultados globales en relación a los niveles de bienestar resultantes considérese la Tabla 2.

Tabla 2. Niveles de bienestar de acuerdo a la SWLS de Diener (1985)

Nivel de bienestar	Rango de puntuación esperado	Porcentaje de puntuación media global (incidencia)
Altamente satisfechos (muy felices)	30-35 puntos	32.6%
Satisfechos	25-29 puntos	39.3%
Ligeramente satisfechos	20-24 puntos	18.1%
Ligeramente por debajo de la media de satisfacción vital	15-19 puntos	5.1%
Insatisfechos (poco felices)	10-14 puntos	3.6%
Muy insatisfechos	5-9 puntos	1.3%

Fuente. Elaboración propia.

De acuerdo a la valoración de los puntajes medios globales 71.9% de los estudiantes se encuentran entre altamente satisfechos (32.6%) y satisfechos (39.3%), solo un 28.1% se distribuyó entre ligeramente satisfechos a muy insatisfechos. Aunque no fue el objetivo central hacer una comparativa por género cabe añadir la observación de que por incidencia los hombres mostraron más altos niveles de bienestar en comparación a las mujeres.

Al comparar estos resultados con un estudio realizado por Cuadra y Florenzano en el 2003 con en una población chilena de 207 estudiantes de perfil característico similar (en cuanto género y edad) se encontró que en su mayoría también tendían a percibir la vida de manera positiva y estar satisfechos con ella considerándola sus condiciones excelentes y cerca de su ideal. Los resultados se corresponden también con lo reportado por Alarcón (2007) quien señala que de acuerdo a los datos arrojados por la Encuesta del Milenio (aplicada en todo el mundo en el año 2000) acerca de lo que más importa en la vida, las personas incidieron en tres aspectos principales: tener buena salud, tener una vida feliz y tener un trabajo.

A continuación, se despliegan los resultados valorativos de la pregunta adicional sobre las condiciones del país, calificada por los estudiantes en un rango de 0 a 10. (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Calificación de las condiciones actuales del país

Rango valorativo	Incidencia porcentual
0 a 5 puntos (valoración reprobatoria)	63.5%
6 a 8 puntos (valoración baja a regular)	34%
9 a 10 puntos (valoración alta)	2.5%

Fuente. Elaboración propia.

Los estudiantes reprobaban en su gran mayoría (63.5%) las condiciones actuales del país, esto es evidente y comprensible dada la creciente y compleja situación de transformación política, económica y social enmarcada en un creciente nivel de inseguridad, violencia e incertidumbre ante el desarrollo humano que se vive en México los estudiantes reprueben esas condiciones, esto subyace también a las características de pensamiento crítico correspondiente a ese grupo etario. Lo interesante será analizar cómo ante esta situación aun así tienden a mostrar niveles aceptables de bienestar.

### Discusión/Conclusiones

Los datos globales muestran una tendencia a estar entre ligeramente satisfechos y altamente satisfechos (muy felices), el resto se distribuyeron entre los niveles ubicados por debajo de la media, insatisfechos (poco felices) hasta muy insatisfechos. El análisis categórico de variables demostró que, aunque la mayoría consideran estar cerca de su ideal de vida, reconocen una necesidad de mejorar sus condiciones y no haber conseguido hasta el momento lo que piensan es importante, por tanto, si tuvieran la oportunidad de cambiar aspectos de su vida lo harían, esto se confirma con la calificación reprobatoria sobre las condiciones actuales de su país.

De acuerdo con Seligman (2015) “por cada cien artículos sobre tristeza se publica uno de felicidad” (p.23) por tanto se hace necesario investigar qué es lo que hace que las personas logren niveles de bienestar aceptables y sobre todo cómo hacen para mantenerlos y aumentarlos, desde esta perspectiva la propuesta de Seligman fue “fomentar el interés de académicos e investigadores sobre un área muy desatendida [...]: el estudio de los aspectos psicológicos positivos del ser humano (Hervás, 2009, p.23), por lo tanto, la psicología positiva debe ser descriptiva y no preceptiva (Arguís, Bolsas, Hernández, y Salvador, 2012).

En cuanto a la aplicación reflexiva de este ejercicio de investigación al campo de la educación se toma como referencia las ideas de Blasco, Bueno, Navarro, y Torregosa (2002) centradas en el importante y activo papel que juegan las emociones en el rendimiento y la motivación de los alumnos en el entorno educativo ya que, “la emoción predispone de un modo diferente desde la experiencia, indica una dirección que en el pasado nos ayudó a resolver una situación concreta o ayudó a interpretarla” (p.7).

Contreras y Esguerra (2006) afirman que aquellos profesores que hacen énfasis en las experiencias positivas al momento de crear ambientes para el desarrollo de habilidades en sus estudiantes aumentan la probabilidad de que experimenten altos niveles de autoeficacia por lo tanto altos niveles de bienestar reduciendo los niveles de estrés a partir de la modificación de los ambientes estableciendo metas realistas y logrables (Meyers y Nastasy, 1999, en Contreras y Esguerra, 2006).

La contemplación de que las fortalezas humanas son medibles e incrementables permite a su vez el reconocimiento de que los aspectos cognitivos asociados a la felicidad favorecen a la ampliación de recursos intelectuales para alcanzar dos estados particulares: primero, mantener las condiciones de bienestar existentes a través de su fortalecimiento, y segundo, construir una estructura emocional e intelectual (incluso física) que permita ya sea prevenir, enfrentar y/o resolver las problemáticas cotidianas que ofrece nuestro actual mundo en crisis.

### Referencias

- Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(1), 99-106
- Alarcón, R. (2007). *Investigaciones sobre psicología de la felicidad*. Memoria del Congreso Latinoamericano de Estudiantes de Psicología COLAEPSI: Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima).
- Amigó, S., Hernández, N. (2012). Factor general de personalidad y felicidad: un estudio desde la perspectiva rasgo-estado en una muestra colombiana. *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia*, 8(14), 39-49.
- Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S., y Salvador, M. (2012). *Programa “Aulas Felices”. Psicología Positiva aplicada a la educación*. Disponible en: <http://www.aulasfelices.org>
- Blasco, J., Bueno, V., Navarro, D., y Torregrosa, D. (2002). *Educación emocional. Propuesta para la tutoría*. España: Generalitat Valencia
- Carr, A. (2007). *Psicología Positiva. La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Ed. Paidós
- Castellanos, R. (2016). El bienestar subjetivo como enfoque e instrumento de la administración pública y las políticas públicas. En Gómez, D., Ortiz, V. (comps.) *El bienestar subjetivo en América Latina*, (pp. 133 / 168). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Contreras, F. y Esguerra, G. (2006). Psicología Positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Revista Diversitas: Perspectivas en psicología*, 2(2), 311-319.

Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XII(1), 89-96.

Diener, F., Emmons, R., Larse, R., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1) 71-75.

Ferrán, P., Gutiérrez, C., y Medina, M. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener en población de Michoacán (México). *Avances en psicología latinoamericana*, 3(2), 223-232.

García, M. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de Psicología*, 6, 18-39

Godoy-Izquierdo, D., Martínez, A., y Godoy, J. (2008) La Escala de balance afectivo. Propiedades de un instrumento para la medida del afecto positivo y negativo en población española. *Ciencia y Salud*, 19(2), 157-189

Hervás, G. (2009). Psicología Positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 23-41.

Margot, J. (2007). La felicidad. *Práxis Filosófica*, 25, 55-79.

Ramírez, F. (2002). Aristóteles: la felicidad (eudamonía) como fin de fines. *Estudios de Filosofía*, 26, 213-223.

Segura, M. y Ramos, V., (2009). Psicología de la felicidad. *Av. Psicol*, 17(1), 9-22.

Seligman, M. (2015). *La auténtica felicidad*. España: Ediciones B.

## CAPÍTULO 8

### **Culturizar la asistencia al psicólogo desde la infancia para promover la salud mental**

Hilda María Ortega Neri, Edith Alejandra Pérez Márquez, Jorge Armando Acosta De Lira, y Cristina Stephany Ramos Garcés  
*Universidad Autónoma de Zacatecas*

#### **Introducción**

La salud mental no hace referencia única y exclusivamente a la carencia trastornos mentales, es más bien, una parte importante e integral de la salud de todo ser humano. Está establecida por variedad de factores en lo referente a lo social, biológico, medio ambiente, económico y lo cultural.

La Organización Mundial de la Salud (2018), instaura que la salud mental es una condición de placentero y de felicidad de tal manera que el ser humano desarrolla sus capacidades y por ello, posee potencial para enfrentar angustias o ansiedades cotidianas de su vida diaria, y de esta manera puede ser un individuo productivo y preparado para ofrecer contribuciones en su entorno y en sus diversos contextos. Por su parte, Serrano (2002) define la salud mental como ausencia o resistencia a la enfermedad mental. Este es un enfoque positivo, pues la salud mental de una persona es el soporte de su para su bienestar de forma individual y por ende, del funcionamiento óptimo de su comunidad.

La psicología es una de las disciplinas encargadas de promover y atender la salud mental (León, Medina, Barriga, Ballesteros, y Herrera, 2004) en todas las etapas del ser humano y en sus más variados contextos y situaciones. Se investiga cuáles son las condiciones psicológicas pero también sociales y culturales más convenientes para generar una maduración del individuo en todas las fases de su desarrollo, promoviendo acciones de prevención con la finalidad de tratar en tiempo y forma diversos problemas que puedan poner en riesgo dicha salud mental. Una atención temprana implica tanto a la familia como al infante, siendo este un núcleo principal donde se realiza la intervención (Cristóbal, Giné, Mas, y Pegenaute, 2010).

La atención oportuna de la psicología desde edades tempranas en el hábitat, en la familia y en la escuela, puede ser promovida a través de generar una cultura de consulta al psicólogo como profesional de la salud mental de manera preventiva y no hasta que los problemas sean graves en la edad adulta, y cuando se habla de culturizar, se hace referencia por ejemplo a infundir cierta cultura hábitos (Oroz, 2005), costumbres, creencias, culturizar que la población y principalmente los niños, vivan una cultura de asistir al psicólogo y se convierta en una práctica común.

La psicología de la salud por ejemplo, tiene por objetivo principal la prevención intervención en la modificación de hábitos y estilos de vida inadecuados para los individuos (Oblitas y Becoña, 2000). Para Cabanyes (2015), la salud mental es una armonía entre las diversas funciones psicológicas, que generan una adecuada interacción con los demás, permite hacer frente a diversas situaciones y enriqueciéndose de ellas. Asimismo, establece una relación integral y un funcionamiento óptimo de las capacidades cognitivas del ser humano, así como la parte afectiva y ejecutiva.

Como antecedentes relacionados con el presente trabajo, se encuentra que el Consejo General de la Psicología de España (INFOCOP ON LINE) (2008), presenta el artículo Los beneficios de los tratamientos psicológicos, ¿Qué dicen los expertos? en este libro se establece que The National Institute for Health and Clinical Excellence (NICE), brinda asesorías al gobierno del Reino Unido respecto a estrategias, técnicas y herramientas idóneas para la atención de la salud física y mental. A partir de los estudios que realiza, concluye que los tratamientos psicológicos son benéficos, claros, y advierte

específicas terapias psicológicas para dar atención a una diversidad de problemas relacionados con la salud mental. De los estudios realizados se han encontrado, específicamente en los casos de los niños, la certeza de que el procedimiento con enfoque cognitivo-conductual contribuye a la disminución del dolor, y la sintomatología está estrechamente relacionada con el trastorno por déficit de atención con hiperactividad así como con los problemas de ansiedad. Asimismo, sugiere la aplicación de la terapia de familia en atención a los problemas de conducta, uso de sustancias, así como de enfermedades crónicas infantiles. Por otra parte, se enfatiza en la terapia grupal al ser identificada como eficaz para el tratamiento de la ansiedad infantil y las auto-lesiones.

El American Psychological Association (2017), a través del Centro de Apoyo en línea, presenta el artículo Entendiendo la Psicoterapia, manifiesta que según el Instituto Nacional de Salud Mental, un porcentaje de más del veinticinco por ciento de los estadounidenses adultos presenta depresión, ansiedad, así como otros problemas mentales en algún momento, y que varios de ellos hacen frente a problemas en sus relaciones interpersonales, situaciones de empleo, angustia, ansiedad, uso y abuso de sustancias nocivas. En dicho artículo y a partir de estas problemáticas identificadas, definen lo que es la psicoterapia, y a partir de ésta definición, determinar cuándo se considera conveniente esta, los diversos tipos que hay, en qué momento comenzarla, y de qué manera ir evaluando la efectividad de la misma.

La Cámara de Diputados de la LIX Legislatura, en el documento Servicio de Investigación y Análisis, División de Política Social, específicamente sobre La Salud Mental en México (s/f), hacen referencia a Programas de Acción para la Salud Mental, en el que se plantea un Programa de Atención a los Trastornos de Desarrollo de la Infancia. La finalidad radica en la creación de una red nacional de unidades de atención médica, nuevas estrategias de atención en ellas, y sobre todo, técnicas efectivas para la atención a la salud mental.

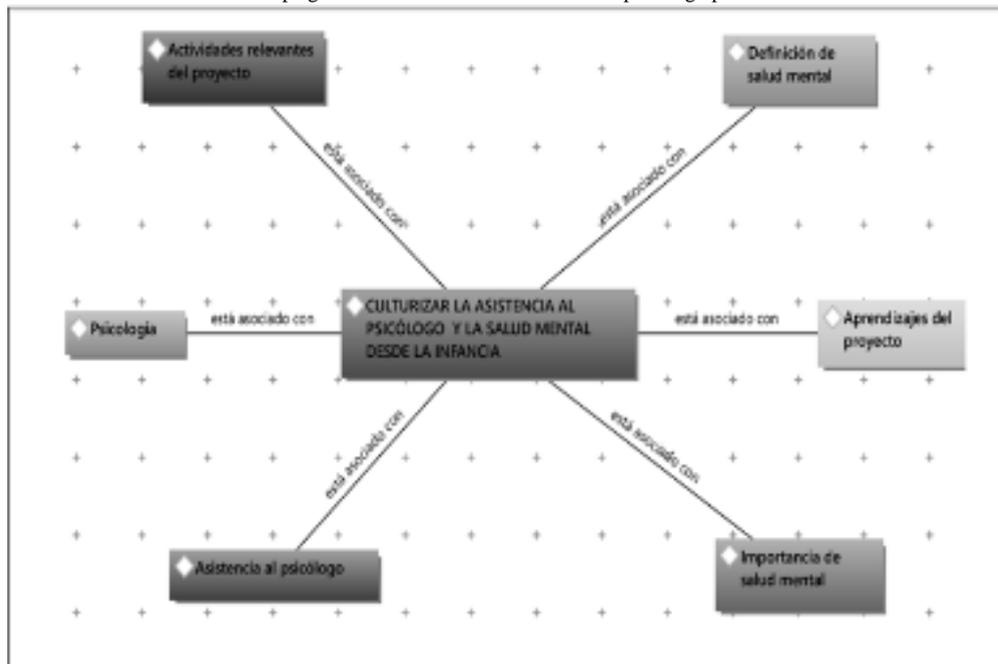
A nivel regional, en la comunidad zacatecana, no se encontraron investigaciones que tengan una relación con el objetivo del presente proyecto, por lo que consideramos que es innovador y valioso, es decir, es un proyecto creativo al fomentar tanto la salud mental de los niños en edad escolar, así como el fomento y culturización de la consulta de un psicólogo a manera de acciones preventivas y no solo correctivas.

El objetivo de este trabajo es: evaluar el proyecto de culturizar la asistencia al psicólogo desde la infancia para promover la salud mental de forma pertinente y oportuna, a escolares de quinto grado de la Escuela Primaria Francisco Berumen Varela turno vespertino.

Lo fundamental del objetivo de esta propuesta tiene diversas vertientes. En principio, resaltar y promover la salud mental del ser humano atendiéndola desde la infancia. El programa se dirige a escolares de nivel primaria, explicando lo que es la salud mental, en qué consiste, de qué trata, y qué acciones se deben promover en lo individual, en lo familiar y en lo social. Las acciones a promover entre ellos es la explicación de lo que hace un psicólogo, desmitificar lo que socialmente se le ha atribuido a esta profesión, realizar campañas con los infantes para promover la cultura de la asistencia al psicólogo ante diversas problemáticas en el ser humano: educativa, social, clínica y laboral.

Una vez que el infante, y en consecuencia la escuela, la familia, y la sociedad, conocen, valoran y sobre todo, consultan a un psicólogo en sus diversas áreas de intervención y aplicación, promueven en cierta medida una atención oportuna a su salud mental, buscando un autoconocimiento, enriquecer su autoconcepto y su autoestima. Para promover el bienestar y la salud en una comunidad, requiere utilizar capacidades y recursos, identificando factores de riesgo, desarrollar programas de prevención y promoción de la salud (Ayala y Vázquez, 2001). El acudir con un profesional de la salud es un acto inteligente y de gran valor, pues se busca cambiar creencias y limitantes de hábitos personales y familiares que hemos fortalecido con el paso del tiempo. El psicólogo es un profesional de la salud mental que puede atender problemas laborales, de autoestima, situaciones de duelo, emocionales, sociales, familiares, entre otros.

Ilustración 1. Mapa general de Culturizar la asistencia al psicólogo para la salud mental



## Método

### Participantes

Esta fue una investigación evaluativa pues se realizó una práctica en una situación concreta, en un lugar concreto como lo fue la primaria Francisco Berumen Varlea turno vespertino de la ciudad de Zacatecas del Estado con el mismo nombre, se llevó a cabo una planificación de actividades para ser aplicadas con tres grupos de escolares de la misma institución, los participantes fueron estudiantes de dicha primaria de los grupos de 5<sup>º</sup>A, 6<sup>º</sup>A y 6<sup>º</sup>B, siendo un total de 70 niños distribuidos entre los tres grupos.

Fue una modalidad del tipo cualitativo, interactivo, pues como nos dicen McMillan y Schumacher (2005), se utilizaron técnicas cara a cara para recoger los datos de la gente en sus escenarios, en este caso, los datos de los alumnos en su contexto que fue su escuela primaria. Fue un método etnográfico cultural con los niños de dicha escuela en un periodo de un año correspondiente al ciclo escolar agosto 2017-junio 2018. La muestra fue del tipo homogénea, pues el rango de edad fue entre 11 y 12 años, todos ellos de la misma escuela primaria.

### Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron mediante técnicas de aprendizaje aplicados durante todo el proyecto, lo que correspondió al tiempo de un ciclo escolar de educación básica en México, algunas técnicas aplicadas fueron: *técnica S.Q.A.*, mapa mental, cuadro comparativo, aprendizaje experiencial, juego de roles y simulación, debate, diagrama de Ishikawa, entrevista, reportaje y testimonio de aprendizaje y por último, elaboración de cuento con ilustraciones. Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas individuales en profundidad a 17 escolares de los cuales 5 niñas y 12 fueron niños, cada entrevista tuvo una duración de aproximadamente 8 a 10 minutos, las cuales se aplicaron en 2 días en sesiones de 3 horas y se realizaron en su escuela primaria.

### *Procedimiento*

El trabajo del estudio se realizó en dos etapas, la primera fue la realización de todas y cada una de las técnicas de aprendizaje programadas a realizar con los niños de la primaria durante todo un ciclo escolar, comprendido desde septiembre de 2017 hasta junio de 2018. Las actividades realizadas fueron los jueves en un horario de 4:00 a 5:00 horas, horario asignado por el director de la institución, por tanto fueron en promedio 4 sesiones por cada mes de aplicación del estudio y se detallan a continuación.

En el primer mes:

Una reunión con los 12 prestadores de servicio social para presentar el proyecto y las acciones a realizar como equipo de apoyo.

Planeación de las actividades mensuales, distribuir las actividades para cada uno de los 12 prestadores de servicio social, adquisición del material didáctico para la primera actividad.

Se ejemplificará a la población a la que va dirigida (escolares de nivel primaria) el proyecto mediante 10 técnicas de aprendizaje: *SQA*, mapas mentales, cuadro comparativo, aprendizaje experiencial, juego de roles y simulación, debate, diagrama de Ishikawa, la entrevista, reportaje y testimonio de aprendizaje, y elaboración de un cuento con ilustraciones.

Presentar oficio de intención y propuesta de las actividades a realizar en una institución de educación primaria de la capital del estado de Zacatecas.

En el segundo mes:

Selección de 3 grupos de niños con los que se trabajarán las actividades.

Aplicación de la técnica *SQA* a los tres grupos.

Explicación de lo que es la Salud Mental a través de 1 Mapa Mental a los 3 grupos.

Explicar mediante 1 cuadro comparativo, lo que es y lo que no es el psicólogo en las diferentes áreas de intervención del mismo.

Evaluar mediante 1 cuadro de rubricas los avances en tema de la salud mental y la función del psicólogo en los 3 grupos de niños.

En el tercer mes:

Escenificar mediante problemas reales o ficticios la función de un psicólogo escolar, un psicólogo laboral, un psicólogo educativo, un psicólogo social y un psicólogo clínico atendiendo problemáticas diversas para mejorar la salud mental de un individuo o de una sociedad. Se trabajará igualmente con los 3 grupos de escolares.

Montar una obra de teatro mediante la técnica juego de roles y simulación, en donde se incluyan los estudiantes de servicio social y los niños de los tres grupos para presentar casos reales o ficticios de problemas que atiende un psicólogo para favorecer la salud mental de la sociedad.

En el cuarto mes:

Reunión con padres de familia para presentar la finalidad del proyecto que se estará llevando a cabo con los 3 grupos de escolares.

Presentar las escenificaciones a los padres de familia de los 3 grupos de escolares.

En el quinto mes:

Realizar una evaluación práctica a los 3 grupos de niños escolares para corroborar los avances en la comprensión de lo que es la salud mental así como del quehacer del psicólogo en sus diferentes áreas de intervención.

Elaborar un reporte de las actividades realizadas y de los avances obtenidos en esta primera etapa del proyecto.

En el sexto mes:

Plantear mediante la técnica del diagrama de Ishikawa una problemática real o ficticia y la mejor vía de resolución del mismo a través de la consulta de un psicólogo profesional para atender la salud mental de un individuo y la sociedad.

A partir del problema planteado en la técnica, elaborar un cuento infantil donde participen prestadores de servicio social conjuntamente con los niños, con la finalidad de ser publicado para mayor difusión del objetivo del proyecto.

En el séptimo mes:

Estructurar los prestadores de servicio social conjuntamente con los niños de los tres grupos escolares una entrevista para ser aplicada a la población zacatecana en lugares públicos.

En el octavo mes:

Preparación técnica de debate seleccionando dos alumnos de los 3 grupos para que establezcan un debate sobre lo que es la salud mental y la pertinencia de acudir con el psicólogo como promotor de la salud integral de un individuo para prevenir problemas mentales.

Se pretende que el debate sea expuesto en un medio de comunicación (televisión o radio).

En el noveno mes:

Estructurar un reportaje y testimonio del aprendizaje, de lo que han aprendido los alumnos de los 3 diferentes grupos para, presentarlo en la televisión y de esta manera difundir más el objetivo del proyecto desde la voz de los niños que es: fomentar una cultura de asistencia con el psicólogo para la atención pertinente y oportuna de la salud mental desde la infancia.

En el décimo mes:

Elaborar conclusiones de lo aprendido mediante la técnica *SQA* con los 3 grupos de escolares.

Presentación ya finalizado el cuento infantil con imágenes provisionales, para posteriormente presentarlo a la editorial de la UAZ para que posteriormente sea publicado.

En el onceavo mes:

Una evaluación del cumplimiento del objetivo del proyecto.

Elaboración de un informe de actividades del cumplimiento tanto del objetivo como de las metas del proyecto.

En el doceavo mes:

Concentración de todos los reportes y planes de sesión.

Informe de entrevistas realizadas por los alumnos de la escuela primaria.

Reporte de experiencia realizada durante todo el proyecto por los becarios del mismo.

Segunda etapa: se realizan entrevistas grabadas en audio, a los escolares de 6° grado de primaria (antes 5° grado de primaria) pues los otros dos grupos ya egresaron para el mes de septiembre de 2018.

Concentración de la información y organización para su vaciado en el ATLAS.ti

Elaboración de mapas conceptuales a partir de la herramienta.

#### *Análisis de datos*

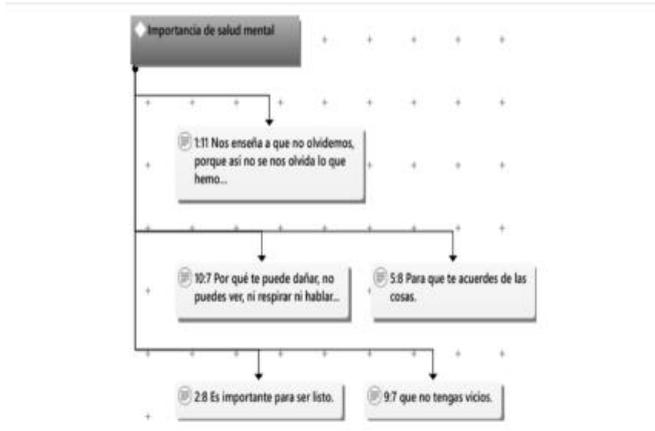
Para en el análisis de datos se utilizó el ATLAS.ti como herramienta informática adecuada para el uso de datos cualitativos, pues se tenía la información de grandes datos textuales a través de la recopilación de la información recabada a partir de audios obtenidos de las entrevistas realizadas a los alumnos participantes en el estudio, considerando solo los alumnos de 6° grado, pues son lo que en la actualidad se encuentran presentes, debido a que los otros alumnos egresaron ya de la escuela primaria.

Con la herramienta del ATLAS.ti se permitió organizar y reagrupar el material de forma creativa y sistemática, de tal manera que fuera más asequible la lectura de los resultados. En el siguiente apartado se presentarán los resultados obtenidos a partir de esta herramienta informática, la cual no pretende hacer un análisis automatizado a manera de gráficas y tablas como en el caso de los estudios cuantitativos, sino más bien, ayudar a la interpretación agilizando las actividades implicadas en el análisis cualitativo, en este caso, de las entrevistas elaboradas a los niños participantes en el estudio, y la interpretación en segmentos de pasajes o citas, en la codificación, comentarios y anotaciones como en el caso del presente estudio, en los registros de las respuestas registradas por cada uno de los niños que respondieron a la entrevista.

## Resultados

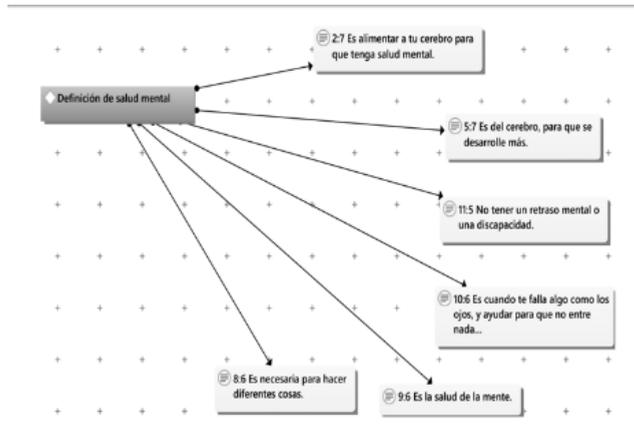
Posterior a la aplicación del proyecto, en un margen de tiempo de 4 meses posteriores al mismo, los escolares participantes del estudio consideran importante la salud mental porque trabaja con la memoria, para evitar vicios, para la inteligencia y para apoyar la salud física.

Ilustración 2. Importancia de la salud mental



En lo referente al tema de la salud mental, ellos la consideran como un beneficio en el cerebro, para su óptimo desarrollo, evitar discapacidad intelectual y necesario para las diferentes actividades en su entorno.

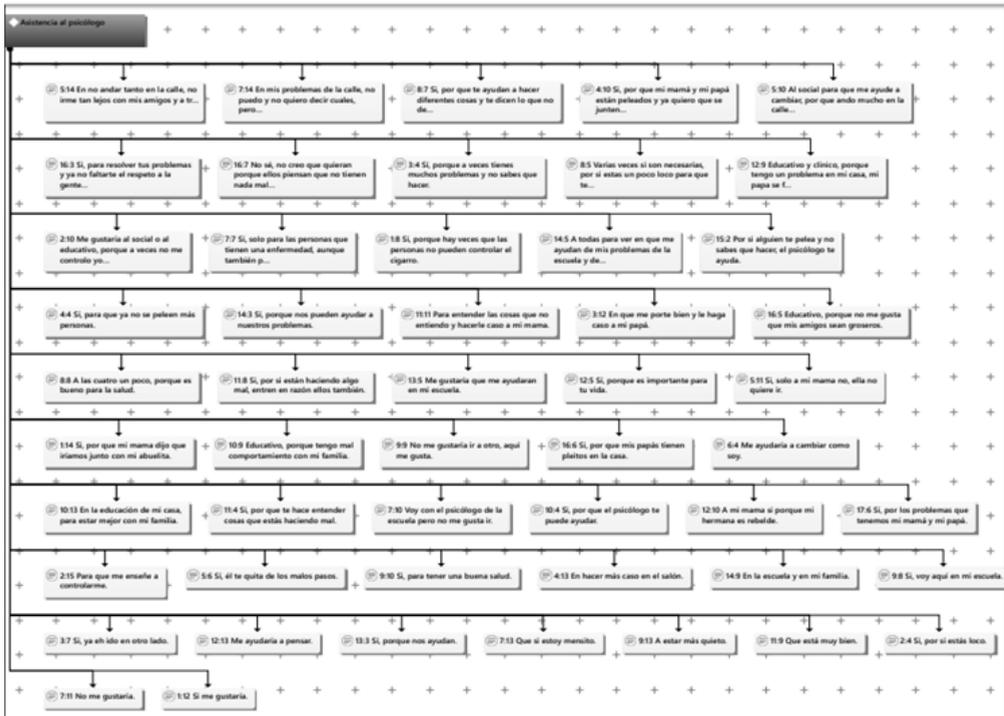
Ilustración 3. Definición de salud mental



Su percepción respecto al psicólogo y su función en la educación, en las familias y en la sociedad, lo perciben como un profesional que pregunta, que promueve el entendimiento, que interviene en conflictos familiares, que contribuye a la solución de problemas, promotor de prevención de drogadicción, tabaquismo y alcoholismo, intervención en problemas en las escuelas, atención a problemas de aprendizaje, actuación en el acoso escolar, promueven la reflexión, el autocontrol, trabaja la terapia, trabaja en centros de salud, un ser que ayuda, que trabaja de igual manera en la educación.

Respecto a la asistencia al psicólogo, los escolares lo ven como una contribución para la atención a los problemas personales, problemas de relaciones de pareja, atención social en las calles, profesionales que pueden entender los problemas que las personas en sí mismas no identifican, conocimiento de la existencia de psicólogos clínicos, educativos y sociales, promotor que disminuye conflictos entre las personas, modificación de conductas en las escuelas, promueven el entendimiento de la propia personalidad y la modificación de ciertos rasgos de la misma que estén generando problemas en sí mismos y en su familia, ayuda para la salud mental, algunos externalizan el gusto por la asistencia al psicólogo y otros manifiestan su desagrado.

Ilustración 4. Asistencia al psicólogo



Respecto a su participación en las actividades del proyecto, existe un gusto por la técnica de juego de roles y simulación, la importancia sobre el proyecto en atención a la salud mental y a la discapacidad, la relevancia en la elaboración de cuentos infantiles, la entrevista realizada en las calles a la población de la Colonia Lázaro Cárdenas, preguntas relacionadas con la psicología y la salud mental. Por último, los aprendizajes obtenidos en los participantes en el estudio se identificaron en el saber afrontar problemas y tomar decisiones en su núcleo familiar, a no cometer acoso escolar en la escuela, a saber identificar problemas, la identificación de conductas no adecuadas para las personas como la drogadicción, tabaquismo y alcoholismo, a trabajar el valor del respeto, aprender a convivir con las demás personas de sus diferentes contextos.

Ilustración 5. Aprendizajes del proyecto

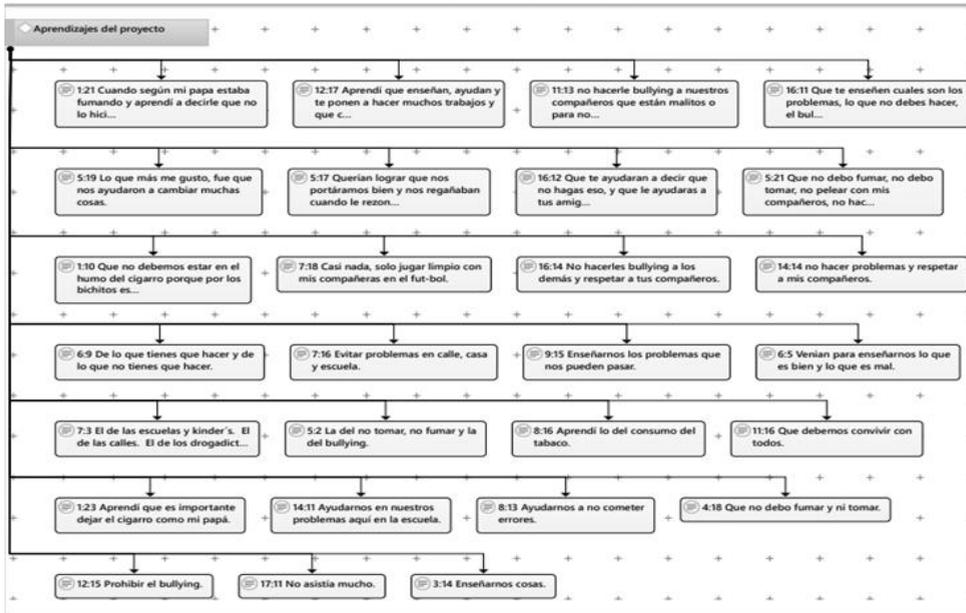
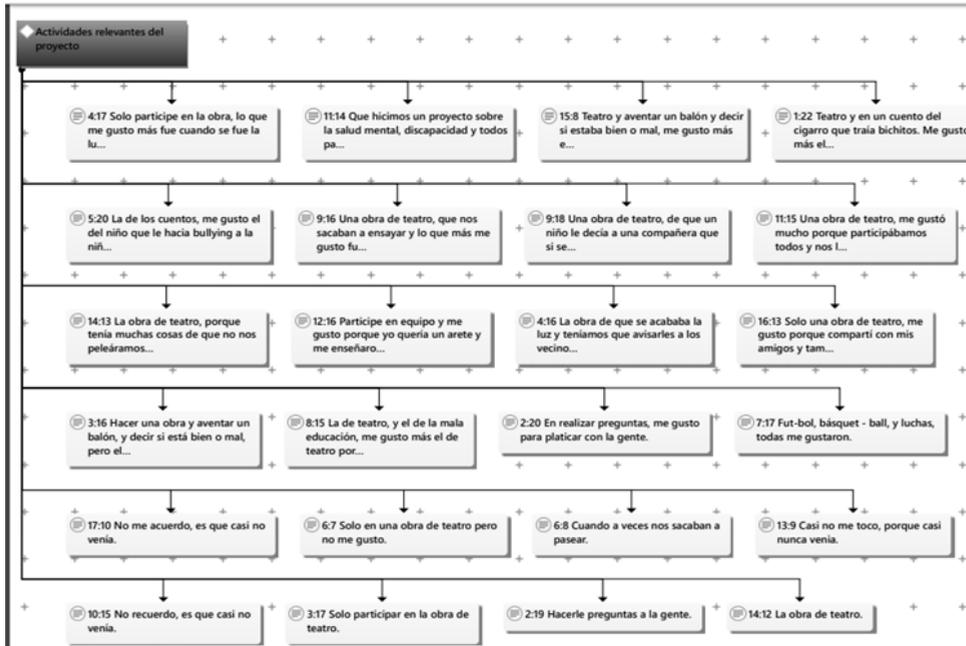


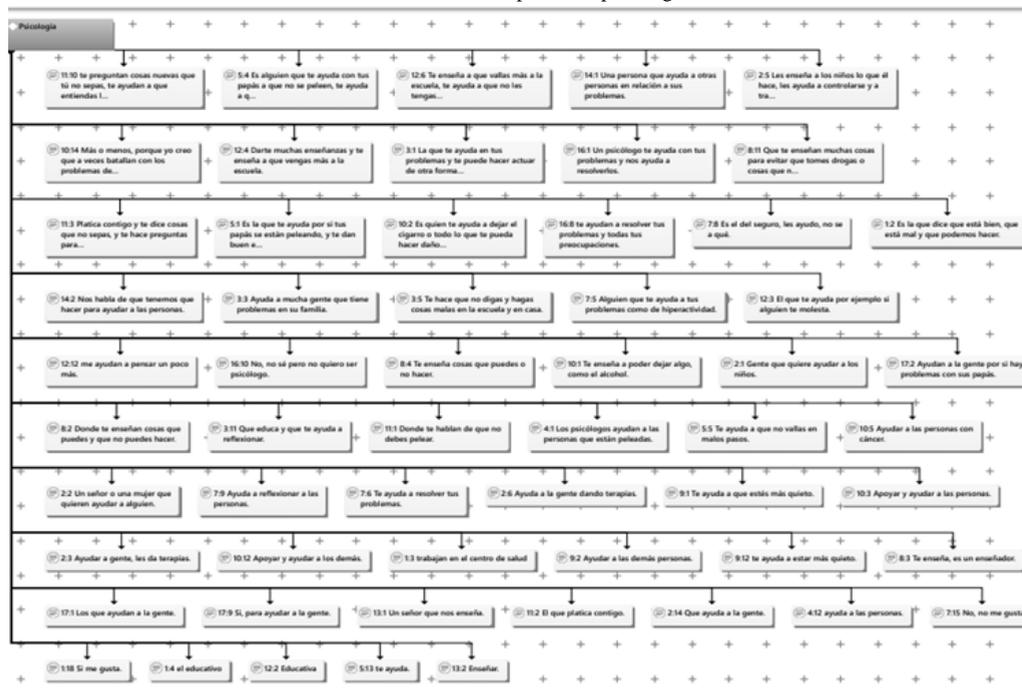
Ilustración 6. Actividades relevantes del proyecto



Finalmente se obtiene que una cultura de asistencia al psicólogo desde la infancia permite la atención de la salud mental en la esfera biopsicosocial de una forma pertinente y oportuna, pues si el infante concibe al psicólogo sobre todo, dentro de su contexto escolar, la familiaridad y la búsqueda de

atención, permitirá que a su vez, promueva la importancia de esta acción a su familia, en la sociedad y por ende, la concepción correcta del psicólogo eliminará en la cultura el estigma del “loquero”.

Ilustración 7. Percepción del psicólogo



**Discusión/Conclusiones**

Se establece una comparación de este estudio, pero no a partir de otros estudios similares, pues no se encontraron antecedentes de campo semejantes al presente estudio, no obstante, lo resultados encontrados nos reflejan, como se establece en la OMS (2018), el potencial del ser humano para enfrentar situaciones cotidianas en su vida cotidiana, refelejandose esto en las respuestas de los apripicantes del estudio, quienes hacen referencia a la salud mental como un bienestar para ellos dentro de su conexto (Serrano, 2002). Se ha realizado un breve aporte hacia la modificación de hábitos y estilos de vida inadecuados (Oblitas y Becoña, 2000), o por lo menos la identificación de los mismos para evitarlos, de acuerdo a los comentarios surgidos por los escolares entrevistados.

La conclusión general que se obtiene de los resultados obtenidos es la pertinencia de generar inicialmente, un conocimientos en los escolares de primaria, de lo que es y no es un psicólogo, de la conveniencia del acercamiento de este profesional de la salud con los infantes, que se familiaricen con la profesion, de conocer lo que es la salud mental y de la imperiosa necesidad de atenderla. El proyecto es su primera fase ha generado apertura en los participantes del estudio, pero requiere continuar con la segunda fase, que es involucrar a los infantes en acudir con el psicólogo clínico o educativo en principio, para que la cultura lo lleve precisamente, a promover su salud mental de forma pertinente y oportuna.

Las principales limitaciones del trabajo se presentaron en la disponibilidad de los directivos de la escuela primaria donde se realizó el proyecto, pues no se permitía mucho acceso o amplitud de tiempo para las entrevistas a los participantes del estudio. Asimismo, la evaluación no se pudo hacer a todos los participantes en el proyeto, estudiantes escolares de quinto y sexto grado escolar, pues lo de sexto grado

habían ya egresado en el mes de julio. De igual manera, las condiciones de vida de la región de los infantes les lleva a reducir su asistencia a la escuela, lo que ocasionaba que no asistieran a clases de forma constante y evitaba aplicar la entrevista a una mayor cantidad de ellos.

Las futuras líneas de investigación a partir del presente trabajo se enfocarán hacia la intervención de psicólogos, sobre todo educativos y clínicos, para dar atención profesional a los escolares, posterior a esto, evaluar la funcionalidad del proyecto desde esta vertiente. Otro línea de investigación se guiará hacia el impacto del proyecto en los docentes que imparten clases a los alumnos participantes en el estudio, determinar si el proyecto cumple con el objetivo de la culturización de la asistencia al psicólogo desde la infancia.

## Referencias

- American Psychological Association (2017). *Centro de apoyo online. Entendiendo la psicoterapia*. Recuperado de: <http://www.apa.org/centrodeapoyo/entendiendo-la-psicoterapia.aspx>
- Ayala, H., y Vázquez, F. (2001). *La formación profesional del psicólogo en el campo de la salud, la educación, los procesos sociales y las organizaciones: el internado en psicología general de la facultad de psicología de la UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cabanyes, J. (2015). *La salud mental en el mundo de hoy*. Navarra, España: Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNASA).
- Cámara de Diputados de la LIX Legislatura, Servicio de Investigación y Análisis, División de Política Social, La Salud Mental en México (s/f).
- Consejo General de la Psicología de España. (INFOCOP ON LINE). (2008). *Los beneficios de los tratamientos psicológicos, ¿qué dicen los expertos?* Recuperado de: [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=2013](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2013)
- Cristóbal, C., Giné, C., Mas, J.M., y Pegenaute, F. (2010). *La atención temprana. Un compromiso con la infancia y sus familias*. Barcelona: UOC.
- León, J.M., Medina, S., Barriga, S., Ballesteros, A., y Herrera, I.M. (2004). *Psicología de la salud y de la calidad de vida*. Barcelona. UOC.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa (5ª. ed.)*. Madrid: Pearson.
- Oblitas, L.A. y Becoña, E. (2000). *Psicología de la salud*. México: Plaza y Valdéz.
- Organización Mundial de la Salud. (2017). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/es/>
- Oroz. (2005). *Diccionario de la lengua castellana. (Duodécima edición)*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Serrano, M.I. (2002). *La educación para la salud del siglo XXI, comunicación y salud. (2da. ed.)*. Madrid: Díaz de Santos.

## CAPÍTULO 9

### Estado de bienestar psicológico de estudiantes de universidades de España y México

Silvia Joaquina Pech Campos  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

#### Introducción

Llegar a la universidad ha sido señalado por diversos autores como un momento difícil y crítico a nivel evolutivo pues coincide con la transición de la adolescencia a la adultez y con la búsqueda de la propia identidad.

El bienestar psicológico hace alusión a un equilibrio emocional, físico y mental para obtener un desempeño óptimo en los diferentes contextos de su vida, con habilidades adecuadas que permita el desarrollo integral de la persona. Investigar sobre bienestar psicológico (Ryff y Keyes, 1995; Ryan y Deci, 2001; Díaz et al., 2006; Diener et al., 2018), en jóvenes universitarios actualmente tiene una mayor relevancia, dado que compone un grupo vulnerable, en torno a las nuevas experiencias, lo que conlleva un cierto nivel de estrés provocado por el desarrollo de sus estudios universitarios y la vida futura.

#### Objetivo

Comparar las características del bienestar psicológico en estudiantes universitarios de España y de México, analizando la relación entre las diferentes dimensiones que lo componen, según el Modelo de Ryff, en: D1: Autoaceptación; D2: Relaciones positivas; D3: Autonomía; D4: Dominio del entorno; D5: Crecimiento personal; D6: Propósito en la vida.

#### Método

En esta fase del estudio, sobre Bienestar Psicológico (BP) en estudiantes universitarios de nuevo ingreso se ha empleado el método cuantitativo, descriptivo, exploratorio empleando grupos de estudiantes universitarios del primer curso del Grado o Carrera, de Instituciones de Educación Superior de España y México. Se comparan las características del bienestar psicológico en estudiantes universitarios de España y de México, con la participación de 120 universitarios de España y 120 universitarios de México, de Educación y Psicología, analizando la relación entre las seis diferentes dimensiones que lo componen de acuerdo con el modelo, empleando una escala Likert (1-6); se ha buscado determinar el estado de bienestar psicológico de los universitarios de ambos contextos; para ello, se emplea el instrumento denominado: Adaptación Española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff y Keyes 1995, realizada por Díaz et al. (2006).

#### Resultados

En el estudio de Bienestar psicológico en estudiantes de universidad, españoles, han participado estudiantes de tres grupos del primer curso (2017-2018) de los Programas educativos (PE) de los Grados de Maestro en Educación Infantil (MEI), 41 (34,5%) y Maestro en Educación Primaria (MEP), 78 de 150 (65,6%); la muestra estuvo compuesta por un total de  $N= 119$  estudiantes, que cursan dichos Programas educativos (PE) en la UCLM, campus de Ciudad Real.

Sexo: La muestra ha estado constituida por 82 mujeres (68,9%) y hombres, 37 (31,1%).

Edad: La mayoría de los participantes se encuentran entre los 18 y 19 años (72,3%). Entre 20-24 años (2) = 21%; Entre 25-30 años (3) = 3,4%; +31 años (4) 0,8%

La media de edad de la muestra es de 19,8 (rango de edad entre 18 y 51 años).

El instrumento empleado, es el Cuestionario de Bienestar psicológico (BP), Ryff Psychological Well-being Scales, la Adaptación Española (Díaz et al., 2006), es un instrumento que está compuesto de 29 ítems, tomados del instrumento original de Ryff de 39 ítems, agrupados en seis Dimensiones (I a VI). Se emplea una escala (1-6), tipo Likert, de: Totalmente en desacuerdo (1) a Totalmente de acuerdo (6).

Fiabilidad del instrumento. La fiabilidad, de acuerdo con el Alfa de Cronbach obtenida, es alta, es de 0,841 (Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados 0,846).

Los estadísticos descriptivos, medias y desviaciones estándar (DE) de la Escala de Bienestar Psicológico (BP), de 29 ítems, estructurada en seis dimensiones, son:

- I. Auto-aceptación (S), 4 ítems [1, 7, 17, 24].
- II. Relaciones Positivas (R), 6 ítems [2, 8, 12, 22, 25].
- III. Autonomía (A), 6 ítems [3, 4, 9, 13, 18, 23].
- IV. Dominio del entorno (E), 5 ítems [5, 10, 14, 19, 29].
- V. Crecimiento Personal (G), 4 ítems [21, 26, 27, 28].
- VI. Propósito en la vida (P), 5 ítems [6, 11, 15, 16,20].

Los ítems en negativo se identifican en negrita y cursiva, que se codifican de acuerdo con una escala inversa (6-1).

Se determinan las diferencias en el Bienestar Psicológico declarado entre mujeres (M) y hombres (H), por edades y por Programa Educativo de los Grados de Maestro en Educación Infantil (MEI) y Maestro en Educación Primaria (MEP).

Con relación al análisis descriptivo de los ítems, como se aprecia en la tabla 1, se constató que presentan indicadores de asimetría y curtosis adecuados, excepto Crecimiento (4,145) y Propósito (1,807), los cuales exceden el rango +/- 1.5 (Pérez y Medrano, 2010; Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010, citados por Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza, y Tomás-Marco, 2014).

La media global de las seis dimensiones es media-alta, como se puede visualizar en la gráfica siguiente de la distribución de la curva de bienestar psicológico, con un sesgo hacia la derecha, media global (4,62) y DE (0,557), lo que indica una buena percepción del Bienestar Psicológico de los estudiantes (Gráfica 1).

Gráfica 1. BP Global. Univs. Es

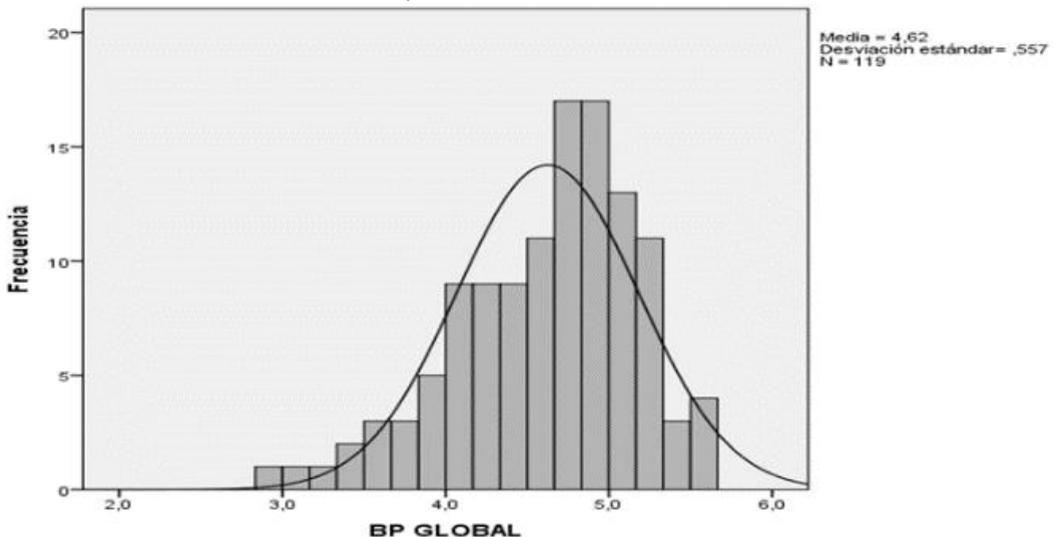


Tabla 1. BP Seis dimensiones, medias, DE, Curtosis y Asimetría (N=119)

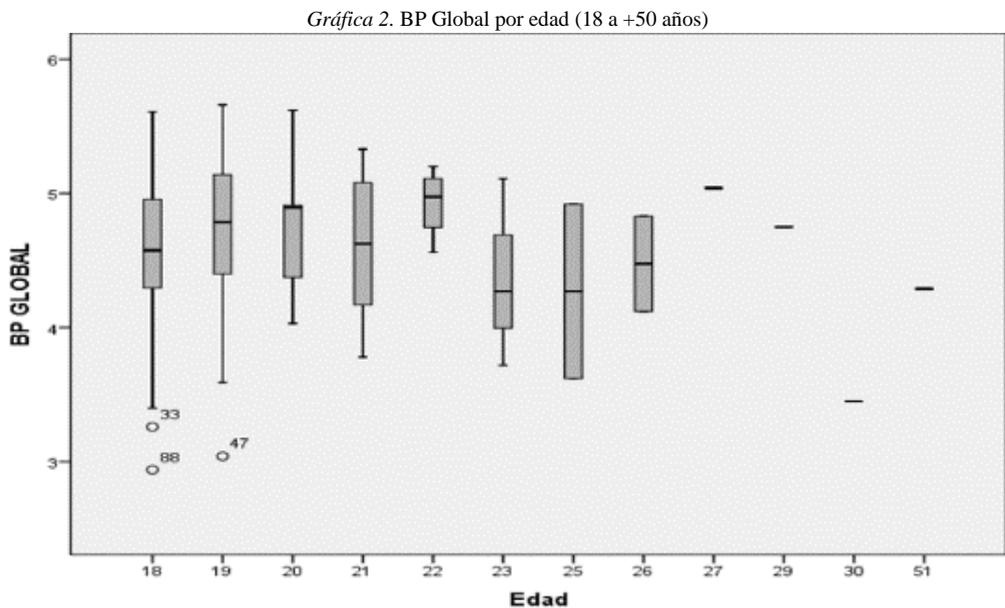
BP GLOBAL: Total. Cubos OLAP	Media	Desviación estándar	Curtosis	Asimetría
R media	4,966	,8888	,172	-,878
G media	4,957	,8924	4,145	-1,503
P media	4,582	,8059	1,807	-1,003
S media	4,574	,9104	,129	-,693
A media	4,369	,8352	,427	-,443
E media	4,298	,6968	,259	-,467

Nota: R (Positive Relations with others); G (Personal Growth); P (Purpose in life); S (Self-acceptance); A (Autonomy); E (Environmental mastery).

Las medias más elevadas obtenidas son: Relaciones positivas [R] (4,97); Crecimiento personal [G] (4,96) y mientras que las medias más bajas son: Autonomía [A] (4,36) y Dominio del entorno [E] (4,29) Ver Tabla 1. Bienestar Psicológico y edad.

En la gráfica siguiente se puede observar el BP Global del primer curso, por edad, el rango de los estudiantes es de 18 a 51 años. La mayoría, se encuentran en edades que van de 18 a 26 años (Gráfica 2).

Se puede observar cómo varían las percepciones del BP según los individuos avanzan en edad, a mayor edad al parecer disminuye.



#### El Bienestar Psicológico: Diferencias por PE (MEI y grupos MEP)

El bienestar psicológico, BP, obtenido por los distintos grupos de los Programas Educativos, específicamente, el del Grado de MEI (N=41), es de 4,52; el de MEP-1 (N= 44) es de 4,62 y el de MEP-2 (N=34) es de 4,77; en general, las medias son similares, de tipo medio - alto.

Se realiza un Análisis de Varianza, para evaluar los grupos difieren entre sí de manera significativa; en esta prueba de diferencias de medias de grupos, se obtiene una  $F= 13,341$  Sig. 0,000; al obtenerse la F con un valor de significación de 0,000; al ser dicho valor mayor que  $p=0,05$  se acepta que existen diferencias significativas entre los grupos. En la prueba de Levene, para comprobar si hay variabilidad u homogeneidad en la variable, en dicha prueba se obtienen valores  $>0,05$  por lo que se asume que hay igualdad de varianzas entre las variables que se están manejando, excepto en la dimensión: Auto-aceptación (ver Tabla 2).

Tabla 2. Análisis de varianza

Anova						
Fuente de varianza	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
Inter sujetos	961,749	111	8,664			
Intra sujetos	Entre elementos	515,876	28	18,424	13,341	,000
	Residuo	4292,055	3108	1,381		
	Total	4807,931	3136	1,533		
Total	5769,680	3247	1,777			
Media global = 4,60						

*Autovaloración del Bienestar Psicológico entre Hombres (H) y Mujeres (M) universitarios españoles*

Al realizar la comparación del BP entre Hombres y Mujeres universitarios españoles ( $N=119$ ), se observa que la media es ligeramente mayor en hombres ( $N= 37$ ) de 4,74 que en mujeres ( $N= 82$ ) de 4,57

En la tabla siguiente pueden observarse las medias obtenidas por los hombres y mujeres universitarios españoles (Tabla 3).

Se observan medias más elevadas en cuatro de las seis dimensiones en los hombres (Autoceptación, Relaciones positivas, Autonomía y Dominio del Entorno); excepto en las dimensiones: Crecimiento Personal (G) y Propósito en la vida (P), en las que las mujeres muestran una media ligeramente más elevada que los hombres.

Tabla 3. Medias de las seis dimensiones del Bienestar Psicológico entre hombres y mujeres.  $N = 119$

Dimensiones (6)	Sexo	N	Media
Autocept. (S media)	Mujer	82	4,460
	Hombre	37	4,824
Rel_Pos (R media)	Mujer	82	4,893
	Hombre	37	5,130
Autonomía (A media)	Mujer	82	4,217
	Hombre	37	4,705
Dom_entorno (E media)	Mujer	82	4,266
	Hombre	37	4,368
CrecPers (G media)	Mujer	82	5,011
	Hombre	37	4,838
Prop_vida P media	Mujer	82	4,593
	Hombre	37	4,557

Se realiza un Análisis Factorial (AF) de los ítems que componen el instrumento. Se obtiene que seis factores explican el 54,21% de la varianza. Se emplea el Método de extracción: Análisis de Componentes Principales. Se analiza previamente el análisis Medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adecuación de muestreo 0,713 Sig. 0,000 (Tabla 4).

Tabla 4. Análisis factorial - ACP

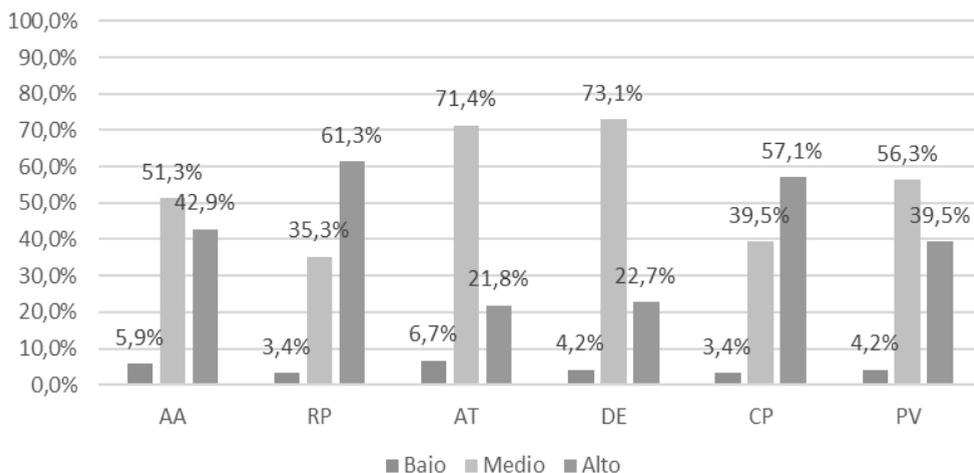
Componente	Varianza total explicada					
	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	6,153	21,217	21,217	6,153	21,217	21,217
2	2,705	9,327	30,544	2,705	9,327	30,544
3	2,108	7,270	37,814	2,108	7,270	37,814
4	1,774	6,117	43,931	1,774	6,117	43,931
5	1,557	5,369	49,300	1,557	5,369	49,300
6	1,426	4,918	54,218	1,426	4,918	54,218
7	1,168	4,029	58,247			

Nota: Método de extracción: Análisis de componentes principales. a. 9 componentes extraídos.

*Diferencias por País: BP de Estudiantes de universidades en España y México*

El Bienestar Psicológico de los estudiantes españoles, clasificado como Bajo (1-2), Medio (3-4) y Alto (5-6) se presenta en la Gráfica 3.

Gráfica 3. BP – Bajo, Medio y Alto en universitarios españoles (N=119)



Se destaca el BP alto en las dimensiones de Relaciones Positivas (RP), el 61,3% y en Crecimiento Personal (CP), el 57,1%; un BP medio en Dominio del Entorno (DE), el 73,1% y Autonomía (AT), el 71,4%.

*Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes mexicanos: Resultados del estudio realizado en el Instituto Tecnológico (ITSON) de Sonora, México.*

Se procede a analizar los resultados comparativos entre ambos países para establecer las diferencias en la autovaloración del Bienestar Psicológico (BP) entre los universitarios españoles y mexicanos. En este apartado, se presentan los resultados obtenidos en el análisis de datos de la información obtenida por medio de la administración del instrumento denominado: Escala de Bienestar Psicológico (EBP) de Díaz et al., (2006), a 120 estudiantes del ITSON, del segundo semestre del primer curso (2017-2018), que cursan la carrera de Psicología.

El 79,2% de los participantes son mujeres y el 20,8% son hombres.

El análisis de fiabilidad del instrumento administrado a los estudiantes de la población mexicana, arroja una fiabilidad elevada.

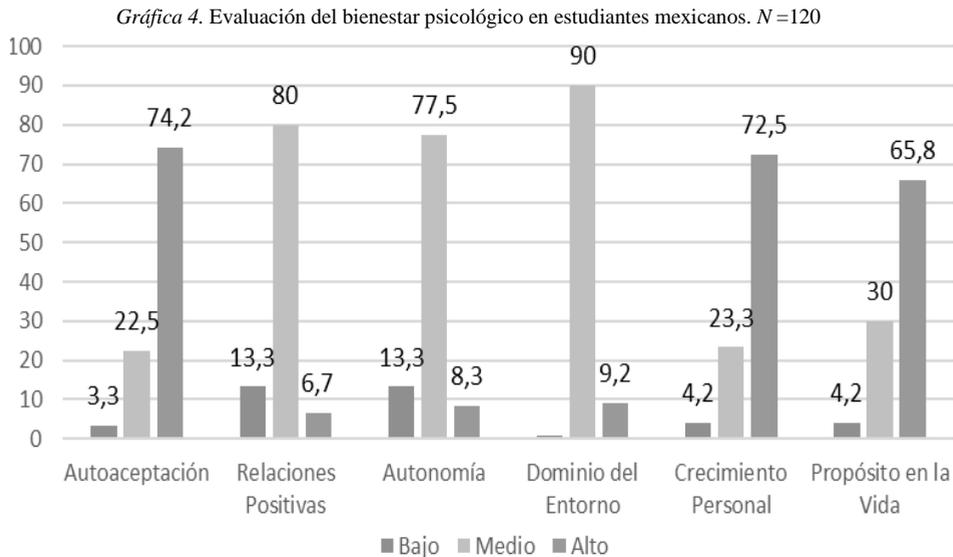
Estadísticas de fiabilidad: Alfa de Cronbach 0,889.

Mediante el Análisis de Componentes Principales, 8 factores explican el 67,65% de la varianza de la población mexicana. Forzado el AF a 6 factores se explica el 60% de la varianza. Se realiza previamente la prueba KMO de adecuación de muestreo, don un valor de 0,806 Sig. 0,000

Los resultados obtenidos por los estudiantes mexicanos en las dimensiones del Bienestar Psicológico, en general, obtienen una media global de BP = 4,72.

Los resultados de dicho Bienestar Psicológico clasificado como BP bajo (1 y 2), BP medio (3 y 4) y BP alto (5 y 6), se detallan a continuación.

En las dimensiones de Bienestar Psicológico, los estudiantes obtienen una valoración alta en las dimensiones I. Autoaceptación (S); V. Crecimiento personal (G) y VI. Propósito en la vida (P); mientras que las dimensiones que obtienen las valoraciones medias son: IV Dominio del entorno (E); II. Relaciones positivas (R) y III. Autonomía (A) (Gráfica 4).



En específico, la primera dimensión: Autoaceptación, el 74.2% de los participantes se ubican en un rango alto de la escala de autovaloración (5 y 6); por su parte, el 22.5% se encuentra en el rango mediano (3 y 4) y un 3.3% de la muestra está el rango bajo (1 y 2).

En la dimensión II, Relaciones positivas, el 80% de la población evaluada se encuentra un nivel medio, mientras que en el rango bajo es el 13.3%, por lo que el 6.7 de los alumnos cuentan con un rango alto.

La dimensión III. Autonomía: los resultados indican que el 77.5% alcanzó el rango medio; por su parte, en el rango bajo se encuentran el 13.3%, y el 8.3% de la muestra se ubica en un rango alto; hubo un valor perdido.

Respecto a la dimensión IV. Dominio del entorno, el 90% de la muestra se ubicó en el rango mediano (3 y 4), a diferencia del 9.2% de los participantes que se colocó en el rango alto y el 8% en un rango bajo.

De acuerdo con la dimensión V. Crecimiento personal, indicaron que el 72.5% de la muestra se sitúa en un rango alto; el 23.3% alcanzó un rango mediano, y el 4.2% de los estudiantes poseen un rango bajo.

Por último, los resultados de la dimensión VI. Propósito en la vida, reveló que el 65.8% se encuentran en un rango alto en esta dimensión, por su parte el 30% se ubica en el rango mediano y el 4.2% obtuvo un rango bajo.

### Discusión/Conclusiones

El bienestar y la felicidad son aspiraciones legítimas de los seres humanos, más aún en individuos en proceso de formación.

Como aportación relevante de este estudio, esta comparación contribuye con datos al desarrollo de la adaptación de la Escala de Bienestar Psicológico en las poblaciones española y mexicana.

La percepción del Bienestar Psicológico, es de medio a elevado, en los grupos de estudiantes universitarios comparados de España y México. Sin embargo, se encuentran diferencias entre grupos, por género y por edad.

Con estos hallazgos es importante encontrar estrategias de desarrollo de Bienestar Psicológico, iniciados desde la escuela para el desarrollo de estrategias asertivas para el dominio del entorno, el

fortalecimiento de las relaciones con los otros, pares e iguales y el sentido de autonomía y autorregulación que es el sello de identidad de una persona realizada.

Es necesario, profundizar en las pautas para la construcción de nuevas estrategias que potencialicen las fortalezas de los jóvenes universitarios atendiendo las necesidades de desarrollo integral de los estudiantes, así como el fortalecimiento de capacidades tanto de los jóvenes en contextos universitarios en una dinámica de reciprocidad; además de garantizar que el entorno universitario facilite condiciones apropiadas para que el estado de bienestar percibido se desarrolle o se mantenga durante su permanencia en la universidad e incluso le permita contar con herramientas para que el estado de bienestar en las diferentes dimensiones se prolonguen más allá de la etapa universitaria.

## Referencias

- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle C. y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Diener, E., Oishi, S., y Tay, L. (2018). Introduction by the editors. In E. Diener, S. Oishi, y L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Ferrando, P.J., y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El Análisis Factorial como Técnica de Investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33. Recuperado de <http://www.cop.es/papeles/>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). Exploratory Item Factor Analysis: A practical guide revised and up-dated. *Anales de Psicología*.
- Ryan, R. M., y Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C.D. y Keyes, C.L.M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. doi: 10.1037//0022-3514.69.4.719



## CAPÍTULO 10

### Actuación en materia de drogas en jóvenes aspirantes a la UACJ

Juan Quiñones Soto, Oscar Alberto Altamirano Carreón, y Alberto Manuel Duarte Díaz  
*Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*

#### Introducción

La violencia, el crimen organizado y las drogas, son una problemática que podemos abordar su estudio desde lo social, lo psicológico y lo cultural. En una Ciudad tan golpeada por este tipo de problemáticas, como Ciudad Juárez, es imperativo conocer la actuación de la población en cuanto a dichos fenómenos. Actualmente y durante décadas, Ciudad Juárez ha tenido una constante lucha contra las drogas en diferentes dimensiones como el consumo, la distribución, la venta o cualquier otro tipo de fenómeno psico sociocultural desencadenado por estas sustancias. Es en este contexto en el que los jóvenes fronterizos se desenvuelven día con día, y es sin duda, un factor importante que los inclina u orienta a tener un contacto con las drogas, sea por medio del consumo propio o las relaciones sociales con personas de su mismo medio que practican el consumo, sin embargo, este fenómeno psico sociocultural impulsa las opiniones y la actuación que los jóvenes puedan tener en materia de drogas.

El estudio realizado en una muestra de 460 jóvenes de 18 a 30 años de ambos sexos aspirantes a ingresar a la Universidad autónoma de Ciudad Juárez en el ciclo Agosto – diciembre 2017, indica la diversidad de opiniones en materia de drogas, adicionalmente arroja correlaciones significativas que van desde p.196 hasta p.506 lo que permite inferir que la muestra es consciente de los problemas asociados con las drogas, sin embargo esta conciencia tiene un impacto mínimo en su actitud frente al consumo.

La presencia de hechos violentos se ha incrementado considerablemente en Ciudad Juárez, México. Las situaciones de riesgo que se manifiestan en los grupos de jóvenes que han estado expuestas a eventos violentos tales como extorsiones, secuestros, robo habitación, robo de automóvil, o el vivir cotidianamente en la incertidumbre frente al ataque de grupos organizados, que aparecen como inmunes frente a la sociedad, modifican las respuestas adaptativas que regularmente van acompañadas de una ansiedad que coadyuva al funcionamiento del individuo, incrementando los síntomas físicos y modificando la estrategia de respuesta frente a las situaciones de peligro buscando pertenecer a grupos de apoyo, aun y cuando éstos sean poco saludables.

En Ciudad Juárez por su condición de frontera caracterizada como centro de distribución de drogas, y por su comunidad pluricultural que se ve impelida a una lucha continua de sobrevivencia en los jóvenes que día a día conviven con la violencia y con los bloqueos cotidianos para modificar sus conductas, los riesgos de usar drogas se expanden en todos los sectores de la ciudad.

Cargando con la etiqueta de ser una de las ciudades más violentas y como la frontera de mayor tráfico ilegal de todo tipo de sustancias, donde la impunidad se hace manifiesta, y las políticas públicas adolecen en el ámbito de salud, la comunidad juarense se enfrenta a problemáticas diversas con tendencias múltiples a las adicciones, circunstancia que día a día se convierte en un problema agudo.

De acuerdo con Trujillo y Guerrero (2016) la desorientación de los jóvenes en una sociedad disfuncional, regularmente se aduce a las estructuras familiares, sin embargo, estudios recientes, enfatizan la causalidad múltiple de las conductas de los jóvenes, entre otras mencionan la búsqueda de identidad, la pertenencia e incluso la curiosidad sin descartar claro está el efecto de la dinámica familiar.

El ambiente tan insalubre que rodea a la comunidad juvenil en una ciudad etiquetada como de alto riesgo, el peligro de usar drogas incrementa y por ende se deprecia la calidad educativa de su sociedad, sumergiéndola en una conducta apática e indiferente. Es necesario aclarar que técnicamente la

adolescencia es considerada una etapa que abarca aproximadamente de los 11 a los 20 años de edad, misma que inicia con una serie de modificaciones físicas denominadas pubertad y que se caracteriza por cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales (Papalia, Feldman, y Martorell, 2012, p. 367). Por tanto, en el contexto mexicano la mayoría de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso son personas que atraviesan el final de la etapa adolescente, considerando que siguiendo los tiempos establecidos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) una trayectoria escolar normal llevaría al estudiante a ingresar a las aulas universitarias a los 18 años de edad en promedio.

De acuerdo con distintos reportes la adolescencia tardía y el inicio de la adultez joven representan etapas donde se está en una condición vulnerable para ejercer conductas y hábitos de riesgo; de esa forma el consumo de alcohol, el tabaquismo, el uso de sustancias psicoactivas, el abuso de utilización de internet y las prácticas sexuales de riesgo tienen una prevalencia notable (Cava, Murgui, y Musitu, 2008; Roales-Nieto, López, Zaldívar, y Moreno, 2003; Roales-Nieto, 2004; Roales-Nieto et al., 2004).

Duggal et al., (2000, p. 446) señalan que en términos generales la adolescencia es considerada como un periodo de transición entre la niñez y la vida adulta donde se experimentan cambios profundos en el desarrollo, ya que se acompaña de múltiples transformaciones a nivel físico, psicológico y social, por lo que se le considera como un periodo de extrema vulnerabilidad ante estresores, de tipo biológico (e.g. cambios hormonales), así como psicosociales, relacionados con el contexto social, familiar, círculo de amigos y la escuela. Considerando la información teórica la juventud que es aspirante a la Universidad se considera una población en la edad de la adolescencia, situación que le hace aparecer como más vulnerable ante las conductas de riesgo. En este contexto una conducta de riesgo se considera aquel comportamiento cuya presencia provoca respuestas de inconformidad y cambios en el estado de ánimo.

De acuerdo con Weintein (1992) la conducta de riesgo en los jóvenes aumenta la probabilidad de que se presenten eventos que alteren el desarrollo psicosocial, lo que puede afectar de forma negativa los recursos personales del joven así como deteriorar su bienestar y su estado de salud, sin embargo y como decía Jessor (1991) hay que diferenciar entre una conducta de riesgo y una conducta que involucre riesgo; la conducta de riesgo involucra el desarrollo psicosocial y/o la sobrevivencia del joven. Mientras que la conducta que involucre riesgo se refiere al riesgo que se asume en la búsqueda de un objetivo. Encuadrado en esta perspectiva el joven aspirante a la UACJ enfrenta los más insospechados retos en cuanto a los riesgos que enfrentará en la permanencia en la Universidad.

De acuerdo con Villatoro (2012) en el 2011 se había incrementado el uso de drogas; 7.8% de los mexicanos dijeron haber consumido drogas en algún punto de su vida, en comparación con el 5.0% de prevalencia en el año 2002; siendo los varones de 18 a 34 años de edad, los que mayormente consumen drogas, mostrando que un aumento del 8.0 al 12.5% en aquel periodo de tiempo, mientras que en las mujeres fue del 1.0 al 2.3%; las drogas ilegales más consumidas en México fueron la marihuana (6.5%) y la cocaína (3.6%). Adicionalmente, la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en estudiantes 2014 (ENCODE) reportó una prevalencia de consumo una vez en la vida de cualquier droga de 18.6% en los estudiantes hombres de secundaria y bachillerato, y un 15.9% en mujeres, resultando en una prevalencia promedio de 17.2%. Sin embargo, el promedio para el estado de Chihuahua resultó en 19.8%, significando que virtualmente 1 de cada 5 estudiantes reportó consumo de alguna droga al menos una vez en la vida. Más recientemente, la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017 reportó que el uso de drogas en México para el rango de edad de 18 a 65 años en algún punto de su vida se incrementó a 10.3% para cualquier droga y a 9.9% para las drogas ilegales.

Múltiples estudios se han realizado en cuanto al riesgo de los jóvenes para el uso de sustancias, INEGI (2014), Celis-De la Rosa (2003), Fernández (2008), Alcántara et al. (2009), Guzmán et al. (2014), entre otros refieren que las consecuencias negativas del uso de sustancias tóxicas se incrementan en los jóvenes agudizándose el riesgo para el uso de las drogas.

**Método**

El método que se utiliza es descriptivo. El estudio se realiza en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. La población son jóvenes aspirantes a la institución entre 18 y 30 años, de ambos sexos se tomó una muestra de 460 jóvenes. El periodo al que el joven solicita el ingreso a la UACJ es de agosto a diciembre del 2017. El instrumento que se utiliza es el de “Opiniones sobre la actuación en materia de drogas”. El instrumento pretende identificar las actitudes y opiniones que manifiestan los aspirantes a ingresar a la universidad en relación con tales actuaciones.

**Resultados**

*Tabla 1. Correlaciones entre reactivos*

		Correlations						
		¿Corresponde a los colegios la responsabilidad de educar a los jóvenes acerca de las drogas?	La mejor forma de luchar contra el problema de las drogas es evitar que éstas entren en el país	Si los medios de comunicación hicieran saber a la gente realmente los peligros, no existirían problemas relacionados con las drogas	Se necesitan cambios fundamentales en la legislación para detener el uso de drogas	Debería permitirse que la gente tome sus propias decisiones acerca de las drogas	Debería aumentarse la capacidad de la policía para hacer frente a las drogas	El que la gente consuma o no drogas es asunto suyo
¿Corresponde a los colegios la responsabilidad de educar a los jóvenes acerca de las drogas?	Pearson Correlation	1	.254**	.299**	.226**	-.069	.196**	-.095*
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.134	.000	.037
	N	478	478	478	478	478	478	478
La mejor forma de luchar contra el problema de las drogas es evitar que éstas entren en el país	Pearson Correlation	.254**	1	.370**	.386**	-.019	.369**	-.064
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.674	.000	.162
	N	478	478	478	478	478	478	478
Si los medios de comunicación hicieran saber a la gente realmente los peligros, no existirían problemas relacionados con las drogas	Pearson Correlation	.299**	.370**	1	.364**	.038	.316**	-.019
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.401	.000	.672
	N	478	478	478	478	478	478	478
Se necesitan cambios fundamentales en la legislación para detener el uso de drogas	Pearson Correlation	.226**	.386**	.364**	1	-.060	.340**	-.112*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.189	.000	.014
	N	478	478	478	478	478	478	478
Debería permitirse que la gente tome sus propias decisiones acerca de las drogas	Pearson Correlation	-.069	-.019	.038	-.060	1	-.088	.506**
	Sig. (2-tailed)	.134	.674	.401	.189		.055	.000
	N	478	478	478	478	478	478	478
Debería aumentarse la capacidad de la policía para hacer frente a las drogas	Pearson Correlation	.196**	.369**	.316**	.340**	-.088	1	-.082
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.055		.074
	N	478	478	478	478	478	478	478
El que la gente consuma o no drogas es asunto suyo	Pearson Correlation	-.095*	-.064	-.019	-.112*	.506**	-.082	1
	Sig. (2-tailed)	.037	.162	.672	.014	.000	.074	
	N	478	478	478	478	478	478	478

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Como puede observarse en la lámina de correlaciones, estadísticamente no hay correlación significativa entre las pruebas sin embargo la tendencia progresiva de p.196 a p.506 devela un riesgo desmesurado que tiene el aspirante universitario al uso de drogas ya que, aunque con opiniones consolidadas en cuanto al riesgo y el efecto del uso de las drogas es muy poco el impacto que este ejerce con relación al consumo de las sustancias tóxicas.

### Discusión/Conclusiones

Uno de los problemas más severos en la juventud actual es la tenencia a las adicciones que en la mayoría de los casos se asocia a respuesta de placer, a conductas evasivas o simplemente a procesos de identidad, sin embargo el riesgo que se devela en los múltiples estudios y que se repite en esta investigación abre nuevas perspectivas de crear programas de intervención que se ajusten a las necesidades medioambientales de cada comunidad y que en un nivel primario de prevención, coadyuven en la adquisición de técnicas y estrategias para el control y manejo de los riesgos de caer en el abismo subjetivo del uso de drogas.

Así mismo, se hace la recomendación de implementar programas de prevención y políticas públicas no solo en el ámbito educativo si no que abarquen en su totalidad el contexto psicosocial en el que los jóvenes se desenvuelven cotidianamente.

### Referencias

- Alcántara, A., Cuétara, C., Pérez, J., y Pulido, M.A. (2011). Consumo de drogas y alcohol en universidades privadas de dos ciudades mexicanas. *Psicología y Salud*, 21(1), 39-46.
- Babor, T.F., Higgins-Biddle, J., Saunders, J., y Monteiro, M. (2001). *AUDIT Cuestionario de Identificación de los Trastornos debidos al Consumo de Alcohol*. Nueva York: Organización Mundial de la Salud.
- Cava, M.A., Murgui, J.S., y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389-395.
- Celis-De la Rosa, A. (2003). La salud de los adolescentes en cifras. *Salud Pública*, 45(1), 153-166.
- Cruzado, L.M., y Kendall, R. (2006). Adicción a internet: Perfil clínico y epidemiológico de pacientes hospitalizados en un instituto nacional de salud mental. *Review Medical Hered*, 17(4), 196-205.
- Developmen, X., Beranuy, M., Castellana, M., Chamorro, A., y Oberst, U. (2008). La adicción a Internet y al móvil: ¿moda o trastorno? *Adicciones*, 20(2), 149-159.
- Duggal, Ph.D., Malkoff-Schwartz, Ph.D., Boris, M.D., Anderson, B., Matty, M., Houck, P., ... Frank, E. (2000). Assessment of life stress in Adolescents: Self-Report versus Interview Methods. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(4), 445-452.
- Echeburúa, E., y De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-96.
- Estevez, E., y Emler, N. (2011). Assessing the links among adolescent and youth offender, antisocial behavior, victimization, drug use, and gender. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(2), 269-289.
- Fernández, S. (2008). El IMSS en cifras. La salud de los adolescentes. *Revista Médica Instituto Mexicano del Seguro Social*, 46(1), 91-100.
- Guerreschi, C. (2007). *Las nuevas adicciones. Internet, trabajo, sexo, teléfono celular, compras*. México: Lumen.
- Guzmán, F.R., Astrid, B., Rodríguez, L., y Alonso, M.M. (2014). Actitud, norma subjetiva y control conductual como predictores del consumo de drogas en jóvenes de zona marginal del norte de México. *Frontera Norte*, 26(51), 53-74.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2012). *Usuarios de internet en México*. Recuperado de: <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/temas/Sociodem/notatinf212.asp>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2014). *Estadísticas de Mortalidad en la República Mexicana*. Recuperado de: <http://www.inegi.gob.mx/est/>
- Instituto Nacional de Salud Pública (2009). *Encuesta Nacional de Adicciones 2008, Resultados por entidad federativa, Guanajuato*. México: Secretaría de Salud.
- Instituto Nacional de Salud Pública (2012a). *Encuesta Nacional de Adicciones 2011*. México: Secretaría de Salud.

- Jessor, R. (1991). Risk Behaviour in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action. *Journal of Adolescence Health*, 12, 597-605.
- Martínez, K.I., Ayala, H., Salazar, M., Ruiz, G.M., y Barrientos, V. (2004). *Programa de Intervención Breve para adolescentes que inician el consumo de Alcohol y otras Drogas*. Manual del Terapeuta. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Martínez, K.I., Pedroza, F.J., Vacío, M.A., Jiménez, A.L., y Salazar, M.L. (2008). Consejo breve para adolescentes escolares que inician el consumo de alcohol. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(2), 245-262.
- Martínez, K.I., Pedroza, J., y Martínez, N. (2007). *¿Cómo dejar de consumir drogas? Guía para personas en riesgo*. México: Instituto Nacional de Psiquiatría.
- Medina-Mora, M.E., Carreño, M.S., y De la Fuente, J.R. (1998). Experience with the alcohol use disorders identification test (AUDIT) in Mexico. *Recent Developments in Alcoholism*, 14, 383-396.
- Navarro-Mancilla, A.A., y Rueda-Jaimes, G.E. (2007). Adicción a Internet: revisión crítica de la literatura. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(4), 691-700.
- Papalia, D.E., Duskin, R., y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. México: Mc Graw Hill.
- Puerta-Cortés, D.X., y Carbonell, X. (2013). Uso problemático de internet en una muestra de estudiantes universitarios colombianos. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá*, 31(3), 620-631.
- Redonnet, B., Chollet, A., Fombonne, E., Bowes, L., y Melchior, M. (2012). Tobacco, alcohol, cannabis and other illegal drug use among young adults: The socioeconomic context. *Drug and Alcohol Dependence*, 121(3), 231-239.
- Roales-Nieto, J., López, F., Zaldívar, F., y Moreno, E. (2003). Estado de salud, hábitos de vida y creencias sobre la salud: un estudio de campo. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29, 5-49.
- Roales-Nieto, J., Moreno, E., Vinaccia, S., Contreras, F., Fernández, H., Londoño, X., ... Medellín, J. (2004). Hábitos básicos de salud y creencias sobre salud en adolescentes de España, Colombia y México. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 483-504.
- Rodríguez, N., Ríos, M.R., Lozano, L.R., y Álvarez, M.A. (2009). Percepción de jóvenes universitarios respecto a su salud: conductas y contexto de Riesgo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 245-260.
- Sánchez, M.I., Moreno, M.C., Muñoz, M.V., y Pérez, P.J. (2007). Adolescencia, grupo de iguales y consumo de sustancias. Un estudio descriptivo relacional. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 305-324.
- Secretaría de Salud (2006). *Informe Nacional sobre Violencia y Salud. México, DF: SSA. Unión Internacional de Telecomunicaciones [ITU]*. Recuperado de: <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>
- Valdespino, J.L., Olaiz, G., López-Barajas, M.P., Mendoza, L., Palma, O., Velázquez, O., ... y Sepúlveda, J. (2003). *Encuesta Nacional de Salud 2000. Tomo I. Vivienda, población y utilización de servicios de salud*. Cuernavaca, Morelos, México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Villatoro, J., Medina-Mora, M.A., Fleiz, C., Moreno, M., Oliva, N., Bustos, M.C., y Amador, N. (2012). El consumo de drogas en México: Resultados de la Encuesta Nacional de Adicciones, 2011. *Salud Mental*, 35(6), 447-457.
- Villatoro, J., Medina-Mora, M.E., Rojano, C., Fleiz, C., Villa, G.F., Jasso, A., ... Blanco, J. (2001). *Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco en Estudiantes del Distrito Federal: medición otoño 2000*. Reporte Global del Distrito Federal. México: INP-SEP.
- Wallace, P. (2014). Internet addiction disorder and youth. *EMBO Reports*, 15(1), 12-16.
- Wang, L., Jing, L., Yu, B., Jie, K., Jing, L., Wengin, G., y Xinying, S. (2013). Internet addiction of adolescents in China: Prevalence, predictors, and association with well-being. *Addiction Research and Theory*, 21(1), 62-69.
- Weinstein, J. (1992). *Riesgo Psicosocial en Jóvenes*. Santiago de Chile: PREALC.



## CAPÍTULO 11

### Las escuelas sin Escuela: Aulas hospitalarias y atención educativa domiciliaria

Marta Ruíz Revert\* y Laura García Raga\*\*

\*Universidad Cardenal Herera CEU; \*\*Universitat de València

#### Introducción

La Pedagogía Hospitalaria se desarrolla allí donde hay alumnado enfermo o convaleciente, velando por su derecho a la Educación, en pro de la mejora de su calidad de vida. Es por ello por lo que la atención educativa que se lleva a cabo, bien en las Unidades Pedagógicas Hospitalarias, bien desde la atención domiciliaria, se realiza desde la escuela, pero sin la Escuela.

¿Por qué afirmamos que la atención educativa en el contexto hospitalario y domiciliario se realiza desde la escuela, pero sin la Escuela? Responder a esta pregunta permite centrar nuestra investigación en las particularidades que presenta el ejercicio de la Pedagogía Hospitalaria, ya que las condiciones que envuelven a los maestros/as hospitalarios y domiciliarios, así como a sus alumnos/as distan mucho de las condiciones que caracterizan un centro de referencia.

Debemos destacar que la principal característica que presentan los/as alumnos/as de las Unidades de Pedagogía Hospitalaria y atención domiciliaria es que están inmersos en un proceso de tratamiento de una enfermedad o en un proceso de recuperación, respectivamente, que le impide la asistencia a su centro de referencia. La enfermedad, de por sí, sitúa al paciente en un estado de vulnerabilidad del que no se suele tomar consciencia hasta que esta irrumpe en nuestras vidas (Weinstein, citado en Amigo, Fernández, y Pérez, 2009). Es por ello por lo que autores como Torralba (2000, p.12) afirman que “la tarea de educar está íntimamente relacionada con la tarea de paliar la vulnerabilidad o, en caso de que eso no sea posible completamente, de ayudar al otro a aceptar su vulnerabilidad, a vivir con ella y a tratar de alcanzar el máximo grado de autonomía”.

Partiendo de la base de educar durante la enfermedad, podemos afirmar que el contexto en el que se lleva a cabo la atención educativa de los pacientes pediátricos poco o nada tiene que ver con el contexto de un colegio ordinario. Y es que tal y como afirma Urmeneta (2011, p.11) los/as maestros/as hospitalarios/as “no nos movemos en un ambiente de risas, juegos alboroto y voces exultantes. El nuestro es un entorno de batas blancas, material sanitario, camillas, silencio y a veces un silencio duro y tenso”. Es más, los/as maestro/as hospitalarios/as y domiciliarios/as han cambiado el patio del colegio por los pasillos del hospital o el aula de música por el comedor de la casa de su alumno/a. Y lo mismo sucede con el alumnado enfermo o convaleciente, quienes han cambiado su colegio por un aula ubicada en una planta de pediatría, a sus compañeros de clase por un número reducido de niños con los que comparte parte del día y a su maestro/a por otro docente, quien pone todo su esfuerzo en velar por que el alumno/a no pierda una parte tan fundamental de su identidad como la de seguir siendo un niño/a y no se encuentre en un contexto en el que únicamente sea un paciente.

Autores como Lizasoáin (2000) recoge en uno de sus manuales:

“El que no entienda que una persona ingresada en un hospital tiene unas necesidades de atención que van más allá de lo médico-físico; que un niño en el hospital tiene que seguir con las actividades que le son propias como estudiar, jugar, hablar reírse, estar con otros niños; el que no entienda que un niño con pronóstico fatal tiene derecho a seguir aprendiendo, interesándose por las cosas, realizando actividades, jugando; el que no entienda que esos padres, con un hijo enfermo crónico, tienen necesidad de orientación... sencillamente tienen una concepción errónea o parcial de lo que es la vida” (p.109) .

Por ello, todas estas particularidades que envuelven la atención educativa en el hospital o el domicilio se realizan desde la escuela, pues se conservan todos sus elementos (docentes, alumnos, aula,

programaciones, metodologías, recursos, actividades, etc.) pero sin la Escuela pues se debe prescindir de la compañía de los compañeros/as de clase, de las infraestructuras típicas de un colegio, de las actividades extraescolares, de las excursiones, del grupo de maestros. Y consecuentemente, para poder atender con las mejores garantías a los menores enfermos, los profesionales de la Educación contamos con la Pedagogía Hospitalaria como herramienta optimizadora de la calidad de vida de estos.

Destacamos en este punto las palabras de Lisaóain (2014) quien describe de un modo magistral, los beneficios que la atención educativa tiene sobre el niño enfermo

la escuela en el hospital lucha contra la pérdida del hábito intelectual, apela a la importancia del esfuerzo, fomenta la conciencia de responsabilidad, reduce las lagunas de aprendizaje y el retraso escolar, previene las alteraciones emocionales, lucha contra el síndrome de hospitalismo, provoca despolarización respecto a la enfermedad, evita el aburrimiento, se centra en la parte sana de la persona enviando un mensaje de recuperación, es una actividad conocida, propia de un niño o un adolescente, añade interés a su día, le proporciona seguridad y confianza, el paciente en el hospital trabaja en grupo, convive con otros alumnos (p.8-9).

En concordancia con las aportaciones de la autora, encontramos otros autores quienes afirman que la atención educativa a los niños hospitalizados reduce la ansiedad de los pacientes. En uno de sus estudios, Serradas, Ortiz, y De Manueles (2002, p.243) afirman que los resultados de su investigación “arrojan diferencias significativas entre los niños que asisten al aula hospitalaria de los que no reciben ningún tipo de atención educativa en el estado de la ansiedad”. Por ello, los citados autores consideran que la intervención psicopedagógica en niños hospitalizados es un recurso optimizador de la eficacia de la hospitalización infantil, en tanto en cuanto, es capaz de reducir los efectos negativos que ésta tiene sobre los niños.

Todo ello nos lleva a concluir que la Pedagogía Hospitalaria se ve como un medio de ayuda hacia los niños hospitalizados. Dicha disciplina, ha de centrar su labor en contribuir al desarrollo integral del paciente hospitalizado con salud disminuida, únicamente posible a través del trabajo interdisciplinar de profesionales del ámbito educativo y sanitario. De ahí radica la importancia de aunar el ámbito médico y el educativo en torno al paciente hospitalizado, ligándose las necesidades educativas y las asistenciales, compensándose unas y otras (Hernández y Rabadán, 2013, p.178).

Atendiendo a las particularidades que presentan los/as niños/as enfermos/as o convalecientes, a los contextos en los que se desarrolla la atención educativa y a los beneficios que esta aporta en el contexto hospitalario y domiciliario, nos planteamos si los profesionales de la Educación que tenemos acceso a los puestos de docentes hospitalarios/as hemos recibido la formación necesaria para desarrollar dicha labor con las mejores garantías para nuestros/as alumnos/as. De aquí surge la necesidad de investigar cuál es la formación en Pedagogía Hospitalaria que contemplan los actuales planes de estudio de las universidades del ámbito nacional. El primer dato destacable es que únicamente 6 universidades contemplan en sus planes de estudio asignaturas relacionadas con la Pedagogía Hospitalaria (Ruiz, 2016). Autores como Lizasoain y Lieutenant (2002), hacen referencia en uno de sus estudios a la necesidad de una formación profesional específica por parte de los profesionales de la educación que desarrollan su trabajo en las aulas hospitalarias. Y es que, de acuerdo con Castañeda (2006) y Violant (2015), la mejor aportación que los profesionales de la educación podemos dar a la atención de los niños hospitalizados es la de un equipo multidisciplinar y formado específicamente para favorecer una atención integral del paciente.

Llegados a este punto y atendiendo a las especiales circunstancias que envuelven al paciente pediátrico, el objetivo del presente trabajo se centra en analizar las condiciones en las que se desarrollan las actuaciones educativas en el contexto hospitalario y domiciliario, así como la formación específica en Pedagogía Hospitalaria de los docentes responsables de las aulas hospitalarias y atención domiciliaria.

Consiguientemente presentamos en el trabajo que nos ocupa una revisión descriptiva que da respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué actuaciones educativas se desarrollan en el contexto hospitalario y domiciliario? ¿cuáles son las funciones del docente hospitalario? ¿qué formación

específica en Pedagogía Hospitalaria es necesaria para el ejercicio profesional en las Unidades de Pedagogía Hospitalaria, así como en la atención domiciliaria?

### **Metodología**

Para conseguir alcanzar el objetivo planteado se ha seguido una metodología cualitativa basada en una revisión descriptiva que proporciona una actualización de las aportaciones realizadas al campo de la Pedagogía Hospitalaria. Para la localización de los documentos bibliográficos se han utilizado varias fuentes documentales, tales como Academic Rearch Complete, Dialnet, Scopus, Web of Science, Google Académico, JStor utilizando los siguientes descriptores: derecho a la educación, escuela, profesión docente, pedagogía hospitalaria, atención domiciliaria, derecho a la educación, enfermedad, necesidad de formación, formación del maestro hospitalario, aulas hospitalarias. Se han seleccionado aquellos documentos que informasen sobre los aspectos que contempla nuestra investigación.

### **Resultados**

Las condiciones de trabajo en las que desarrollan su labor los docentes hospitalarios y domiciliarios distan mucho de las condiciones habituales en las que lleva a cabo el trabajo un/a maestro/a de escuela. Ello implica que criterios metodológicos, recursos, objetivos, actividades y formación específica, estén orientados a la atención integral del paciente pediátrico, velando por su derecho a la Educación.

Por ello, presentamos en el presente apartado los resultados de nuestra investigación, enmarcado en una investigación amplia que se desarrolló a modo de tesis doctoral, partiendo de las aportaciones más relevantes que la literatura científica recoge sobre las actuaciones educativas se desarrollan en el contexto hospitalario, los objetivos que deben perseguir las mismas y las metodologías más extendidas.

La profesora Lizasoáin (2000), describe en uno de sus libros que, independientemente de la diversidad de actuaciones que se desarrollan en las aulas hospitalarias motivadas por la tipología de las aulas, las particularidades de cada hospital y del perfil de paciente que se atiende, etc. existen unas actividades que son comunes a todas ellas. Una de las actuaciones que se realizan en las aulas hospitalarias son actividades de enseñanza/aprendizaje entorno al currículum. Esta atención se puede realizar en el aula o en la habitación del menor. Por otro lado, nos encontramos con actividades lúdico-formativas, las cuales están dirigidas, según la autora hacia a la optimización de la situación personal, social y psicoafectiva del menor hospitalizado. En tercer lugar, nos encontramos con actividades complementarias, que suelen realizarse fuera del horario escolar y pueden estar dirigidas por personal voluntario. Y para finalizar, Violant, Molina, y Pastor (2011) de acuerdo con Lizasoáin (2000) afirman que otra actividad común en la práctica educativa desde las UPH es la coordinación entre los diferentes miembros del equipo (en caso de que las UPH estén atendidas por varios docentes), la coordinación con los equipos sanitarios y con las familias, con la administración educativa, con los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, con otros docentes de otros centros hospitalarios, con los colegios de referencia y con las asociaciones que desarrollan actuaciones en el ámbito hospitalario.

De la primera actuación (actividades de enseñanza – aprendizaje), Lizasoáin (2000) extrae una serie de objetivos entre los que destacamos que la actividad escolar debe fomentar el esfuerzo y evitar la pérdida del hábito intelectual de los niños. Así mismo debe favorecer la reincorporación del niño a su colegio, evitar el retraso escolar y el aburrimiento y lograr una despolarización con respecto de la enfermedad. Con respecto a las actividades lúdico – formativas, Díez-Ochoa (citada en Lizasoáin, 2000, p.83) defiende que estas siempre deben perseguir un fin educativo y deben ser entendidas como “un conjunto de actividades que se dirigen al esparcimiento, a la diversión, a la alegría, la amabilidad, el relajamiento de tensiones, al ánimo festivo y en último término, a no aburrirse”. A conación de la atención tanto lúdica como formativa, destacamos las aportaciones de Violant, Molina, y Pastor (2011) quienes consideran que los destinatarios de las mismas no deben ser únicamente los alumnos ingresados, sino que los familiares, muy especialmente los hermanos, deberían ser los receptores de la mencionada

acción en el hospital, adecuándose siempre a la enfermedad del paciente, las características individuales, el lugar y el momento.

Siguiendo con las aportaciones de las autoras, los objetivos que se deben de plantear desde las aulas hospitalarias van más allá de los objetivos que aparecen fijados por los centros de referencia, destacando que es necesario preparar al niño para superar las diferentes situaciones que pueden darse durante el ingreso hospitalario, tales como: “conocer y comprender la enfermedad; utilizar el tiempo de ocio, compartir experiencias con otros niños y preparar la vuelta al colegio” (Violant, Molina, y Pastor, 2011, p.106).

En este sentido, Lieutenant (2006) afirma que los objetivos de las escuelas hospitalarias que atienden a niños con enfermedades graves o crónicas se resumen en: garantizar la escolarización de los menores durante el ingreso hospitalario, mantener el contacto con los centros de referencia, trabajar para la inserción o reinserción del niño en el sistema escolar y garantizar la atención domiciliaria, en caso de ser necesaria.

Respondiendo a la pregunta acerca de las metodologías más utilizadas en las UPH nos encontramos con los criterios metodológicos propuestos por Mejía y González (citados en Violant, Molina, y Pastor, 2011), tales como: recursos flexibles, globalizadores, significativos, personalizados, socializadores y motivadores.

En relación con estas últimas aportaciones, encontramos a Plá (2006) quien considera que tanto la flexibilidad como la personalización de la educación deben de estar presentes en las aulas hospitalarias, mucho más si cabe que en la educación normal. De acuerdo con esta aportación encontramos a González, Macías, y García (2002) quienes además proponen la globalización de las actividades.

Para Caballero (2007, p.158) la metodología que se sigue en las aulas hospitalarias “está orientada a trabajar según las necesidades y características del grupo”. Se utilizan metodologías activas, y las aulas se convierten en lugares donde los menores pueden expresar sus sentimientos, opiniones e intereses.

En un intento por materializar las metodologías expuestas en este apartado, encontramos a Peirats y Granados (2015, p.204) quienes proponen el aprendizaje por proyectos como una metodología óptima para aplicarse en las Unidades de Pedagogía Hospitalaria, ya que, tal y como defienden los autores, “los proyectos de trabajo establecen sinergias positivas entre sus alumnos/as, salvando así las diferencias cronológicas de edad y la diversidad de las patologías que se atienden en el aula hospitalaria, resaltando la labor docente a la hora de adaptar el mismo trabajo a diferentes niveles de competencia curricular”.

Proseguimos la presentación de resultados respondiendo a la pregunta ¿cuáles son las funciones del docente hospitalario? Para implementar la fundamentación sobre la necesidad de formación de los maestros hospitalarios, es necesario conocer cuáles son sus funciones en el contexto hospitalario. Al tratarse de un apartado muy extenso puesto que son muchos los autores que han aportado estudios relacionados con las funciones del/la maestro/a hospitalario, resumimos los resultados en la tabla 1.

Tabla 1. Resumen de las funciones del maestro hospitalario

Autor/a	Función
Guillén y Mejía (2002)	Realizar el diagnóstico temprano del estado emocional del paciente y de su familia. Entablar una comunicación fluida con el personal sanitario. Mantener el contacto con los centros de referencia del menor.
	Compensar el posible retraso académico del menor. Ayudar a ocupar el tiempo libre.
Grau y Ortiz (2001)	Promover la independencia del niño dentro del hospital. Compartir las preocupaciones y los problemas que presentan los niños. Mejorar la estabilidad emocional y psíquica de los niños que puede verse afectada por el miedo y la ansiedad.

Tabla 1. Resumen de las funciones del maestro hospitalario (Continuación)

Doval y Estévez (2001)	Aunar la labor de los distintos profesionales que entran en contacto con el niño.
	Elaborar programas de intervención y actuación pedagógica bien definidos.
	Interpretar la afectividad familiar para el mantenimiento del equilibrio familiar.
	Tutorizar al alumno hospitalizado.
	Negociar con el equipo médico sobre el proceso de recuperación del niño.
	Normalizar el proceso de enseñanza del niño.
	Posibilitar un avance académico del menor.
	Diseñar planes de trabajo a desarrollar.
	Potenciar el vínculo del niño enfermo con el colegio ordinario y sus compañeros.
	Coordinarse con el maestro ordinario y/o con el tutor.
Castañeda (2006)	Conocer la programación del centro de origen.
	Favorecer la reincorporación del niño a su colegio.
	Mantener una relación fluida con la familia del menor.
	Informar al centro de referencia de los avances del alumno enfermo.
	Diseñar programaciones específicas para el grupo clase.
	Seleccionar, priorizar y secuenciar contenidos y objetivos en la etapa de educación básica.
	Elegir y diseñar tanto actividades como la metodología y recursos a utilizar.
	Diseñar materiales y adaptar o impartir programas de formación basados en el currículum prescriptivo del MECD.
	Servir de formación de apoyo.
	Seguir el proceso formativo de los alumnos.
Latorre y Blanco (2010)	Realizar funciones de tutoría y mediación.
	Implicarse en los procesos de innovación y desarrollo curricular.
	Atender la actividad educativa del niño enfermo. Proporcionar apoyo escolar para que el niño no pierda el ritmo de aprendizaje.
	Enseñar al niño todos los contenidos, procedimientos y actitudes que le son exigidos en base a las programaciones del Ministerio de Educación.
	Promover y desarrollar las actividades más adecuadas.
	Crear una situación de continuidad con el ambiente y el proceso escolar.
	Favorecer la readaptación del niño a su centro educativo de referencia.
	Programar contextos y actividades que se anticipen a los posibles efectos adversos.
	Prevenir las dificultades y ajustar siempre su respuesta educativa a las mismas.
	Elaborar adaptaciones curriculares y metodológicas.
Fernández (2000)	Normalizar la vida del niño.
	Mantener una relación estrecha con el colegio ordinario del menor hospitalizado.
	Paliar el Síndrome hospitalario.
	Posibilitar procesos de relación del niño con otros compañeros en situación similar.

Para finalizar con la exposición de resultados, respondemos a la pregunta ¿qué formación específica en Pedagogía Hospitalaria es necesaria para el ejercicio profesional en las Unidades de Pedagogía Hospitalaria, así como en la atención domiciliaria?

A nivel nacional son escasas las investigaciones que hablan de la formación de los maestros hospitalarios. No sucede lo mismo con la formación de los pedagogos hospitalarios sobre la que podemos encontrar alguna investigación más, y quienes siguen reivindicando su papel en la atención hospitalaria y que, por supuesto, apoyamos desde nuestra situación como investigadores en este ámbito. De acuerdo con Castañeda (2006a) y Violant (2015), la mejor aportación que los profesionales de la educación podemos dar a la atención de los niños hospitalizados es la de un equipo multidisciplinar que trabaje de manera conjunta por una atención integral del paciente.

A estas aportaciones añadimos los estudios de López de Dicastillo (2003) quien aboga por equipos formados por al menos un profesional del magisterio, un profesional de la educación y un profesional de la psicología, con funciones propias de cada rama del conocimiento y objetivos concretos. Y es que según González, Macía, y García (2002, p.341) aunque la atención educativa de los alumnos hospitalizados corre en la actualidad a cargo solo de maestros, éstos “necesitan un apoyo permanente del que depende la calidad de la actividad educativa desarrollada”. Según los autores, este apoyo debe de ser facilitado por pedagogos o psicopedagogos

Siguiendo con la necesidad de formación en el ámbito de la Pedagogía Hospitalaria, Lizasoain, y Lieutenant (2002, p.158) afirma que es necesario que los pedagogos y maestros que trabajan en el entorno hospitalario reciban ayudas y formación. “No hay que olvidar que el desgaste del personal en

determinados servicios, que sumado al elevado número de pacientes que no pueden ser atendidos completamente y hasta el final y unido a la angustia sufrida por los familiares, requiere de una formación muy específica por parte de los profesionales de la educación”.

Por su parte, autoras como Grau y Ortiz (2001, p.47) referencian en uno de sus trabajos que, en cuanto a la formación del profesorado encargado de atender educativamente a los niños hospitalizados, la finalidad de su formación debería ir encaminada a:

Formación de la personalidad y equilibrio emocional.

Formación no solo en contenidos sino en actitudes, habilidades y destrezas para poder llevar a cabo una acción integral con el niño enfermo, con los padres y, tal vez, con los profesionales.

Práctica en las artes creativas.

Aprendizaje en nuevas tecnologías.

Destacamos que, en España, únicamente la Universidad de Navarra, la Universidad de Santiago de Compostela y la Universidad de Burgos contemplan en sus planes de estudio de los grados de Pedagogía asignaturas relacionadas con la Pedagogía Hospitalaria. De igual modo son tres las universidades que imparten posgrados relacionados con la Pedagogía Hospitalaria, tales como la Universidad Ramón Llull, la Universidad de Barcelona y la Universidad de La Laguna.

### **Discusión/Conclusiones**

Tras analizar con detenimiento la literatura científica expuesta cuyo ámbito de investigación es la atención educativa durante los procesos de enfermedad y convalecencia, podemos extraer unas conclusiones sólidas que permitan actualizar esta esfera de interés y abrir nuevas líneas de investigación que aporten resultados en pro de la mejora de la calidad de vida de los pacientes pediátricos.

En primer lugar, tal y como alegan autores como Lizasoán, 2000; Violant, Molina, y Pastor (2011) o Lieutenant (2006), los objetivos que requiere la atención educativa en las aulas hospitalarias van más allá de los objetivos que aparecen fijados por los centros de referencia y ello implica que metodologías, recursos y actividades estén adaptados al contexto hospitalario y domiciliario.

Por ello, partiendo de las particularidades de esta atención educativa, son numerosas las voces que se han alzado para reivindicar la necesidad de que los profesionales de la Educación que desarrollan su carrera profesional tanto en las Unidades de Pedagogía Hospitalaria como en atención domiciliaria, precisen de una formación específica previa al ingreso a los citados puestos de trabajo, que les permita atender a sus alumnos con las mejores garantías y cumpliendo con uno de los principios básicos que recogen las diferentes declaraciones de defensa de los Derechos de los menores enfermos y hospitalizados. Ejemplo de ello esta demanda son las aportaciones de Violant, Cardone, Monsalve, y Márquez (2012) o de Lizasoán y Lieutenant (2002), quienes afirman que las características concretas que presentan los menores en el contexto hospitalario hacen imprescindible que los profesionales que atienden educativamente a los niños en el hospital posean una formación específica que se ajuste a las mismas. Los citados autores proponen que la Pedagogía Hospitalaria pueda ser el eje vertebrador que permita que los diferentes profesionales que atienden al individuo hospitalizado se articulen en pro de la atención integral de los pacientes.

Así mismo, y no menos críticas con la formación actual de los docentes hospitalarios, destacamos las contribuciones de Doval y Estévez (2001) quienes afirman que la especialidad de Pedagogía Hospitalaria no existe en ningún plan de formación universitario en Europa y coinciden con Fernández (2000) en la insuficiencia de las actuaciones que existen actualmente en España en relación con la formación en Pedagogía Hospitalaria, llegando a afirmar que “la situación de la formación del profesor hospitalario es bastante preocupante” (p.15).

Concluimos nuestro estudio con la pretensión de que la implementación de la formación de los futuros docentes en Pedagogía Hospitalaria constituya un paso para la mejora de la calidad de vida de los menores hospitalizados.

## Referencias

- Amigo, I., Fernández, C., y Pérez, M. (2009). *Manual de Psicología de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Caballero, S.A.M. (2007). El aula hospitalaria. Un camino a la educación inclusiva. *Investigación Educativa*, 11(19), 153-161.
- Castañeda, L. (2006). Educando en el Hospital: demandas, tareas y competencias para un equipo pedagógico multidisciplinar. XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. *Edición Electrónica. Universidad de Murcia*, 6(1), 1-11.
- Doval, M<sup>a</sup>.I., y Estévez, N. (2001). Formación para la Consecución de competencias en Pedagogía Hospitalaria. La propuesta de la Universidad de Vigo desde el Prácticum y las prácticas de Educación y Hospital. En M. A. Zabalza, et al. *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*. Simposium Internacional Sobre el Practicum: Pontevedra. ISBN 84-932470-2-2.
- Fernández, M. (2000). La Pedagogía Hospitalaria y el Pedagogo Hospitalario. *Tabanque*, 15, 139-149.
- González, F.E., Macías, E., y García, F. (2002). La Pedagogía Hospitalaria: reconsideraciones desde la actividad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 303- 365.
- Grau, C., y Ortiz, C. (2001). *La Pedagogía Hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Málaga: Aljibe. ISBN: 84-95212-96-X.
- Guillén, M., y Mejía, A. (2002). *Actuaciones educativas en Aulas Hospitalarias. Atención escolar al niño enfermo*. Madrid: Narcea. ISBN: 84-277-1395-9
- Hernández, E., y Rabadán, J.A. (2013). La hospitalización: un paréntesis en la vida del niño. Atención educativa en población infantil hospitalizada. *Perspectiva Educacional*, 52(1), 167-181.
- Latorre, M.J., y Blanco, F.J. (2010). Función profesional del pedagogo en centros hospitalarios como ámbitos educativos excepcionales. *Educación XXI*, 13(2), 95-116. ISSN: 1139-613.
- Lieutenant, C. (2006). La evolución de las aulas hospitalarias. Un camino por recorrer. En S. Riquelme (Presidencia). *Aulas Hospitalarias. Reflexiones sobre la VIII Jornada de Pedagogía Hospitalaria*. Fundación Carolina Labra Riquelme, Chile. ISBN: 978-956-8302-75-7.
- Lizasoáin, O. (2000). *Educando el niño enfermo. Perspectivas de la Pedagogía Hospitalaria*. Pamplona: Ediciones Eunat. ISBN: 84-7768-115-5.
- Lizasoáin, O. (2014). Pedagogía Hospitalaria. Un contexto fuera de contexto. En J. González (Coord.) *Memorias I Congreso Internacional de Pedagogía Hospitalaria* (pp. 5-9). Colombia.
- Lizasoáin, O., y Lieutenant, C. (2002). La Pedagogía Hospitalaria frente a un niño con pronóstico fatal. Reflexiones en torno a la necesidad de una formación profesional específica. *Estudios sobre Educación*, 002, 157-165. Recuperado de: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8075/1/Notas%201.pdf>
- López, O. (2003). La atención asistencial en la enfermedad crónica infantil. En B. Ochoa y O. Lizasoáin (Eds.), *Intervención Psicopedagógica en el desajuste del niño enfermo crónico hospitalizado* (pp. 83-112). Pamplona: Eunsa.
- Ochoa, B. (2003). La Unidad Psicopedagógica en el contexto hospitalario: una propuesta de intervención. En B. Ochoa y O. Lizasoáin (Eds.), *Intervención Psicopedagógica en el desajuste del niño enfermo crónico hospitalizado* (pp. 199-216). Pamplona: Eunsa.
- Peirats, J., y Granados, J. (2015). Las Unidades Pedagógicas Hospitalarias y el aprendizaje por Proyectos de Trabajo. *Aula de Encuentro*, 1(17), 187-211.
- Plá, N. (2006). Un acompañamiento a medida. En S. Riquelme (Presidencia), *Aulas Hospitalarias. Reflexiones sobre la VIII Jornada de Pedagogía Hospitalaria*. Fundación Carolina Labra Riquelme: Chile. ISBN: 978-956-8302-75-7.
- Ruiz, M. (2016). *Pedagogía Hospitalaria. Hacia el diseño de una propuesta de competencias específicas para la formación docente*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Filosofía y Ciencias de la educación. Departamento de Teoría de la Educación. Universidad de Valencia. Valencia, España.
- Serradas, M., Ortiz, M<sup>a</sup>.C., y De Manueles, J. (2002). Necesidad de asistencia educativa al niño hospitalizado. *Enseñanza*, 20, 243-285. ISSN: 0212-5374.
- Torralba, F. (2000). *Educación desde la vulnerabilidad. Actitudes éticas y excelencia profesional*. IV Congrès europeu de Mestres i Pedagogos a l'Hospital: Barcelona.
- Urmeneta, M. (2011). Aulas Hospitalarias: una educación singular. *Aula de Innovación Educativa*, 212, 10-14.
- Violant, V. (2015). Competencias del perfil profesional implicado en la atención educativa en situación de enfermedad y hospitalización. En J. González (Coord.) *Memorias I Congreso Internacional de Pedagogía Hospitalaria en Colombia*, 37-42.

Violant, V., Molina, M<sup>a</sup>.C., y Pastor, C. (2011). *Pedagogía Hospitalaria. Bases para la atención integral*. Barcelona: Laertes. ISBN: 978-84-7584-823-5.

**Educación y estrategias de aprendizaje**



## CAPÍTULO 12

### **Desarrollo y análisis de las propiedades psicométricas de la versión piloto del cuestionario de Competencias Intrapersonales VECA**

Paola Bully Garay \*, Aritz Anasagasti Undabarrena\*\*, y Roberto Aguado Romo\*\*\*  
\*Consultoria Paola Bully; \*\*Emotional Network S.L.; \*\*\*Centro de Evaluación y Psicoterapia

#### **Introducción**

En las últimas décadas ha surgido la necesidad de considerar la educación formal no solo como un instrumento para el aprendizaje de contenidos y desarrollo de competencias cognitivas, sino también como un espacio que contribuya a la formación integral del alumnado; dando cabida a la educación en gestión emocional y, por tanto, al desarrollo de competencias emocionales (Cejudo y López-Delgado, 2017). De hecho, el desarrollo de competencias emocionales viene recogido, con diferente grado de concreción, en la legislación educativa vigente, tanto en la LOE de 2006, como en el Real Decreto de 2006, y en los Decretos específicos de cada Comunidad Autónoma.

Pese a que la mayoría de trabajos que se han realizado en esta dirección se han centrado en el fomento de competencias emocionales y en sus repercusiones sobre la vida escolar y personal del alumnado, en los últimos años ha cobrado relevancia a nivel nacional e internacional la concepción de la competencia en gestión emocional como una variable clave para la comprensión y mejorara del desempeño docente (Bisquerra, 2005; Castillo, Fernández-Berrocal, y Brackett, 2013; López-Goñi y Goñi, 2012).

La escasa evidencia empírica disponible indica que la competencia emocional del docente se relaciona con su ajuste personal y laboral, disminuyendo el síndrome del quemado y mejorando la capacidad de afrontamiento de los eventos estresantes que frecuentemente surgen en las interacciones que mantienen con los compañeros de trabajo, los padres y los propios alumnos (Extremera, Durán, y Rey, 2010; Extremera, Fernández-Berrocal, y Durán, 2003; Peña y Extremera, 2012). Así como con el ajuste de su alumnado, asociándose con la prevención del consumo de drogas, más conductas de autocuidado, el desarrollo de habilidades sociales (Becker et al., 2014; Van Uden, Ritzen, y Pieters, 2013) y facilitando la creación de un clima en el aula que favorezca el aprendizaje y el buen rendimiento académico (Bisquerra, 2014; Sutton y Wheatley, 2003). Motivo por el cual la capacitación docente en competencias emocionales a través de la implementación de programas formativos se ha convertido en una necesidad (Bisquerra, 2005, 2009; Goleman, 1999).

Con la finalidad de cubrir esta necesidad se desarrolló el programa formativo Vinculación Emocional Consiente (VEC; Aguado, 2014, 2015). Vincularse de forma consciente con el estado emocional requiere estar atentos a los estados internos y a las reacciones generadas en sus distintas formas (pensamiento, respuesta fisiológica y conductas manifiestas) relacionándolas con los estímulos que las provocan. Desde este modelo la competencia emocional se concibe como la capacidad para activar en cada momento la emoción más adaptada o ajustada a la situación que estamos viviendo y con la intensidad oportuna. Lo que da lugar a una mayor flexibilidad emocional, y desde ahí a una mejor gestión de la conducta y aumento del bienestar y satisfacción vital.

El programa VEC se estructura en dos niveles de formación que corresponden con dos grupos de competencias emocionales. Las competencias intrapersonales, centradas en el desarrollo de habilidades emocionales referidas a uno mismo y las competencias interpersonales referidas a competencias en relación con los demás. La unión de ambas competencias da lugar a la maestría emocional.

Ahora bien, con la necesidad de evaluación de la eficacia del programa VEC para la capacitación emocional docente ha aflorado la necesidad de contar con una herramienta de medición de resultados que

se ajuste a las competencias que se desarrollan en el propio modelo. Por ello, el propósito de este manuscrito es describir parte del proceso que se está siguiendo para el desarrollo y análisis de las propiedades psicométricas de un instrumento integral para evaluar la Vinculación Emocional Consciente en Adultos (VECA). El desarrollo de este instrumento se ha articulado en 3 subproyectos: Medición de las Competencias Intrapersonales, Medición de las Competencias Interpersonales y Medición 360°, de los cuales vamos presentar solo el primero.

## **Método**

### *Diseño*

Estudio transversal para el desarrollo y análisis de las propiedades métricas de un instrumento de medición psicológica.

### *Participantes*

La prueba piloto se llevó a cabo con 87 docentes que iban a participar en tres grupos de formación en VEC.

### *Procedimiento*

El cuestionario de Medición de las Competencias Intrapersonales VECA se creó en cuatro fases: desarrollo inicial del cuestionario piloto, análisis de validez de contenido y selección de ítems, análisis preliminares de las propiedades del instrumento con una muestra piloto de 87 profesionales y edición y maquetación de la versión depurada del cuestionario (ver Figura 1).

### *Análisis de los datos*

Inicialmente se realizó un análisis de valores atípicos y frecuencia de elección de opción no sabe / no contesta. A continuación se calcularon los estadísticos descriptivos media (M), desviación típica (DT), asimetría (As), curtosis (K) e índice de homogeneidad (Hij) de cada uno de los ítems que forman el instrumento. El estudio preliminar de la validez estructural se llevó a cabo por medio de análisis factoriales exploratorios sobre cada una de las marices de correlaciones de los ítems que formaban parte de cada subcompetencia por el método de ejes principales iterados (IPA). Como criterio de unidimensionalidad se usó el que la varianza explicada por el primer factor fuera mayor del 20%. Por último, la fiabilidad o precisión de las puntuaciones obtenidas con el cuestionario se cuantificó en términos de consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach y como estabilidad temporal mediante análisis de correlaciones de las puntuaciones obtenidas en dos administraciones del test. Se utilizó el programa estadístico IBM SPSS 24.

## **Resultados**

Los resultados principales de las cuatro fases completadas hasta llegar a la versión optimizada del test VECA-intra se describen a continuación.

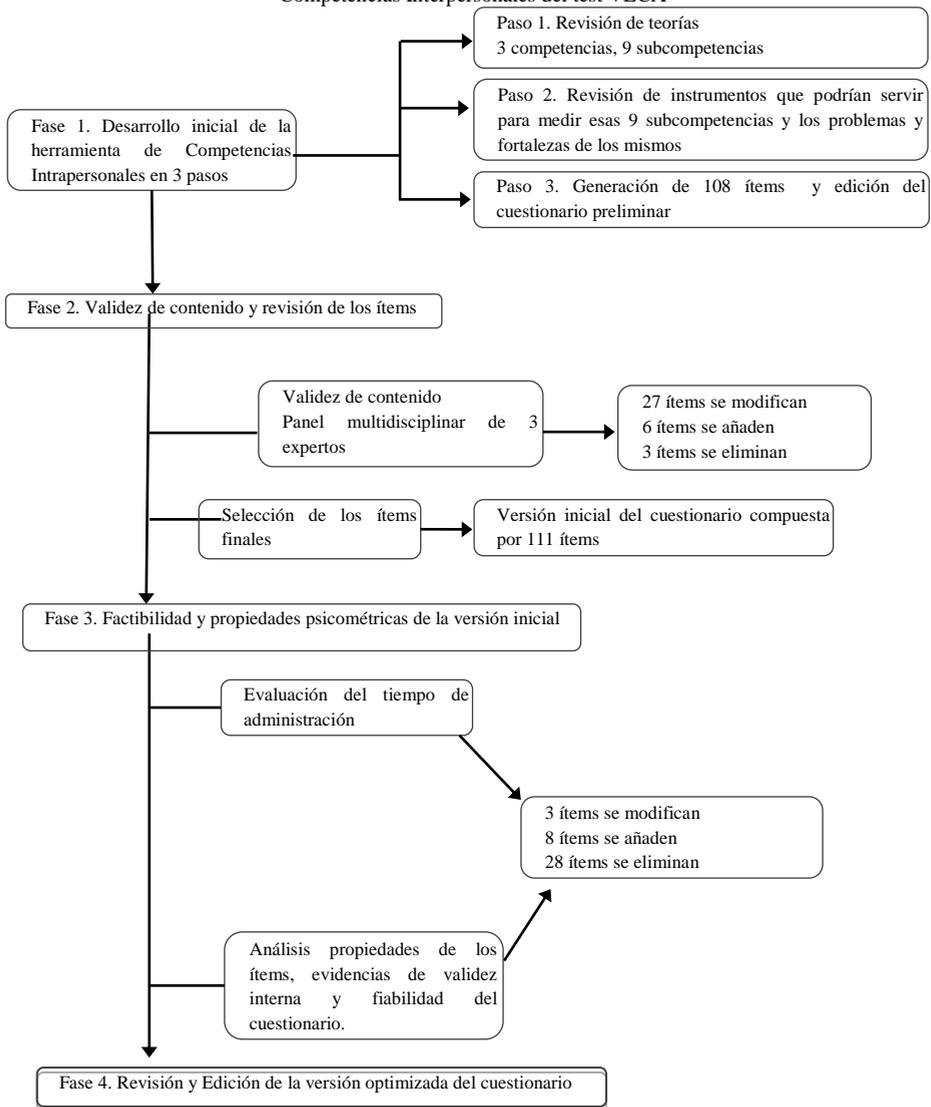
### *Fase 1: Desarrollo inicial del test*

#### *Paso 1- Revisión de la teoría:*

Inicialmente, los autores del test realizaron una revisión de los modelos / marcos conceptuales sobre gestión / inteligencia / vinculación emocional disponibles en la literatura científica.

A partir de este trabajo preliminar se hizo la declaración angular del modelo VEC -“Descubrir quién soy desde el autoconcepto me posibilita conocer que siento, solo así puedo desde la autogestión cambiar las emociones que no se adapten al contexto, desde el sentido común, y poder realizarlo en un marco de autonomía” (Aguado, 2014)- y se realizó un mapa conceptual seleccionando las 3 competencias y 9 subcompetencias que se consideraron útiles para operacionalizarla.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de desarrollo y análisis de las propiedades métricas del cuestionario de Competencias Interpersonales del test VECA



**Paso 2 - Revisión de instrumentos:**

Se realizó una búsqueda de instrumentos con garantías métricas que midieran alguna de las competencias y/o subcompetencias identificadas en la revisión bibliográfica. Inicialmente se detectaron algunas herramientas potencialmente útiles pero el estudio pormenorizado de las mismas encontró que el marco teórico de referencia usado en los conceptos centrales identificados distaba del modelo VEC.

**Paso 3 - Generación y selección de ítems:**

Sobre la base de las revisiones previas, los autores de la prueba generaron un pool de 108 ítems que se consideraron representativos de cada una de las subcompetencias objeto de medición.

*Fase 2: Evidencias de validez de contenido y revisión de los ítems*

Con el fin de evaluar la relevancia de cada elemento seleccionado en la medición de la competencia se pidió a un equipo multidisciplinar de expertos en psicometría, educación y coaching emocional que indicasen si cada uno de los ítems propuestos era relevante y claro para evaluar la dimensión relacionada del cuestionario o si necesitaban ser revisados. Lo mismo para las opciones de respuesta. Finalmente se les solicitó que propusieran elementos nuevos si lo consideraban oportuno.

Siguiendo las sugerencias del grupo de expertos, 3 ítems fueron eliminados dada su escasa relevancia, 27 fueron revisados (6 fueron reescritos para aumentar su legibilidad, de 8 se eliminaron adverbios de frecuencia, de 2 se eliminaron las dobles negación, de 5 se eliminaron las afirmaciones absolutistas y 6 fueron formulados de forma inversa) y 6 se añadieron. Dando lugar a una versión inicial de la prueba compuesta por 111 ítems.

*Fase 3: Factibilidad y propiedades psicométricas de la versión inicial*

Factibilidad:

Se trata de una prueba susceptible de ser utilizada en las organizaciones educativas dado que se requieren en torno a 20 minutos para cumplimentarla y la mayoría de encuestados la ha considerado de fácil comprensión e interesante.

Estadísticos descriptivos de los ítems:

La descripción formal de cada uno de los ítems que componen el cuestionario puede observarse en la tabla 1.

Tabla 1. Descripción de los ítems

Subdimensión	Ítem	M	DT	Mín	Máx	As	k	Hij
<b>1. Autoconcepto</b>								
1.1. Identificación Emociones	Siento emociones que no son de sentido común.	4,01	0,923	1	5	-0,894	0,618	0,090
	A lo largo de mi vida me he encontrado en situaciones en las que no he controlado mis emociones.	3,05	0,839	1	5	0,523	0,421	0,160
	Siento más emociones agradables que desagradables.	3,99	0,790	2	5	-0,567	0,136	0,321
	Cuando siento una emoción, me es difícil cambiar a otra.	3,16	0,666	1	5	-0,195	0,806	0,181
	Mantengo un estado de humor constante.	2,56	0,729	1	5	0,725	0,597	-0,203
	Me encuentro en la misma emoción.	3,44	0,957	2	5	0,077	-0,899	0,127
	Me cuesta identificar cual es la emoción que siento.	3,74	0,770	2	5	0,003	-0,522	0,369
	Paso de una emoción a otra con facilidad.	2,80	0,733	1	5	0,328	-0,015	0,052
	Identifico con facilidad lo que siento.	3,83	0,689	2	5	0,022	-0,426	0,262
	Identifico donde siento las emociones.	3,41	0,942	1	5	-0,482	0,087	0,136
1.2. Auto-diálogo	Soy consciente de los mensajes que me envío.	3,81	0,706	2	5	0,080	-0,557	0,064
	Me he dado cuenta que cuando me hablo, eso ya alguien me lo dijo antes.	2,65	0,756	1	5	0,337	0,331	-0,141
	Mi nacimiento repercutió positivamente en mis padres.	4,55	0,804	1	5	-2,211	5,497	0,155
	Llevo tiempo dándole vueltas a las mismas cosas.	3,01	0,964	1	5	-0,024	-0,199	0,360

Tabla 1. Descripción de los ítems (continuación)

Subdimensión	Ítem	M	DT	Mín	Máx	As	k	Hij
	Me doy cuenta que emociones siento con cada pensamiento.	3,47	0,822	2	5	- 0,016	-0,482	0,232
	Tengo pensamientos circulares o rumiantes.	3,13	1,015	1	5	- 0,057	-0,519	0,378
	En mi infancia, ocupe un lugar de responsabilidad en mi familia.	3,23	1,132	1	5	- 0,055	-0,896	-0,097
	Mis padres hacían un buen equipo.	3,75	1,068	1	5	- 0,748	0,229	0,352
	Hacia mejor equipo yo con alguno de mis padres, que ellos entre sí.	3,81	1,184	1	5	- 0,836	-0,262	0,387
	Cuando me hablo, lo hago más con emociones agradables que desagradables.	3,54	0,907	2	5	- 0,321	-0,695	0,064
1.3. Tóxicos Emocionales	Habitualmente lo que me dicen, ocupa más espacio en mi mente, que lo que pienso.	3,26	0,814	1	5	- 0,105	-0,115	0,555
	Imagino que mi mente es una atmosfera: está limpia, en vez de contaminada o toxica.	3,20	1,050	1	5	- 0,221	-0,532	0,278
	Tengo consumos o hábitos que me perjudican.	4,03	0,860	1	5	- 0,749	0,674	0,403
	Hago cosas que me hacen daño.	4,11	0,817	2	5	- 0,736	0,197	0,415
	Las cosas que he aprendido de mis padres me han servido.	4,09	0,730	2	5	- 0,518	0,181	0,492
1.4. Universo Vincular	He sentido angustia en mi vida.	3,37	0,908	1	5	- 0,043	-0,396	0,206
	Las riñas y peleas han sucedido en mi familia.	3,48	1,065	1	5	- 0,347	-0,526	0,275
	Creo que he sido una especie de bisagra entre mis padres.	3,92	1,156	1	5	- 0,745	-0,485	0,428
	En mi familia se daban abrazos y caricias.	3,39	1,156	1	5	- 0,195	-0,875	0,400
	El miedo ha estado presente en mi vida.	3,31	1,009	1	5	- 0,178	-0,452	0,323
1.5. Esquemas Emocionales	Siento que pierdo habitualmente.	3,77	0,714	2	5	-0,022	-0,339	0,248
	Soy capaz de sentir lo que el otro siente.	3,87	0,700	2	5	-0,664	0,964	0,398
	No puedo escuchar las noticias, me afectan mucho.	3,81	0,939	1	5	-0,401	-0,292	0,312
	Se perder para ganar.	3,45	0,607	2	5	0,344	-0,211	0,094
	Sé que tengo que ser perfecto/a.	3,90	1,013	2	5	-0,517	-0,843	0,226
	Me considero capaz de sacar partido de una crisis.	3,43	0,834	1	5	-0,335	0,606	0,325
	La disciplina es mi gran virtud.	3,26	0,960	1	5	-0,212	-0,661	0,251
	Para defender mis derechos, digo más veces no, en vez de decir que sí.	3,41	0,863	1	5	-0,305	-0,190	-0,050
	Me considero mi peor enemigo/a.	3,99	1,190	1	5	-1,105	0,354	-0,020
	Cambiaría cosas que he vivido.	3,35	1,038	1	5	-0,360	-0,142	0,405
	Me siento bien cuando trabajo en equipo	3,91	0,777	2	5	-0,145	-0,635	0,459

Tabla 1. Descripción de los ítems (continuación)

Subdimensión	Ítem	M	DT	Mín	Máx	As	k	Hij
	El control es importante, si algo no lo tengo planificado me pongo nervioso/a.	2,77	0,966	1	5	0,246	-	0,421
	Me considero un ganador/a.	3,07	0,779	1	4	-0,276	-	0,306
	Cuando alguien no piensa como yo, es difícil que esta con el/ella.	3,80	0,749	1	5	-0,864	1,871	0,444
	Tengo un sueño reparador.	3,59	0,975	1	5	-0,658	0,276	0,203
<b>2. Autogestión</b>								
2.1. Coreografía Emocional	La culpa ha estado presente en mi vida.	3,59	1,045	1	5	-0,380	-	0,700
	La curiosidad ha estado presente en mi vida.	3,88	0,846	2	5	-0,371	-	0,601
	La admiración ha estado presente en mi vida.	3,65	0,692	2	5	-1,040	0,769	0,140
	La rabia ha estado presente en mi vida.	3,34	0,902	2	5	0,060	-	0,255
	La alegría ha estado presente en mi vida.	3,94	0,620	2	5	-0,266	0,566	0,525
	El asco ha estado presente en mi vida.	4,20	0,823	2	5	-0,644	-	0,613
	La seguridad ha estado presente en mi vida.	3,78	0,873	2	5	-0,310	-	0,497
	La tristeza ha estado presente en mi vida.	3,35	0,943	2	5	0,191	-	0,612
	La sorpresa ha estado presente en mi vida.	3,24	0,735	1	5	-0,239	0,270	0,676
	Puedo estar en emociones diferentes en el mismo día dependiendo donde me encuentre.	3,53	0,867	1	5	-0,373	-	-
	Mi cabeza está en el pasado.	3,78	0,817	2	5	-0,098	-	0,700
	Se vivir en el presente.	4,07	0,794	1	5	-1,426	4,039	0,601
2.2. Capacitación Emocional	Mi mente está en el futuro.	2,86	0,769	1	5	0,246	-	0,255
	Me cuesta pasar página ante situaciones de conflicto.	3,27	0,860	1	5	0,018	-	-
	Me cuesta darme cuenta donde estoy sintiendo las emociones.	3,60	0,743	2	5	-0,442	-	0,498
	Puedo cambiar lo que siento sin necesidad de pensar.	2,04	0,879	1	5	1,008	1,701	0,449
	Cuando me encuentro en una emoción que no toca, la cambio.	2,95	0,845	1	5	-0,158	0,846	0,334
	En situaciones que antes me disgustaban, ahora estoy bien.	3,25	0,785	1	5	-0,470	0,391	0,349
	Por mucho que lo intento, no puedo superar algunas vivencias.	3,82	0,941	1	5	-0,778	0,243	0,063
	Me han pasado cosas dolorosas que ya no me remueven.	2,58	1,046	1	5	0,221	-	0,454
	Me siguen removiendo las mismas cosas de siempre.	3,16	0,884	1	5	-0,226	-	0,295
	Ante algunas situaciones siempre me bloqueo.	3,40	0,885	1	5	-0,665	0,432	0,200
	Ya no me hacen sufrir situaciones que antes si lo hacían.	3,20	0,794	1	5	-0,228	-	0,542
	Si me enfado sin motivo, puedo sentir seguridad fácilmente.	2,11	1,025	1	5	0,630	-	0,181
	Cuando me asusto, me cuesta darle la vuelta.	3,36	0,687	2	5	-0,171	-	0,260
	Hay situaciones que no tolero.	2,95	0,810	1	5	0,086	0,639	0,549

Tabla 1. Descripción de los ítems (continuación)

Subdimensión	Ítem	M	DT	Mín	Máx	As	k	Hij
	Tengo que hacer tripas corazón para no liarla.	3,77	0,746	2	5	- 0,113	-0,311	0,190
	Me tengo que callar, aunque me apetezca quejarme.	3,08	0,739	2	5	0,227	-0,288	0,281
	No me callo ni una.	3,45	0,764	1	5	- 0,474	0,451	0,472
	Meto la pata por protestar.	3,58	0,759	1	5	- 0,613	0,879	0,186
	No se me nota aunque por dentro este removido/a.	3,35	0,891	1	5	- 0,244	-0,481	0,261
	Me siento solo/a cuando estoy rodeado de gente.	4,03	0,860	2	5	- 0,408	-0,767	0,185
	Me he sentido manipulado/a por la gente.	3,56	0,715	1	5	- 0,534	1,174	- 0,232
2.3. Biografía Emocional	Mi criterio es más importante que la opinión de los demás.	2,99	0,852	1	5	0,141	-0,168	0,097
	Necesito consejos para poder decidir.	3,14	0,769	2	5	0,230	-0,327	0,273
	Los recuerdos de mi infancia son muy vivos.	3,29	0,919	1	5	- 0,057	-0,587	0,064
	Me han hecho sentir que no hay nadie como yo.	2,92	0,923	1	5	- 0,203	-0,296	0,165
	Pierdo los nervios con facilidad.	3,60	0,830	1	5	- 0,784	1,150	- 0,098
3. Autonomía								
3.1. Necesidades Exógenas	Mi vivienda ha sido siempre un lugar seguro.	4,43	0,760	2	5	- 1,241	1,031	0,389
	Repito conductas de mis padres.	3,09	0,697	1	4	- 0,555	0,624	0,449
	Creo que hay gente que conoce realmente como soy.	3,63	0,908	1	5	- 0,343	-0,168	0,124
	Me he sentido valorado/a en mi vida.	3,76	0,796	1	5	- 0,675	1,034	0,416
	Vivo con orgullo mis apellidos.	4,18	1,002	1	5	- 1,237	0,836	0,643
	Me he sentido protegido/a en mi vida.	4,29	0,701	2	5	- 0,683	0,134	0,245
	Me he sentido seguro/a en mi vida.	3,84	0,852	2	5	- 0,496	-0,199	0,551
	Creo que he tenido una segunda oportunidad.	3,30	0,915	1	5	- 0,633	0,690	0,471
	Me han sabido decir que sí y que no.	4,01	0,672	2	5	- 0,509	0,857	- 0,072
	Se retirarme y pasar página.	3,45	0,645	2	5	- 0,498	-0,340	0,403
3.2. Necesidades Endógenas	Guardo aquello que vivo muy dentro.	2,64	0,977	1	5	0,460	0,034	0,233
	Se comenzar.	3,91	0,606	2	5	- 0,281	0,666	0,319
	Me cuesta desprenderte de las cosas, aunque no las necesite.	3,17	0,996	1	5	0,224	-0,820	0,121
	Me disgustan las novedades.	3,58	0,833	2	5	0,048	-0,554	0,226
	Me quedo con sensación de vacío.	4,01	0,799	2	5	- 0,457	-0,256	0,371
	No me quedo nada para mí.	3,52	0,734	2	5	- 0,248	-0,208	0,473
	Cuando tengo problemas, dejo que pase el tiempo.	3,58	0,874	1	5	- 0,147	-0,092	0,202

Tabla 1. Descripción de los ítems (continuación)

Subdimensión	Ítem	M	DT	Mín	Máx	As	k	Hij
3.3. Necesidades Secundarias	Para mí es muy importante que los demás estén bien, aunque me tenga que sacrificar.	2,41	0,761	1	4	0,306	-0,170	0,542
	Mi persona es fundamental, es lo primero, es esencial.	3,16	0,992	1	5	0,256	-0,465	0,309
	Elijo la fiesta o la evasión cuando tengo un problema.	4,33	0,832	1	5	- 1,556	3,063	0,128
	La mejor forma de resolver problemas es dejar que pase el tiempo.	3,83	0,884	1	5	- 0,485	0,149	0,171
	Si en mi entorno la gente está bien, yo ya estoy bien.	2,34	0,902	1	5	0,355	-0,112	0,503
	Necesito que los demás me digan que hago bien las cosas.	3,21	0,856	1	5	0,041	-0,290	0,299
	No me gusta hacer frente a las cosas, porque se sufre innecesariamente.	3,86	0,754	2	5	- 0,268	-0,179	0,456
	Evito los problemas, aunque suponga perder.	3,30	0,813	1	5	- 0,209	-0,107	0,636
	Las cosas se solucionan, sin tener que hacer nada, la suerte me sonríe.	3,98	0,801	2	5	- 0,241	-0,728	0,579
	Mientras los demás están bien, no importa tanto como este yo.	3,07	0,809	1	5	0,144	-0,138	0,303
	Desarrollo mi personalidad aprendiendo de los demás.	3,59	0,716	2	5	- 0,020	-0,205	0,481

#### Unidimensionalidad de las subcompetencias:

En todas las subcompetencias el primer factor explicó más del 20% de la variabilidad en las puntuaciones, por lo que podrían considerarse unidimensionales; con excepción de la capacitación emocional en la cual el primer factor explicó el 18.09%.

#### Fiabilidad:

El grado de intercorrelación entre los elementos que conforman una dimensión obtenido con alfa de Cronbach fue bueno ( $\geq 0.7$ ) solo en algunas de las subcompetencias. En bastantes casos la eliminación de ítems supondría un aumento de la fiabilidad de las puntuaciones.

Las correlaciones entre las dos posiciones del test fueron moderadas y estadísticamente significativas, lo avala la estabilidad temporal de las puntuaciones, o lo que es lo mismo, la fiabilidad test-retes.

#### Fase 4: Revisión y nueva edición de la versión optimizada del cuestionario

Los resultados obtenidos en la prueba piloto desaconsejaron el uso de la herramienta en su forma actual. Por ello se suprimieron todos aquellos ítems en los cuales la opción No se /No contestó se había escogido por más del 6% de los participantes y/o cuya comunalidad y/o correlación con el resto de elementos de la subcompetencia fue baja, sumando un total de 28. Ocho se reformularon para ajustarlos mejor al marco conceptual del modelo y tres se añadieron.

La versión optimizada de 85 ítems se ha maquetado para su administración a través de una aplicación web válida para ordenador, teléfono móvil y tableta.

#### Discusión/Conclusiones

En base a los resultados hallados y los cambios realizados a colación de los mismos parece que las puntuaciones que se obtendrán con la versión optimizada del cuestionario VECA-Intra presentarán las mínimas garantías de validez y fiabilidad exigidas por los estándares internacionales de creación y adaptación de test (AERA, APA, y NCME, 2014). No obstante, actualmente se está trabajando en la recolección de datos para el análisis de las propiedades métricas de esta versión.

Como limitación -compartida con un gran número de estudios que evalúan las propiedades métricas de instrumentos- cabe destacar que el proceso de selección de la muestra no fue ni va a ser aleatorio sistemático, con los posibles sesgos en los resultados que de ello se puede derivar e imposibilitando la generalización de los hallazgos a la población de docentes.

## Referencias

- AERA, APA, y NCME. (2014). *Standars for educational and psychological testing*. Washington: American Educational Research Association.
- Aguado, R. (2014). *Es emocionante, saber emocionarse*. Madrid: EOS.
- Aguado, R. (2015). *La emoción decide y la razón justifica*. Madrid: EOS.
- Becker, E.S., Goetz, T., Morger, V., y Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions e an experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education, 43*, 15-26.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M.A. (2013). Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: A Pilot Study of The RULER Approach to Social and Emotional Learning. *Journal of Education and Training Studies, 1*, 263-272.
- Cejudo, J., y López-Delgado, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa, 23*(1), 29-36. doi: 10.1016/j.pse.2016.11.001
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés, 16*, 47-60.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social, 1*, 260-265.
- Golemán, D. (1999). *Trabajando con Inteligencia Emocional*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- López-Goñi, I., y Goñi, J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación, 357*, 467-489.
- Peña, M., y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación, 359*, 604-627. doi: 10-4438/1988592XRE-2010-359-109
- Van Uden, J.M., Ritzen, H., y Pieters, J.M. (2013). I think I can engage my students. teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education, 32*, 43-54. doi: 10.1016/j.tate.2013.01.004



## CAPÍTULO 13

### **Análisis de la comprensión lectora mediante un modelo de diagnóstico cognitivo en escuelas públicas y privadas**

Jesús María Alvarado Izquierdo\* y Pablo Cáceres Serrano\*\*

\*Universidad Complutense de Madrid; \*\*Pontificia Universidad católica de Valparaíso

#### **Introducción**

##### *Escuelas vulnerables y efectos sobre la comprensión lectora*

Matemáticas y Lenguaje son las áreas fundamentales del currículo educativo. Organismos como la OECD (2012; 2014; 2016), TIMMS (Mullis, Martin, Foy, y Hooper, 2016), o las mediciones a nivel nacional realizadas en Chile representadas por el Simce (Agencia Calidad de Educación, 2012; 2016), ponen el foco en estas áreas clave, pues su desarrollo está vinculado al futuro progreso académico y técnico-profesional de los estudiantes (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

La UNICEF afirma que “entre las claves de los buenos resultados que tienen raíz en las prácticas pedagógicas en el aula, destacan clases motivadoras y cercanas a la vida cotidiana de los alumnos, con propósitos claros, estructura, ritmo, alto aprovechamiento del tiempo, exigentes, con predominio de refuerzos positivos, evaluación y retroalimentación regular del aprendizaje de los alumnos, dan prioridad a la comprensión lectora, expresión de ideas, razonamiento lógico, autonomía y creatividad de los niños” (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, 2004, p.14). En la cita se menciona explícitamente dos factores esencialmente cognitivos: la comprensión lectora y el razonamiento lógico. De ellas, la comprensión lectora ha sido tema recurrente de investigación por ser una de las variables a la base del logro académico en muchas disciplinas (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, 2004, p.297). La comprensión lectora es la base de su aprendizaje posterior y se encuentra presente en todos los contenidos y/o disciplinas que éste enfrente (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

En efecto, la comprensión lectora tiene un sitio destacado en la explicación del logro académico como siguen demostrándolo numerosas investigaciones, particularmente en niños de educación primaria y secundaria (Cunningham y Stanovich, 2007; Fuentes, 2009; Gaviria, Biencinto, y Navarro, 2009; Gil, 2009; Kendeou, van den Broek, Helder, y Karlsson, 2014; Marchant, Lucchini, y Cuadrado, 2007; Ramos, 2006).

Aunque se han considerado una serie de factores relacionados con el desarrollo de la comprensión de lectura, este trabajo se centra en la escuela como uno de los contextos que tiene efectos informales e formales sobre la comprensión. Entre los informales están las expectativas del profesor, que al parecer también tienen un importante efecto sobre el logro del alumno: Docentes que piensan que sus estudiantes deben ser rescatados de la influencia negativa de sus comunidades y/o familias, o bien docentes que creen que alumnos en condiciones de pobreza tienen pocas probabilidades de salir adelante y en consecuencia no brindan el apoyo suficiente (Dehqan y Samar, 2014).

Es interesante notar que esta clase de expectativas ha llevado, en el contexto anglosajón americano, a que los estudiantes de escuelas pobres reciban educación estructurada, programada, mientras que los de escuelas pudientes reciben instrucción enfocada en procesos cognitivos complejos como el pensamiento crítico o la creatividad (McIntyre, 2011).

Pero quizás sea aún más relevante la influencia de la escuela, cuando ésta no tiene las condiciones necesarias para ofrecer un buen apoyo. En escuelas vulnerables hay menores recursos, las metodologías al uso pueden ser inadecuadas o atrasadas y los profesores estar menos capacitados para tratar las dificultades presentes en la enseñanza de la lecto-escritura. El efecto par también debe tomarse en cuenta

pues en establecimientos vulnerables, con una composición social homogénea, los estudiantes pueden denotar un vocabulario reducido con pocas posibilidades de mejora, lo que también tiene efecto sobre el aprendizaje inicial de la lecto-escritura (Compton et al., 2009; Marchant, Lucchini, y Cuadrado, 2007).

Esta diferencia entre escuelas públicas y privadas es un hecho bien establecido en la literatura a nivel latinoamericano. En el estudio de Diuk y Ferroni (2012), -llevado a cabo en escuelas argentinas- se habla del Efecto Mateo en lectura. Consiste en un fenómeno en que aquellos que ingresan al sistema educativo con mayores conocimientos, desarrollan tasas de aprendizaje superiores a los que denotan al inicio menos habilidades. En el caso de estudiantes de nivel socioeconómico medio y alto, estas desventajas son rápidamente compensadas por una compleja red de apoyo familiar, atención de profesores particulares, psicopedagogos, entre otros. En el caso de los estudiantes de nivel socioeconómico bajo, estos apoyos no suelen estar presentes y por tanto es esperable que no logren avanzar en su aprendizaje. Sotelo et al., (2012), han establecido que las diferencias de dominio lector son notorias entre niños y niñas peruanas de zonas desfavorecidas. Se piensa que esta desventaja está asociada con las menores oportunidades de explorar el lenguaje escrito en estos contextos. Para Fonseca et al., (2014), los niños que provienen de sectores desfavorecidos denotan un rendimiento significativamente más bajo en comprensión lectora, impactando fuertemente en el rendimiento académico y en su desarrollo cognitivo. Uno de los aspectos de su investigación aportó evidencia en torno a la importancia de la adquisición de vocabulario para compensar en algún grado esta desventaja comparativa, aunque también se fundamentó la capacidad para realizar inferencias, comprender la estructura textual y el dominio de mecanismos reguladores: planificación, supervisión y evaluación. En Chile también se han realizado investigaciones en torno a estas diferencias en escuelas de distinta condición socioeconómica (Donoso-Díaz, 2014; Mizala y Torche, 2015). Una de ellas ha sido elaborada previamente en la línea de este estudio por Cáceres-Serrano y Alvarado-Izquierdo (2017), quienes corroboraron la importancia de la diferencia socioeconómica, que representa infraestructura inadecuada, materiales inadecuados y menos capacitación de los profesores en las escuelas vulnerables. Todos estos aspectos tienen un efecto sobre el aprendizaje y sobre el desarrollo de la comprensión.

En Chile, las escuelas de mayor vulnerabilidad se identifican con las escuelas públicas, pues sólo cuentan con los recursos entregados por los municipios a los que pertenecen, siempre escasos, mientras que las escuelas privadas reciben subvenciones y co-pagos de los apoderados.

Modelos de diagnóstico cognitivo y diferencias en habilidades cognitivas entre escuelas privadas y públicas.

En este estudio se quiere avanzar en la determinación de los efectos que la condición de vulnerabilidad escolar tiene no ya sobre la comprensión de lectura, sino más específicamente, en las habilidades cognitivas que sustentan dicha comprensión. Para ello se requiere el uso de metodologías multivariantes que permitan establecer de forma flexible las variables subyacentes responsables de los resultados en comprensión.

Los modelos de diagnóstico cognitivo (CDM, de su acrónimo en inglés) pueden ayudar con este fin al permitir un análisis detallado de las habilidades a nivel de los ítems de un test. Los CDM son modelos de variable latente como la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) pero en los que se definen "clases de sujetos" en función de sus patrones de dominio de habilidades. Son modelos que, en lugar de intentar estudiar las características de los ítems, lo que intentan es clasificar a los sujetos según sus respuestas. Los distintos modelos CDM determinan los parámetros que hay que ajustar (igual que en un modelo TRI) y la bondad de ajuste determina qué modelo es el que más se adecúa a las habilidades a la base del desempeño (George, Robitzsch, Kiefer, Groß, y Ünlü, 2016).

Los CDM son modelos confirmatorios, puesto que requieren confirmar empíricamente una propuesta teórica, para ello un grupo de expertos debe determinar –sobre la base de alguna teoría cognitiva apropiada para el fenómeno evaluado- cuáles son las habilidades o atributos que el examinado debe dominar para poder responder correctamente a cada ítem (Rupp, Templin, y Henson, 2010). Una vez se

han identificado los atributos cognitivos que condicionan el desempeño en cada ítem, a continuación, se construye una matriz, denominada matriz Q, que asocia las habilidades y los ítems, indicando qué atributos deben o no dominarse para responder correctamente los ítems. En la matriz Q, el dominio del atributo se representa mediante el valor 1, mientras que el no dominio con el valor 0, en aquellas celdas que cruzan un atributo con un ítem (de la Torre, 2009; de la Torre y Chiu, 2016).

Li, Hunter, y Lei (2015), revisaron los modelos cognitivos que habían sido utilizados exclusivamente en el contexto de la comprensión de lectura. De acuerdo a estos autores, una decisión de importancia corresponde a la elección de un modelo compensatorio o no compensatorio, también llamado conjuntivo. Los compensatorios implican que un sujeto puede dar respuesta correcta a un ítem dominando al menos uno de los atributos comprometidos en su buen desempeño, los no compensatorios requieren dominar todas las habilidades requeridas para responder correctamente el ítem. Estos últimos han sido mucho más comunes en comprensión de lectura (Hemmati, Baghaei, y Bemani, 2016). Algunos conocidos modelos de tipo no compensatorio son el Rule Space Model (Svetina, Gorin, y Tatsuoka, 2011; Tatsuoka, 2009), el Attributes Hierarchy Model o AHM (Wang y Gierl, 2011), el modelo Deterministic-Input, Noisy-And-Gate, DINA, el modelo Reparameterized Unified Model (RUM) y el modelo Reduced Reparameterized Unified Model, o RRUM (Jang, 2009), también reconocido como Noncompesatory Reparameterized Unified Model, NC-RUM (Ravand y Robitzsch, 2015). Por su parte, un conocido modelo compensatorio es el Deterministic-Input, Noisy-OR-Gate, DINO (Park y Cho, 2017).

También han sido aplicados algunos modelos de carácter general o saturados. Entre ellos el denominado Generalized Deterministic-Input, Noisy-And-Gate Model, G-DINA (Chen y Chen, 2016; Hemmati, Baghaei, y Bemani, 2016; Ravand, 2016).

En este estudio se pretende establecer si algunos de estos cognitivos permiten mapear los atributos cognitivos tras la comprensión lectora, pero estableciendo perfiles o patrones de habilidades que sean característicos de escuelas públicas y privadas, lo que puede revelar, en alguna medida, las diferencias entre las escuelas que son o no vulnerables.

## **Método**

### *Participantes*

Corresponde a una muestra no probabilística intencional, representando estudiantes provenientes de escuelas públicas y privadas. El rango de edad estaba entre nueve y 10 años. Originalmente se obtuvieron 501 observaciones, pero se conservaron de 434 estudiantes, de los cuales 129 (29.7%) eran de escuelas públicas, mientras 305 sujetos (70.3%) provinieron de privadas.

### *Instrumento*

Se aplicó la *prueba Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT)* elaborada por Medina y Gajardo (2014). *CL-PT* es una prueba comercial estandarizada de amplio uso en Chile para ser aplicada en estudiantes de los cinco a los 14 años y que ha mostrado tener una adecuada fiabilidad y validez predictiva respecto a su capacidad para diferenciar entre estudiantes de distinto nivel socioeconómico. Del total de 47 ítems, agrupados en 16 tareas o ejercicios de comprensión lectora se analizaron los 21 ítems que en estudios previos de nuestro equipo han mostrado niveles de discriminación aceptables (mayores a 0.30).

### *Procedimiento*

Se tuvo acceso a los establecimientos escolares mediante solicitud directa y obteniendo permiso escrito y/o verbal de las direcciones de cada institución. En cada caso ayudantes en la investigación aplicaron los cuestionarios originales impresos.

Para evaluar la bondad de ajuste de los modelos CDM y realizar además un análisis de funcionamiento diferencial del ítem (DIF) se utilizó el entorno de programación R (Core Team, 2018) y específicamente el paquete CDM de George, Robitzsch, Kiefer, Groß, y Ünlü, (2016).

## Resultados

### Definición de los atributos cognitivos del instrumento

El primer paso del procedimiento consistió en determinar la composición de la *matriz Q*, en donde se establecen los atributos cognitivos que requiere cada ítem para ser respondido correctamente (Ravand y Robitzsch, 2015). La construcción de la matriz implicó la definición de los atributos a partir de estudios previos en comprensión lectora (Buck, Tatsuoka, y Kostin, 1997; Chen y de la Torre, 2014; Hemmati, Baghaei, y Bemani, 2016), elaborándose un modelo de atributos acorde al contenido del instrumento (Ravand y Robitzsch, 2015), definiéndose seis atributos cognitivos:  $\alpha_1$ . Código de superficie (proceso básico de decodificación y reconocimiento de palabras, Riffo, 2016),  $\alpha_2$ . Base de texto (Procesamiento oracional en el que los elementos son estructurados mediante micro-proposiciones generando una microestructura textual o coherencia local, Riffo, 2016),  $\alpha_3$ . Inferencia (Operación que ayuda a agregar la información faltante de aquello que no expresa el nivel de superficie, Vieiro y Gómez, 2004),  $\alpha_4$ . Modelo de situación (Nivel de representación que hace uso del conocimiento previo y el proceso de inferencia, Gernsbacher y Kaschak, 2013),  $\alpha_5$ . Instrucciones retóricas (ayudan a la comprensión del texto, son marcadores presentes en el texto que deben ser interpretados, Sanchez, 1996).  $\alpha_6$ . Habilidades lingüísticas (Involucran procesos cognoscitivos y son parte del desarrollo de un individuo, permitiendo la comprensión y expresión de mensajes, elaboración de ideas, reflexión y solución de problemas (Guarneros y Vega, 2014). Una vez definidos los atributos, tres jueces independientes académicos del área de lingüística, fonoaudiológica y psicológica, evaluaron la asignación de atributos a los ítems de comprensión lectora. Finalizado este proceso quedó definida la *matriz Q* (ver Tabla 1).

Tabla 1. Matriz *Q* de la prueba de comprensión de lectura CL-PT

N°	Ítems	$\alpha_1$	$\alpha_2$	$\alpha_3$	$\alpha_4$	$\alpha_5$	$\alpha_6$
1	P01b	1	1	1	0	1	0
2	P01d	1	1	1	0	1	0
3	P01e	1	1	1	0	1	0
4	P01f	1	1	1	0	1	0
5	P01h	1	1	1	0	1	0
6	P01i	1	1	1	0	1	0
7	P01k	1	1	1	0	1	0
8	P01m	1	1	1	0	1	0
9	P01n	1	1	1	0	1	0
10	P01o	1	1	1	0	1	0
11	P01q	1	1	1	0	1	0
12	P01r	1	1	1	0	1	0
13	P04	1	1	1	0	0	0
14	P05	1	0	1	0	0	0
15	P08	1	0	0	1	0	1
16	P11	1	1	1	0	0	0
17	P12b	0	0	0	0	0	1
18	P12c	0	0	0	0	0	1
19	P13a	1	1	0	0	0	0
20	P15b	1	1	1	0	0	0
21	P15c	1	1	1	0	0	0

### Ajuste del modelo cognitivo

Se trabajó con los modelos G-DINA, DINA, DINO (Chen y Chen, 2016; Liao, Kuo, y Deenang, 2015; Ravand, 2016) y RRUM (Kim, 2011), puesto que estos modelos permiten determinar la naturaleza compensatoria o conjuntiva (Lee y Sawaki, 2009) de relación entre atributos y patrones de respuesta. La tabla 2 denota los índices de bondad de ajuste:

Tabla 2. Índices de ajuste relativos y absolutos para los modelos de diagnóstico cognitivo

Índices	DINA	DINO	RRUM	G-DINA
Número de parámetros estimados de los ítems	42	42	112	266
Log-likelihood	-4702.521	-4723.926	-4540.060	-4412.947
AIC	9615.042	9657.851	9304.120	9357.894
BIC	10044.867	10087.676	9762.599	10446.784
MADcor	0.055	0.057	0.035	0.029
max $\chi^2$ *	17.898 (0.004)	26.852 (0.000)	9.791 (0.368)	9.086 (0.540)
SRMSR	0.071	0.073	0.046	0.038
MADRCOV	1.105	1.147	0.712	0.596

El modelo G-DINA fue el que mostró un buen ajuste en los diferentes índices evaluados: a)  $MADcor=0.029$ , que corresponde a la media de las desviaciones absolutas entre las correlaciones observadas y predichas para cada par de ítems  $i$  y  $j$ , esperando valores iguales o menores a 0.05 (DiBello, Roussos, y Stout, 2006; Lei y Li, 2016); b) max  $\chi^2$  ( $\chi^2(266)=9,09$ ,  $p=0.540$ ), este índice no debe ser significativo ( $p > 0.05$ ) ya que de lo contrario indicaría una violación de la independencia estadística entre pares de ítems (Hu, Miller, Huggins-Manley, y Chen, 2016); c) La raíz cuadrada de la media de residuos estandarizados  $SRMSR=0.038$ , que corresponde a un promedio de correlaciones residuales, fruto de la diferencia entre la correlación muestral y la correlación esperada entre cada par de ítems  $i$  y  $j$  (Maydeu-Olivares, y Joe, 2014), siendo valores aceptables aquellos que sean iguales o menores a 0.05; d) por último, se obtuvo el valor más bajo para G-DINA en el índice  $MADRCOV=0.596$ , que es un indicador de tamaño del efecto que compara covarianzas observadas y predichas, del que se espera un valor bajo, mientras menor, mejor es el ajuste (Ravand y Robitzsch, 2015).

#### Análisis de funcionamiento diferencial del ítem

En la Tabla 3 se disponen los resultados del contraste entre los grupos comparados con objeto de evaluar DIF de modo global y determinar que no hay sesgos ajenos al desempeño de los grupos. Para llevar a cabo el contraste se aplica el *test de Wald* (Li y Wang, 2015), que brinda un valor  $\chi^2$  para contrastar la hipótesis nula de que los parámetros del ítem son iguales para el grupo focal y de referencia (Hou, de la Torre, y Nandakumar, 2014). Un valor no significativo en el contraste permite aceptar  $H_0$ . El grupo focal corresponde a los establecimientos públicos o municipales.

En la tabla 3 se observa que no hay problema de DIF generalizado que evidencie las diferencias en comprensión lectora. La única excepción corresponde a los ítems p04 y p05, en que el valor del *test de Wald* fue estadísticamente significativo ( $p<0.05$ ) y que parecen estar relacionadas con la presencia de un mayor acierto por azar en estudiantes de centros públicos que solo dominan el atributo código de superficie y que no dominan los atributos base de texto y/o inferencia.

Tabla 3. Análisis general de DIF entre colegios públicos y privados

Ítem	$\chi^2$	gl	Valor p	Ítem	$\chi^2$	gl	Valor p
p01b	13.11	16	0.66	p01q	2.17	16	1.00
p01d	5.83	16	0.99	p01r	7.09	16	0.97
p01e	17.56	16	0.35	p04	19.77	8	0.01
p01f	7.83	16	0.95	p05	17.29	4	<0.01
p01h	7.37	16	0.97	p08	5.05	8	0.75
p01i	11.18	16	0.80	p11	7.20	8	0.52
p01k	6.53	16	0.98	p12b	0.14	2	0.93
p01m	8.43	16	0.93	p12c	0.07	2	0.97
p01n	21.07	16	0.18	p13a	6.24	4	0.18
p01o	9.64	16	0.88	p15b	3.94	8	0.86
				p15c	1.20	8	1.00

En la Tabla 4 se pueden ver los patrones de dominio de habilidades con probabilidades iguales o superiores al 2%.

Tabla 4. Patrones de dominio de competencias más frecuentes

Nº	Patrones	Privado	Público	Diferencia
1	001010	0.02	0.00	0.02
2	011010	0.07	0.02	0.05
3	111010	0.00	0.02	-0.02
4	110110	0.02	0.00	0.02
5	101001	0.02	0.00	0.02
6	111001	0.05	0.00	0.05
7	101011	0.00	0.02	-0.02
8	011011	0.03	0.01	0.02
9	100111	0.04	0.01	0.03
10	110111	0.09	0.01	0.08
11	111011	0.00	0.13	-0.13
12	111111	0.39	0.13	0.26

Considerando todos los ítems y todos los atributos que subyacen al buen desempeño en la prueba, se observa que el 39% de los estudiantes pertenecientes a centros privados dominan todos los atributos, mientras que en los centros públicos sólo un 13% obtiene el mismo patrón de dominio, siendo los patrones más comunes en centros públicos aquellos en los que están implicados conjuntamente los atributos Código de Superficie, Inferencia e Instrucciones Retóricas.

Finalmente, se realizó un análisis estadístico de diferencia de proporciones sobre las probabilidades de poseer los seis atributos en función del tipo de establecimiento. Los resultados se disponen en la tabla 5.

Tabla 5. Probabilidad de dominio de los atributos en centros privados y públicos

Atributos	Privado	Público	Diferencias	Z
$\alpha_1$	0.80	0.67	0.13	2.83*
$\alpha_2$	0.75	0.71	0.04	0.84
$\alpha_3$	0.75	0.80	-0.05	-1.05
$\alpha_4$	0.68	0.67	0.01	0.23
$\alpha_5$	0.78	0.84	-0.06	-1.58
$\alpha_6$	0.81	0.51	0.30	6.42**

Entre las escuelas privadas y públicas se observan diferencias estadísticamente significativas en los atributos  $\alpha_1$  Código de Superficie y  $\alpha_6$  Habilidades Lingüísticas.

### Discusión/Conclusiones

Los resultados obtenidos representan una contribución a la discusión sobre tres aspectos principales; en primer lugar, en el presente trabajo se ha mostrado que el modelo GDINA tiene una adecuada bondad de ajuste sobre un conjunto seleccionado de ítems de la prueba CL-PT. A partir de este análisis es posible identificar y establecer los atributos cognitivos específicos responsables del desempeño de los examinados en esta competencia. El resultado concuerda con otros estudios que han mostrado la utilidad de los CDM y en concreto de GDINA para explicar la comprensión lectora.

En segundo lugar, se evaluó si los atributos responsables de las respuestas a los ítems de comprensión lectora dependen o no del tipo de escuela, pública o privada, en el que están escolarizados. Descartando la presencia de DIF, se obtienen las diferencias concretas calculadas entre dominios cognitivos, lo que revela que es justamente Código de Superficie y Habilidades Lingüísticas las dos habilidades que denotan una ventaja para escuelas privadas. Especialmente llamativo resulta que un 39% en centros privados dominen todos los atributos para comprensión lectora frente a solo un 13% en centros públicos. Nuevamente Código de Superficie es determinante en la diferenciación a favor de

privados, lo que habla de la asociación del vocabulario con las oportunidades sociales que se tienen para explorar la riqueza del lenguaje dependiendo del entorno en el que los estudiantes se encuentren inmersos. Las Habilidades Lingüísticas representan un dominio cognitivo más complejo y se constituye como otro factor diferenciador entre estudiantes de centros públicos y privados, lo que puede estar relacionado con las condiciones socioculturales familiares, el nivel educacional de las madres y las expectativas y actitudes de sus miembros hacia la formación (Guevara, García, López, Delgado, y Hermosillo, 2007).

## Referencias

- Bruning, R., Schraw, G., Norby, M., y Ronning, R. (2004). *Cognitive psychology and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Buck, G., Tatsuoka, K.K., y Kostin, I. (1997). The subskills of reading: Rule-space analysis of a multiple-choice test of second language reading comprehension. *Language Learning*, 47(3), 423-466.
- Cáceres-Serrano, P., y Alvarado-Izquierdo, J.M. (2017) The effect of contextual and socioeconomic factors on reading comprehension levels. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(8), 76-85
- Compton, D.L., Elleman, A.M., Olinghouse, N.G., Lawrence, J., Bigelow, E., Gilbert, J.K., y Davis, G.N. (2009) The influence of in-text instruction on declarative knowledge and vocabulary learning in struggling readers. How IQ confounds the story. En R. K. Wagner, C. Schatschneider y C. Phythian-Sence (Eds.) *Beyond decoding the behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 46-71). New York, NY: Guilford.
- Cunningham, A.E., y Stanovich, K.E. (2007). Los efectos de la lectura en la mente. *Estudios Públicos*, 108, 207-228.
- De la Torre, J. (2008). An empirically based method of Q-matrix validation for the DINA model: Development and applications. *Journal of Educational Measurement*, 45, 343-362. doi: 10.1111/j.1745-3984.2008.00069.x
- De la Torre, J. (2009). DINA model and parameter estimation: A didactic. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 34(1), 115-130. doi: 10.3102/10769986073094
- De la Torre, J., y Chiu, C. (2016) A general method of empirical Q-matrix validation. *Psychometrika*, 81(2), 253-273. doi: 10.1007/s11336-015-9467-8
- Dehqan, M., y Samar, R.G. (2014). Reading comprehension in a sociocultural context: Effect on learners of two proficiency levels. *Procedia*, 98, 404-410. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.433
- Diuk, B., y Ferroni, M. (2012). Dificultades de lectura en contextos de pobreza: ¿un caso de Efecto Mateo? *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 209-217.
- Donoso-Díaz, S. (2014). La escuela pública y la promoción de la mejora social. Reflexiones a partir de Latinoamérica. *Educar*, 30, 139-155. doi: 10.5565/rev/educar.694
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago, CL: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- Fuentes, L.I. (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche. *Perfiles Educativos*, XXXI(125), 23-37.
- Gaviria, J.L., Biencinto, M.C., y Navarro, E. (2009). Invarianza de la estructura de covarianzas de las medidas de rendimiento académico en estudios longitudinales en la transición de educación primaria a secundaria. *Revista de Educación*, 348, 153-173.
- Gaviria, J.L., Biencinto, M.C., y Navarro, E. (2009). Invarianza de la estructura de covarianzas de las medidas de rendimiento académico en estudios longitudinales en la transición de educación primaria a secundaria. *Revista de Educación*, 348, 153-173.
- George, A.C., Robitzsch, A., Kiefer, T., Groß, J., y Ünlü, A. (2016). The R package CDM for cognitive diagnosis models. *Journal of Statistical Software*, 74(2), 1-24. doi: 10.18637/jss.v074.i02
- George, A.C., y Robitzsch, A. (2014) Multiple group cognitive diagnosis models, with an emphasis on differential item functioning. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 56(4), 405-432.
- Guarneros, E., y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35. doi: 10.12804/apl32.1.2014.02
- Hemmati, S.J., Baghaei, P., y Bemani, M. (2016). Cognitive diagnostic modeling of L2 reading comprehension ability: Providing feedback on the reading performance of iranian candidates for the university entrance examination. *International Journal of Language Testing*, 6(2), 92-100.

- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., y Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research y Practice*, 29(1), 10-16.
- Li, H., Hunter, V., y Lei, P. (2015). The selection of cognitive diagnostic models for a reading comprehension test. *Language Testing*, 33(3), 391-409. doi: 10.1177/0265532215590848
- Marchant, T., Lucchini, G., y Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué leer bien es importante? Asociación del dominio lector con otros aprendizajes. *Psykhé*, 16(2), 3-16.
- Maydeu-Olivares, A., y Joe, H. (2014). Assessing approximate fit in categorical data analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 49, 305-328. doi: 10.1080/00273171.2014.911075
- McIntyre, H. (2011). Sociocultural perspectives on children with reading difficulties. En A. McGill-Frazen y R.L. Allington (Eds.) *Handbook of reading disability research* (pp. 45-56) New York, NY: Routledge.
- Mizala, A., y Torche, F. (2015) Bringing the schools back in: The stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32, 132-144
- Mullis, I.V., Martin, M.O., Foy, P., y Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 international results in mathematics*. Recuperado de TIMSS y PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>
- OECD (2016). *Low-performing students: Why they fall behind and how to help them succeed, PISA*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/19963777
- OECD. (2012). *¿Tiene el cheque escolar relación con la equidad en educación?* Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014). *Resultados de PISA 2012 en foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años y lo que pueden hacer con lo que saben*. París: OECD Publishing.
- Ramos, C. (2006). Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo básico. *Onomázein*, 2(14), 197-210.
- Rupp, A.A., Templin, J., y Henson, R.A. (2010). *Diagnostic measurement. Theory, methods, and applications*. New York, NY: Guilford Press.
- Svetina, D., Gorin, J.S., y Tatsuoka, K.K. (2011). Defining and comparing the reading comprehension construct: A cognitive-psycho-metric modeling approach. *International Journal of Testing*, 11, 1-23. doi: 10.1080/15305058.2010.518261

## CAPÍTULO 14

### **Influencia del contexto cultural académico Argentina vs. España en los enfoques de aprendizaje de estudiantes universitarios**

Agustín Freiberg Hoffmann\* y Agustín Romero Medina\*\*

\**Conicet-Universidad de Buenos Aires*; \*\**Universidad de Murcia*

#### **Introducción**

El concepto enfoques de aprendizaje remite al grado de compromiso cognitivo que tiene el estudiante con el proceso de aprendizaje, lo que a su vez depende del tipo de actividad o contexto en el que participa. Así, se tienen contextos que pueden estimular en mayor o menor medida dos procesos o estrategias de aprendizaje diferentes, uno orientado a la adquisición y articulación de conocimientos de modo significativo y duradero, y otro basado en la memorización y reproducción de conceptos fragmentados (Biggs, 2005). A partir de la interacción entre el contexto y los procesos de aprendizaje empleados por los educandos es que pueden describirse tres enfoques de aprendizaje: Profundo, Superficial y Estratégico; que definen diferentes preferencias: Motivacionales y estratégicas; que los estudiantes presentan para estudiar. Se tiene, por un lado, al enfoque de aprendizaje Profundo que es característico de los estudiantes que demuestran interés por los contenidos que se van a aprender y poseen una elevada motivación intrínseca. Por otra parte, está el enfoque de tipo Superficial que es propio de los alumnos con poco interés y que presentan una elevada motivación extrínseca. Por último, se tiene al enfoque Estratégico que es distintivo de educandos que se organizan y planifican el tiempo de aprendizaje correctamente, cumplen con las tareas, y atienden a los temas que posiblemente sean evaluados, entre otras cosas. Este enfoque se relaciona además con la necesidad de logro de los estudiantes y su deseo de obtener calificaciones elevadas (Entwistle, 2001; Entwistle y Marton, 1989; Ruiz-Ruiz, Molina-Garzón, y Acosta-Trejos, 2011).

Como es de esperar, los enfoques de aprendizaje se corresponden con procedimientos de enseñanza y evaluación específicos, que refuerzan algunas motivaciones y estrategias, y desincentivan otras. Así, los ambientes desestructurados que permiten la libertad del aprendizaje, junto con modalidades de evaluación que exigen de parte del alumno una demostración de comprensión de los contenidos aprendidos, se vinculan con el tipo de enfoque Profundo. Por el contrario, los ambientes estructurados que presentan elevada carga horaria y de trabajo para los educandos, así como también modalidades de evaluación basada en la elección de opciones múltiples y repetición de conocimientos se relaciona con el enfoque Superficial. Por último, el enfoque Estratégico es funcional en ambos contextos y sería aquel que en combinación con el enfoque Profundo o Superficial posibilitaría al estudiante obtener buenos resultados académicos.

La relación entre los enfoques y el contexto de aprendizaje ha sido verificada a través de distintas investigaciones que analizaron el tipo de enfoque empleado por los estudiantes frente a la modalidad-ambiente de enseñanza a la que se hallaban expuestos, y su asociación con el desempeño académico (Entwistle y Tait, 1995; Guo, Yang, y Shi, 2017; Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen, Litmanen, y Hirsto, 2010; Poondej y Lerdpornkulrat, 2016; Rochmawati, Rahayu, y Kumara, 2014).

Dada la variabilidad que los enfoques de aprendizaje manifiestan frente al contexto educativo –tipo de enseñanza, modalidades de evaluación, entre otras- resulta importante analizar la incidencia que la variable cultural tiene sobre este constructo. En esta dirección han sido desarrollados estudios en los que se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de distintas nacionalidades (Dennehy, 2015; Niles, 1995). Los resultados derivados de estas investigaciones realizan un aporte importante para conocer las diferencias que los estudiantes tienen para

abordar el proceso de aprendizaje. Esta información reviste valor para planificar políticas tendentes a mejorar la calidad de los aprendizajes, ya sea mejorando la adaptación de los educandos durante la transición del nivel educativo secundario al universitario, como también previendo las potenciales dificultades para adaptarse que presentarían los estudiantes de intercambio o bien extranjeros al trasladarse de un contexto educativo a otro.

### *Objetivos*

Por todo ello, el presente trabajo se propone los siguientes objetivos:

Analizar diferencias significativas en los enfoques de aprendizaje según variables sociodemográficas y académicas entre estudiantes de Argentina y España.

Examinar la relación entre los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de cada país.

### **Método**

#### *Participantes*

Se trabajó con 553 estudiantes universitarios de Psicología (78.4% mujeres y 21.6% varones) de entre 18 y 33 años (edad=20.44; DE=2.60) cursantes del segundo año de la carrera. El 60.2% de la muestra se integró por estudiantes españoles, mientras que el 39.8% fueron argentinos.

#### *Instrumentos*

Encuesta sociodemográfica y de datos académicos: Se recogió información descriptiva de la muestra, tales como sexo, edad, facultad, año actualmente en curso y número total de materias aprobadas. Dado que la antigüedad en la carrera de todos los estudiantes era la misma, se optó por estimar el rendimiento académico a partir del valor tipificado a Z para cada país del número total de materias aprobadas, de modo que se pudieran comparar correctamente tales valores entre países (Gravetter y Wallnau, 2015).

Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) (Tait, Entwistle, y McCune, 1998): Se aplicaron para la presente investigación las versiones del instrumento adaptadas al contexto español (Hidalgo-Montesinos et al., 2009; Romero-Medina et al., 2013) y argentino (Freiberg-Hoffmann y Romero-Medina, 2018). El inventario permite evaluar tres enfoques de aprendizaje: Profundo, Superficial y Estratégico, mediante 15 reactivos que deben ser contestados en una escala Likert de cinco opciones de respuesta.

#### *Procedimientos*

Los datos fueron recogidos durante el horario de clases a cargo de un psicólogo debidamente entrenado. Previo a la administración se brindó a los participantes un consentimiento informado donde se explicitaba el propósito de la investigación y se les informó sobre el carácter voluntario y anónimo de su participación, ofreciéndoles la posibilidad de cesar de responder en cualquier momento de la administración.

#### *Análisis de datos*

Se empleó el software SPSS v. 21. Para el análisis de los datos se aplicó un análisis multivariado de la covarianza (MANCOVA) y el coeficiente de correlación rho de Spearman. Asimismo la potencia estadística se estudió mediante el examen del tamaño del efecto (Cashen y Geiger, 2004; Cohen, 1977).

## Resultados

Para la ejecución del análisis MANCOVA se adoptaron las variables sexo y país como factores, a la edad como covariable y a los enfoques Profundo, Superficial y Estratégico como variables dependientes. Comenzando con la lectura de los resultados, se ha optado en primer lugar por interpretar el estadístico Traza de Pillai, dado que las variables continuas no cumplen con el supuesto de normalidad. Este índice dio cuenta de la presencia de efectos multivariados estadísticamente significativos de las variables sexo ( $F(3, 552) = 2.764, p = .041, \eta^2 = .015$ ) y país ( $F(3, 552) = 17.418, p < .000, \eta^2 = .086$ ), por un lado, y de la interacción entre ambas ( $F(3, 552) = 4.422, p = .004, \eta^2 = .023$ ), por otro, sobre las variables dependientes. Los valores Traza de Pillai indican que la variable país (.086) tiene un mayor poder explicativo (8.6%) sobre las variables dependientes en comparación con el 1.5% correspondiente al sexo (.015) y el 2.3% derivado de la interacción entre sexo y país (.023).

Pasando ahora a los contrastes univariados se observó en relación al sexo una diferencia significativa en el enfoque Profundo a favor de los varones (varones = 17.91, DE = 3.54; mujeres = 17.66, DT = 3.38;  $p = .024$ ). Con respecto a la variable país, las diferencias ocurrieron en el enfoque Superficial, favorable a los estudiantes españoles (españoles = 15.83, DT = 3.85; argentinos = 13.53, DT = 3.55;  $p < .000$ ). En relación a la interacción entre sexo y país se observó mediante las Figuras 1 y 2 que los alumnos argentinos de ambos sexos presentaron un enfoque Superficial ( $t = -2.399, p = .017, \eta^2 = .010$ ) significativamente inferior a los españoles, mientras que en lo que concierne al enfoque Profundo ( $t = 2.381, p = .018, \eta^2 = .010$ ) las estudiantes de Argentina presentaron este enfoque en menor medida que sus pares españolas, a la vez que en los varones ocurrió lo contrario.

Figura 1. Interacción sexo-país enfoque superficial

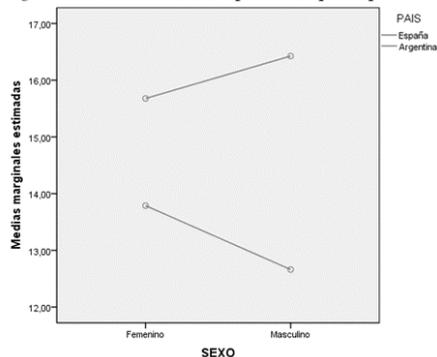
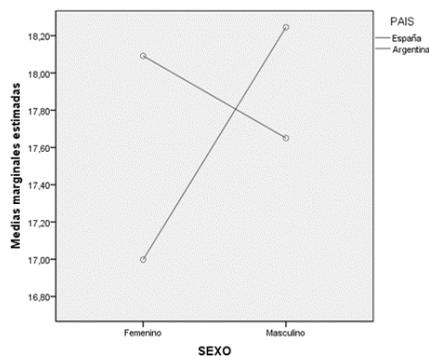


Figura 2. Interacción sexo-país enfoque profundo



Por último, se analizó la relación entre los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico según país observándose, para el caso de España una correlación positiva y significativa entre el rendimiento y el enfoque Profundo, mientras que para Argentina el rendimiento se asoció positivamente con el enfoque Superficial y negativamente con el Estratégico (Tabla 1).

*Tabla 1. Correlaciones significativas entre enfoques y rendimiento por país*

País	Enfoques de Aprendizaje		
	Profundo	Superficial	Estratégico
Argentina	-	.132*	-.132*
España	.108*	-	

### **Discusión/Conclusiones**

Esta investigación se orientó a detectar aquellas variables determinantes de los enfoques de aprendizaje, observándose diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo y el país de los participantes, como también en la interacción entre ambas variables.

Con respecto al sexo se verificó una diferencia en el enfoque Profundo a favor de los varones, que estarían indicando de parte de estos estudiantes, un mayor interés y compromiso activo en comparación con las mujeres por comprender el contenido que se debe aprender, logrando mayores niveles de elaboración del mismo (Entwistle, 2001; Entwistle y Marton, 1989).

En relación a las diferencias halladas según país se vio que los estudiantes españoles superan a los argentinos en el enfoque Superficial, implicando ello un mayor uso de la memorización y reproducción de la información (Entwistle, 2001). Si bien esta diferencia en el enfoque Superficial se mantiene al analizar la interacción entre país y sexo, se observó que para el enfoque Profundo las estudiantes de Argentina presentaron este enfoque en menor medida que sus pares españolas, mientras que para el caso de los varones sucedió lo opuesto.

Como puede apreciarse existen varias diferencias que permitirían preguntarse ¿Por qué dos estudiantes que participan de un mismo contexto presentan distintos tipos de enfoques de aprendizaje? Una explicación posible la ofrece Entwistle (2001) al argumentar que, si bien el contexto tiene un rol fundamental en el proceso de aprendizaje, no debe soslayarse al mismo tiempo la percepción que el estudiante tiene del entorno. En este sentido podría hipotetizarse que existen factores que determinarían el tipo de percepción que los estudiantes tienen del contexto de enseñanza, de entre los cuales la variable sexo podría ser uno de ellos.

Pasando ahora al análisis correlacional, se observó para los estudiantes españoles una asociación positiva entre el rendimiento académico y el enfoque Profundo que estaría indicando que el aprendizaje de los alumnos mejora cuando se emplea un tipo de enseñanza que promueve en los educandos el interés, la elaboración y articulación de conceptos y evalúa los conocimientos a partir de metodologías desestructuradas que permiten a los estudiantes exponer los contenidos aprendidos. Por el contrario, en los educandos argentinos se registró una asociación positiva entre el desempeño y el enfoque Superficial y negativa con el Estratégico. Esto estaría indicando que la performance de los alumnos aumenta cuando la modalidad de enseñanza promueve recompensas externas asociadas al éxito académico -económicas, académicas, entre otras-, sin esperar de parte del estudiante una adecuada organización y distribución del tiempo y el esfuerzo para atender a las distintas actividades académicas, llevando a que la mejor modalidad de evaluación para estos casos apele a la memorización y repetición de conocimientos estancos.

A partir de los resultados hasta aquí expuestos, se podría conjeturar para los estudiantes de España que existiría una mayor facilidad de parte de las mujeres para aprender los contenidos académicos ya que presentan, a diferencia de los varones, un mayor enfoque Profundo y menor enfoque Superficial. Por otro lado, para el caso de Argentina, también se espera un mayor desempeño académico de las estudiantes mujeres sobre los varones, ya que presentan un mayor enfoque Superficial y menor enfoque Profundo.

Si bien estos resultados serían beneficiosos a las mujeres en sus contextos locales, podría hipotetizarse que sucedería lo contrario si cambiases de contexto educativo. Es decir, que los varones españoles se adaptarían mejor al contexto argentino, y los varones argentinos se adecuarían mejor al español. De este modo, podrían señalarse algunas potenciales dificultades que podrían presentar los estudiantes que quieran ingresar en programas de intercambio, dada la variación de los contextos de enseñanza.

Por otra parte, requiere una mención especial el hecho de que los estudiantes evaluados se encuentran cursando instancias iniciales de la carrera de Psicología. Ello podría estar indicando que estos alumnos en mayor medida se hallan empleando estrategias y hábitos de estudio que han adquirido durante el nivel educativo secundario y que deben modificar en virtud de las nuevas demandas académicas. Por tal motivo es que los resultados aquí obtenidos deben ser leídos con las reservas del caso.

Pasando ahora a las limitaciones, deben mencionarse algunas cuestiones insoslayables tales como el haber trabajado con una muestra integrada sólo por estudiantes de Psicología. En este punto sería importante replicar el estudio con una muestra más heterogénea. Asimismo se trabajó con estudiantes que se encontraban en cursos iniciales de la carrera, siendo deseable incorporar en el futuro educandos avanzados que presenten un perfil de estudiante de psicología más definido. Continuando con las limitaciones muestrales debe decirse que sería importante ampliar el tamaño y homogeneizar la distribución según sexo a fin de poder segmentar la base de acuerdo con este criterio para analizar la relación entre el rendimiento académico y enfoques en estudiantes de Argentina y España por separado. Además debe mencionarse la limitación del índice empleado para estimar el rendimiento académico ya que el mismo representa un recorte parcial del desempeño estudiantil. Si bien existen otras medidas como puede ser el promedio, se optó por adoptar este indicador a fin de conciliar las medidas disponibles entre ambos países.

Para finalizar, cabe mencionar que el conocimiento de los enfoques de aprendizaje cobra especial importancia sobre todo cuando se pretende planificar acciones tendentes a mejorar la adaptación de los estudiantes a un contexto educativo en particular. En este sentido debe recordarse que los educandos ya poseen determinadas estrategias y hábitos de estudio que se han desarrollado durante su paso por el sistema educativo y que deben modificarse para adaptarse a un nuevo tipo de enseñanza y evaluación de los conocimientos, especialmente si se piensa en programas de intercambio estudiantil (Biemans y Mil, 2008; Marambe, Vermunt, y Boshuizen, 2012). De este modo, la posibilidad de conocer anticipadamente el contexto de aprendizaje posibilita trabajar sobre tales estrategias y hábitos de tal modo que se pudiera lograr una adaptación más adecuada que redunde en un mejor aprendizaje y mayor rendimiento académico. Se puede a partir de esto planificar actividades en distintos niveles que faciliten la adaptación del estudiante al nuevo contexto educativo tales como nuevas acciones didácticas y alternativas de evaluación de parte de los profesores, propuestas de tutorías o aprendizaje colaborativo entre pares, o bien ofrecer a nivel institucional talleres o cursos que estimulen el desarrollo de nuevas competencias de aprendizaje, entre otras cosas.

## **Referencias**

- Biemans, H., y Mil, M. (2008). Learning styles of Chinese and Dutch students compared within the context of Dutch Higher Education in Life Sciences. *Journal of Agricultural Education and Extension*, 14(3), 265-278.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Cashen, L., y Geiger, S. (2004). Statistical power and the testing of null hypothesis: A review of contemporary management research and recomendations for future studies. *Organizational Research Methods*, 7(2), 151-167.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral science*. New York: Academic Press.
- Dennehy, E. (2015). Learning approaches and cultural influences: a comparative study of Confucian and western-heritage students. *Journal of Further and Higher Education*, 39(6), 818-838.

- Entwistle, N. (2001). Styles of learning and approaches to studying in higher education. *Kybernetes*, 30(5/6), 593-602.
- Entwistle, N., y Marton, F. (1989). Introduction. The psychology of student learning. *European Journal of Psychology of Education*, 4(4), 449-452.
- Entwistle, N., y Tait, H. (1995). Approaches to studying and perceptions of the learning environment across disciplines. *New Directions for Teaching and Learning*, 64, 93-103.
- Freiberg-Hoffmann, A., y Romero-Medina, A. (2018). *Adaptación del Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) a estudiantes universitarios de Buenos Aires*. Argentina.
- Gravetter, F., y Wallnau, L. (2015). *Statistics for the behavioral sciences*. Boston: Cengage.
- Guo, J., Yang, L., y Shi, Q. (2017). Effects of perception of the learning environment and approaches to learning on Chinese undergraduates' learning. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 125-134.
- Hidalgo-Montesinos, M., Romero-Medina, A., González-Javier, F., García-Sevilla, J., Pérez-Sánchez, M., Carrillo-Verdejo, E., Díaz-Herrero, A., Godoy-Fernández, C., García-Montalvo, C., Pedraja, M., Chaparro, M., Bermejo-Bravo, F., Fernández-Ros, y Peñaranda-Ortega, M. (2009). *Herramientas de evaluación de los estilos de aprendizaje en universitarios: Traducción y adaptación del cuestionario ASSIST*. Comunicación presentada en las IV Jornadas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior: "El Espacio Europeo de Educación Superior en el horizonte del 2010", Murcia.
- Marambe, K., Vermunt, J., y Boshuizen, H. (2012). A cross-cultural comparison of student learning patterns in higher education. *Higher Education*, 64(3), 299-316.
- Niles, F. (1995). Cultural differences in learning motivation and learning strategies: A comparison of overseas and Australian students at an Australian university. *International Journal of Intercultural Relations*, 19(3), 369-385.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T., y Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 269-282.
- Poondej, C., y Lerdpornkulrat, T. (2016). Relationship between motivational goal orientations, perceptions of general education classroom learning environment, and deep approaches to learning. *Kasetsart, Journal of Social Sciences*, 37(2), 100-103.
- Rochmawati, E., Rahayu, G., y Kumara, A. (2014). Educational environment and approaches to learning of undergraduate nursing students in an Indonesian School of Nursing. *Nurse Education in Practice*, 14(6), 729-733.
- Romero-Medina, A., Hidalgo-Montesinos, M., González-Javier, F., Carrillo-Verdejo, E., Pedraja, M., García-Sevilla, J., y Pérez-Sánchez, M. (2013). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios: comparación de resultados con los cuestionarios ASSIST y R-SPQ-2F. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 375-391. doi:10.6018/rie.31.2.15185.
- Ruiz-Ruiz, B., Molina-Garzón, M., y Acosta-Trejos, D. (2011). Evaluación de estrategias, motivos y enfoques de aprendizaje para la identificación del perfil de ingreso de estudiantes universitarios. *Encuentros*, 1, 21-34.
- Tait, H., Entwistle, N.J., y McCune, V. (1998). ASSIST. A reconceptualization of the Approaches to Studying Inventory. In C. Rust (Ed.), *Improving students as learners* (pp. 262-271). Oxford: Oxford Bookes University.

## CAPÍTULO 15

### **La comprensión y producción de columnas de opinión en torno a la Educación Superior en el postconflicto colombiano: Una propuesta didáctica dirigida a estudiantes universitarios**

Liliana Patricia García Zambrano  
*Universidad del Valle*

#### **Introducción**

La comunicación que aquí se presenta deviene de la tesis doctoral, *Comprensión de textos argumentativos. Propuesta didáctica para dinamizar la comprensión y producción de columnas de opinión en el ámbito universitario*, que construye la autora en el Doctorado en Ciencias de la Educación (Universidad del Quindío y RUDECOLOMBIA), y su propósito es aportar reflexiones sobre el valor de la comprensión y la producción, como procesos interrelacionados para el aprendizaje en ámbitos educativos, pero además, también pone de manifiesto la complejidad que ambos presentan. En este sentido, la investigación se asume desde las perspectivas teóricas del interaccionismo socio-discursivo y sus aportes en torno a la arquitectura textual (Bronckart y Schneuwly, 1996; Bronckart, 2004, 2007, 2008; Riestra, 2007, 2009, 2010; Miranda, 2012), e igualmente, se tienen en cuenta los aportes teóricos del grupo DIDACTEXT, en relación con el nuevo modelo para la producción de textos escritos (2015), el cual presenta el establecimiento de 6 fases de producción a saber: el acceso al conocimiento, la planificación, la producción textual, la revisión, la edición y la presentación oral; mecanismos estos que bien pueden servir al escritor no solo para afinar o mejorar en algunos aspectos su proceso creador, sino también para hacerlo más consciente de lo arduo y complejo que resulta el acto de escribir.

En cuanto a la pertinencia del trabajo, esta tiene que ver con diversas situaciones que se viven en los diferentes contextos educativos, donde es normal encontrarnos con que buena parte de los estudiantes presentan dificultades al momento de enfrentarse con los procesos de comprensión y escritura, un hecho que es más evidente cuando se trata de abordar la tipología argumentativa, la cual es muy valiosa y necesaria dentro del trabajo propio de las disciplinas, porque permite al estudiante, no solo tomar posición sobre lo que ve o escucha, sino que además le posibilita que pueda dialogar o debatir con otros desde sus propios criterios e intereses. Por lo tanto, estas situaciones problemáticas, que bien pueden tener múltiples explicaciones, motivaciones u orígenes, no deben alejarnos de la búsqueda permanente de posibles soluciones, sino que por el contrario, deben motivarnos a continuar trabajando en el asunto y es por eso, que la presente propuesta se centra específicamente en aportar desde la argumentación y la didáctica, a la optimización de las habilidades de los estudiantes en cuestiones propias de la comprensión y la escritura de textos de tipología argumentativa, específicamente de columnas de opinión.

Así pues, se han seleccionado cuidadosamente de un corpus de más de 500 columnas (publicadas en los dos principales diarios de circulación en Colombia, El Tiempo y el Espectador), 32 de ellas, en las cuales se puede inferir una arquitectura textual, según los presupuestos del interaccionismo socio-discursivo, para ser la base de trabajo en el aula, lo que le garantiza un fuerte soporte, no solo teórico sino también investigativo, puesto que además del análisis de los aspectos anteriores, también presenta como centro de la investigación situaciones puntuales y complejas que se están viviendo en Colombia con respecto a la educación universitaria, durante la época del posconflicto (2016-2018), y luego de la firma de los acuerdos de paz firmados entre el Gobierno Colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), que dieron por terminado un conflicto interno de más de medio siglo. De aquí que se enfatice en el hecho, de que reconocer e interpretar dichos eventos o situaciones, relacionados con la educación superior en Colombia durante este periodo, trae una serie de aportes

importantes en la comprensión y producción escrita de los estudiantes que están en medio de este ámbito y que van a ser futuros maestros.

Por consiguiente, cabe señalar, que esta investigación, inscrita en la línea de Didáctica de la Lengua Materna, responde a una serie de situaciones problemáticas alimentadas desde procesos de formación anteriores en torno a la comprensión y a la escritura de textos, y en ese orden de ideas con este trabajo se propone que el estudiante logre, por una parte, desarrollar habilidades tanto cognitivas como textuales y contextuales a través del reconocimiento de la arquitectura textual en las columnas de opinión (además de intentar despertar su análisis crítico como el motor de estos procesos); y por otra, que se consolide la escritura al servicio de la conciencia de una arquitectura textual del género de la columna de opinión, por medio del reconocimiento y la aplicación del modelo de producción de textos propuesto por el grupo Didactext.

### **Método**

El proyecto de intervención aquí esbozado ha sido estructurado desde los presupuestos teóricos que caracterizan a la didáctica de la lengua (Latorre, 2008), y bajo el enfoque de la investigación acción participación, y está dirigido a estudiantes universitarios, futuros maestros de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Valle (Colombia); por lo tanto se inscribe en los criterios marco definidos en el PEP (Proyecto Educativo del Programa) de la Licenciatura en Ciencias Sociales, en términos de la interdisciplinariedad, la focalización en problemas y la formación en competencias específicas y genéricas, entre las cuales sobresalen: El favorecimiento de la asimilación de conceptos, teorías y prácticas en lo disciplinario y pedagógico, que posibiliten una interacción consciente del egresado y sus alumnos en la educación básica, con las realidades sociales de la escuela y su entorno. El propiciar nuevas opciones de su saber y de su quehacer disciplinar, fomentando un espíritu crítico sobre la fundamentación y estructura curricular, los contenidos temáticos y las metodologías empleadas en las enseñanza de las ciencias sociales en educación básica. Formar licenciados capaces de estimular procesos de desarrollo intelectual en niños, niñas y adolescentes, de manera que éstos puedan construir nociones y explicaciones temporales y espaciales, acordes con sus posibilidades cognitivas. Por lo tanto, con el fin de conseguir las transiciones desde procesos basados en la enseñanza del profesor y en el trabajo individual, hacia procesos centrados en el aprendizaje del alumno y en el trabajo en equipo, se intentará enfatizar especialmente en el estudio de problemas sociales derivados de las columnas de opinión, como punto de articulación entre comprensión, interpretación y aplicación de las teorías estudiadas.

Ahora bien, en cuanto al género discursivo central sobre el que se apoya este trabajo, se ha escogido el de columnas de opinión, y para hacerlo, hemos seleccionado cuidadosamente de un corpus de más de 500 columnas (publicadas en los dos principales diarios de circulación en Colombia, El Tiempo y el Espectador), 32 de ellas para ser la base del análisis de la investigación. En lo referente a la temática del ejercicio se ha optado por trabajar en la identificación de situaciones puntuales y complejas que se están viviendo en Colombia con respecto a la educación universitaria a lo largo del naciente período de postconflicto, y dentro de un marco temporal de selección que comprende desde el 26 septiembre del 2016 hasta el 26 septiembre de 2018. Lo anterior, ha dado lugar a los contenidos de curso aquí propuestos, los cuales se han dividido en 4 módulos en los que serán abordadas cada una de las 32 columnas de opinión escogidas para este trabajo, y que se detallan a continuación:

Sondeo de conocimientos previos y de actitudes iniciales frente a los procesos de:

-Comprensión desde la arquitectura textual.

-Producción del modelo de escritura de textos propuesto por el grupo Didactext (Prueba inicial).

Algunas perspectivas teóricas para el estudio de:

-La arquitectura textual (infraestructura, mecanismos de textualización y de asunción del compromiso enunciativo).

-El modelo de escritura de textos propuesto por el grupo Didactext (acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión, edición y presentación oral).

Hacia la comprensión de una arquitectura textual de la columna de opinión:

-La producción de una columna de opinión desde el modelo de escritura de textos creado por el Grupo Didactext.

La comprensión y producción de columnas de opinión desde la arquitectura textual y desde la propuesta del modelo de escritura de textos creada por el Grupo Didactext.

En lo relacionado con los instrumentos de evaluación, para determinar el nivel de avance de los estudiantes en cuanto a la comprensión y producción de las columnas de opinión, tenemos los siguientes:

Pruebas escritas inicial (diagnóstico) y final.

Entrevistas semiestructuradas a los estudiantes.

Juicios de pares externos en cuanto a este ejercicio.

Cabe indicar que, en lo que respecta a las pruebas escritas, la inicial (diagnóstica) y la final, estas se diseñarán con base en la estructura general de las 32 columnas de opinión seleccionadas para el análisis y serán sometidas a las siguientes instancias de validación:

-Coherencia interna. Las pruebas deberán dar cuenta de la identificación de una arquitectura textual (en sus niveles de infraestructura textual, mecanismos de textualización y de asunción del compromiso enunciativo).

-Juicio de expertos en el tema. Se tendrán en cuenta sus observaciones, a fin de cualificar las pruebas.

-Pilotaje. Antes de proceder a aplicar el instrumento al grupo real, primero será sometido a prueba con un grupo de estudiantes y docentes ajenos al curso; de este modo, se detectarán problemas, inconsistencias y distractores que deberán ser corregidos antes de llevar la prueba final al aula.

En lo que tiene que ver con los procedimientos utilizados para este ejercicio, trabajaremos desde los siguientes postulados teóricos: interaccionismo socio-discursivo, arquitectura textual, didáctica de la lengua y el Modelo de escritura de textos propuesto por el Grupo Didactext, a fin de determinar en 2 pruebas escritas (una inicial y una final) y teniendo como base del análisis las columnas de opinión, si los estudiantes mejoraron o sostuvieron el mismo nivel de comprensión y producción textual durante todo el curso, o si, por el contrario, en el intervalo de estas dos pruebas, se presentaron algunas diferencias en relación con su horizonte de conocimiento, y de acuerdo con las temáticas aprendidas. Así pues, encontramos en la Tabla 1, las perspectivas teóricas para el trabajo de curso.

Tabla 1. Perspectivas teóricas para el trabajo de curso

Perspectivas teóricas	Autores	Concepciones
Interaccionismo socio-discursivo (trasfondo epistemológico)	(Bronckart y Schneuwly, 1996; Bronckart, 2004, 2007, 2008; Riestra, 2007, 2009, 2010; Miranda, 2012)	Se asume esta perspectiva teórica desde la consideración a los textos, los discursos y los géneros como ejes de la actividad verbal, entendida como el lugar y el medio por el que se producen las interacciones sociales constitutivas de todo conocimiento humano.
Arquitectura textual (trasfondo praxeológico - de un hacer con sentido)	(Bronckart, 2004)	Se toma como base del análisis en las columnas de opinión, la propuesta de Bronckart, desde cada uno de los 3 niveles que componen la estructura de un texto a saber: la infraestructura textual, los mecanismos de textualización y de asunción del compromiso enunciativo, que se constituyen, a su vez, en ejes de los procesos de lectura y escritura.
Didáctica de la lengua (trasfondo didáctico)	(Álvarez-Angulo, 2005; Riestra, 2007; DIDACTEXT, 2015).	Entendida esta didáctica como un conjunto de los problemas relativos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se viven en el ámbito escolar; y que deben motivarnos para tratar de mejorar la producción y la comprensión de textos de forma creativa y permanente.

Es importante señalar que los resultados de la prueba inicial (diagnóstica) serán los que determinen la pertinencia, los alcances y niveles de profundización de los contenidos teóricos proyectados para el curso, y a partir de allí, las unidades se abordarán en dos frentes: el presencial (a través de exposiciones magistrales, diálogos, revisión de ejemplos, lectura de columnas de opinión, modelado didáctico y la puesta en común de propuestas de aplicación), y el virtual para el caso de la producción, donde se pondrá a prueba el modelo de creación de textos creado por el grupo Didactext, a través de su plataforma

RedacText 2.0. Por consiguiente, en la Tabla 2, puede apreciarse el cronograma de actividades a desarrollar durante el curso, el cual está programado para ser ejecutado durante el primer semestre del año 2019.

Tabla 2. Cronograma de actividades a desarrollar durante el curso

Sesiones	Actividades
1	Sondeo de conocimientos previos y de actitudes iniciales frente a los procesos de: Comprensión desde la arquitectura textual. Producción del modelo de escritura de textos propuesto y creado por el grupo Didactext (prueba inicial).
2, 3, 4 y 5	Algunas perspectivas teóricas para el estudio de: La arquitectura textual (infraestructura y mecanismos de textualización y de asunción del compromiso enunciativo). El modelo de escritura de textos propuesto por el grupo Didactext (acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión, edición y presentación oral).
6, 7, 8, 9 y 10	Hacia la comprensión de una arquitectura textual de la columna de opinión. Hacia la producción de una columna de opinión desde el modelo de escritura de textos propuesto por el grupo Didactext.
11, 12, 13, 14, 15 y 16	La comprensión y producción de columnas de opinión desde la arquitectura textual y desde la propuesta del modelo de escritura de textos (Didactext).

En cuanto a la evaluación de las actividades a desarrollar durante el curso, se tendrá en cuenta la apropiación de conocimientos con respecto al dominio conceptual en la presentación de las teorías, y la relación de estas con los métodos y con las columnas de opinión. Igualmente, será muy importante la participación en los procesos de desarrollo teórico de cada uno de los ejercicios que se realicen en el salón, además de los que se dejen como tarea; de ahí que insistamos en la asistencia puntual y regular a las sesiones de clase, y en ese orden de ideas, la nota definitiva vendrá dada por el cómputo de todos los trabajos, exposiciones, talleres y pruebas que se programen en un porcentaje del 25% cada una. También es necesario señalar que casi al final del curso, se adelantará una prueba similar a la realizada en el comienzo, con el objetivo de contrastar resultados y colegir avances y dificultades en la comprensión de las columnas de opinión, y a partir de la propuesta de la Arquitectura Textual en sus tres niveles (Infraestructura Textual, Mecanismos de textualización y Mecanismos de Asunción del compromiso enunciativo), tal como se puede apreciar en los ejemplos esbozados en las tablas 3, 4 y 5.

Tabla 3. Primer nivel de la Arquitectura Textual (Infraestructura textual)

Partes del discurso	Análisis de columnas de opinión	Tipos de argumentos	Lugares comunes	Falacias
Exordio	<a href="https://www.elespectador.com/opinion/opinion/proletariado-intelectual-columna-670862">https://www.elespectador.com/opinion/opinion/proletariado-intelectual-columna-670862</a> 16 dic. 2016 - 11:38 pm Por: Tatiana Acevedo Guerrero Proletariado intelectual			
Narratio	Era el final de la hegemonía conservadora y el estado financiaba los colegios privados de las ciudades colombianas por medio de subvenciones y “becas para los hijos de familias pobres”.			
Argumentatio	En 1928, el colegio bogotano San Bartolomé, que recibía grupos de estudiantes becados, comenzó a cobrar pensiones de cinco pesos a todos sus alumnos. Según explicó el entonces ministro de educación, José Vicente Huertas, las directivas preferían ser autosuficientes y no depender de los subsidios estatales. En memorándum dirigido al ministerio, el reverendo cura y rector del colegio resumió sus motivos: “la experiencia nos ha enseñado que la mayor parte de las familias puede pagar esta suma, y que a los niños que no puedan pagarla, no les conviene desviarlos de las profesiones del trabajo para meterlos por el camino de la universidad, donde irán a aumentar el proletariado intelectual”. (Ad populum) “En realidad”, explicó, “la mayor parte de estos alumnos de familias pobres no terminan el bachillerato, sino que salen pronto a colocarse con una preparación inadecuada y frustran los sacrificios que el gobierno se impone para el fomento de la segunda enseñanza y la preparación de la juventud para carreras superiores”. (pragmático)	Pragmático		Ad populum

Tabla 4. Segundo nivel de la Arquitectura Textual (Mecanismos de textualización)

Partes del discurso	Análisis de columnas de opinión	Hipónimo	Hiperónimo	Sinónimo	Antónimo	Metáfora	Calificaciones valorativas	Proformas
Exordio	<p><a href="https://www.elespectador.com/opinion/opinion/proletariado-intelectual-columna-670862">https://www.elespectador.com/opinion/opinion/proletariado-intelectual-columna-670862</a> 16 dic. 2016 - 11:38 pm Por: Tatiana Acevedo Guerrero Proletariado intelectual (CAV)</p>						CAV	
Narratio	<p>Era el final de la hegemonía conservadora y el estado financiaba los colegios privados de las ciudades colombianas por medio de subvenciones y “becas (SIN) para los hijos de familias pobres”. (CAV)</p>			SIN			CAV	
Argumentatio	<p>En 1928, el colegio bogotano San Bartolomé, que recibía grupos de estudiantes becados, comenzó a cobrar pensiones de cinco pesos a todos sus alumnos. Según explicó el entonces ministro de educación, José Vicente Huertas, las directivas preferían ser autosuficientes y no depender de los subsidios estatales. En memorándum dirigido al ministerio, el reverendo cura y rector del colegio resumió sus motivos: “la experiencia nos ha enseñado que la mayor parte de las familias puede pagar esta suma, y que a los niños que no puedan pagarla, no les conviene desviarlos de las profesiones del trabajo para meterlos por el camino de la universidad, (ANT) donde irán a aumentar el proletariado intelectual”. (CAV) “En realidad”, explicó, “la mayor parte de estos alumnos de familias pobres (CAV) no terminan el bachillerato, sino que salen pronto a colocarse con una preparación inadecuada y frustran los sacrificios que el gobierno se impone para el fomento de la segunda enseñanza y la preparación de la juventud para carreras superiores”.</p>				ANT		CAV CAV	

Tabla 5. Tercer nivel de la Arquitectura Textual (Mecanismos de Asunción del compromiso enunciativo)

Partes del discurso	Análisis de columnas de opinión	Locutor	Enunciadores	Modalizadores		
				Asertivo	Apreciativo	Deóntico
Exordio	<p><a href="https://www.elespectador.com/opinion/opinion/proletariado-intelectual-columna-670862">https://www.elespectador.com/opinion/opinion/proletariado-intelectual-columna-670862</a> 16 dic. 2016 - 11:38 pm Por: Tatiana Acevedo Guerrero Proletariado intelectual (Apre)</p>				Apre	
Narratio	<p>Era el final (Ase) de la hegemonía conservadora y el estado financiaba los colegios privados de las ciudades colombianas por medio de (Loc) subvenciones y “becas para los hijos de familias pobres”.(Apre)</p>	Loc		Aser	Apre	
Argumentatio	<p>En 1928, el colegio bogotano San Bartolomé, que recibía grupos de estudiantes becados, comenzó a cobrar pensiones de cinco pesos a todos sus alumnos. (Loc) Según explicó el entonces ministro de educación, José Vicente Huertas, las directivas preferían ser autosuficientes y no depender de los subsidios estatales. (Enun1) En memorándum dirigido al ministerio, el reverendo cura y rector del colegio resumió sus motivos: “la experiencia nos ha enseñado que la mayor parte de las familias (Ase) puede pagar esta suma, y que a los niños que no puedan pagarla, no les conviene desviarlos de las profesiones del trabajo para meterlos por el camino de la universidad, donde irán a aumentar el proletariado intelectual”. (Apre) “En realidad”, explicó, “la mayor parte de estos alumnos de familias pobres (Ase) no terminan el bachillerato, sino que salen pronto a colocarse con una preparación inadecuada y frustran los sacrificios que el gobierno se impone (Apre) para el fomento de la segunda enseñanza y la preparación de la juventud para carreras superiores”. (Enun2)</p>	Loc	Enun1 Enun2	Aser Aser	Apre Apre	

## Resultados

Con el presente estudio se buscará que los estudiantes logren:

-Desarrollar competencias propias de la comprensión y producción de columnas de opinión, a partir de la identificación de la arquitectura textual que se infiere de ellas, y del reconocimiento y aplicación del modelo de escritura de textos propuesto por el grupo Didactext.

-Discriminar en contextos de uso las diferencias y relaciones que existen entre la comprensión textual y la producción de columnas de opinión.

-Valorar las posibilidades pedagógicas y didácticas de la comprensión y producción de columnas de opinión, como dispositivos válidos que pueden suscitar la adhesión de los estudiantes en el aula, y propiciar nuevos ambientes de discusión e investigación en relación con estos procesos.

-Cultivar una actitud abierta y positiva en torno a los complejos factores que inciden en la comprensión y producción de columnas de opinión como dispositivos que vehiculan la evaluación, la argumentación y la toma de posición, en medio de culturas tan polarizadas y particulares como la colombiana.

### Discusión/Conclusiones

Del trabajo realizado, y en concordancia con los postulados de Álvarez-Angulo (2005, p.24), cuando expresa que: “la didáctica de la lengua no debiera descuidar los objetivos de mejorar la producción y la comprensión de textos de forma indefinida e innovadora”, podríamos colegir sobre este ejercicio, que el hecho de rastrear una arquitectura textual –desde las condiciones del interaccionismo socio-discursivo– en las diversas columnas de opinión de estos dos importantes periódicos en el ámbito colombiano, y de seguir las 6 fases funcionales que para el caso de la producción de textos propone el Grupo Didactext, en su modelo de escritura, puede dar lugar a que se identifiquen las claves epistemológicas, praxeológicas y axiológicas, a partir de las cuales se logren nutrir nuevas apuestas didácticas en los distintos niveles de la educación en Colombia, relacionadas con la enseñanza de la comprensión y producción de diferentes tipos de textos.

### Referencias

- Albaladejo, T. (1989). *Retórica*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez-Angulo, T. (1998). Las ciencias del lenguaje y su transposición en el marco de la Didáctica de la lengua. *Didáctica*, (10), 179-188.
- Álvarez-Angulo, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J.P. (2008). Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Lectura y Vida*, (3), 6-18.
- Bronckart, J.P., y Dolz, J. (2007). La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales. En J. P. Bronckart (Ed.), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (p. 147-166). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J.P., y Schnewly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (9), 61-78.
- Calsamigha, H., y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. La Reimpresión*. Barcelona: Ariel.
- Camargo, Z., Caro, M., y Uribe, G. (2012). Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos. *Revista Sophia*, (8), 120-136.
- Camps, A. (2012). La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 23-41.
- Didactext, G. (2015). Diseño de la plataforma RedacText 2.0 para ayudar a escribir textos académicos e investigar sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Revista Complutense de Educación*, (26), 425-445. Recuperado de [www.redactext.es](http://www.redactext.es)
- Didactext, G. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (27), 219- 254.
- Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. N.Y.: Academic Press.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Mantilla, I. (2017). *Zarpazo a las universidades públicas. El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/opinion/zarpazo-las-universidades-publicas-columna-692478>

- Martínez-Solís, M.C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico. Retórica y Argumentación*. Santafé de Bogotá: Norma.
- Riestra, D. (2007). Los textos como acciones de lenguaje. Un giro epistemológico en la didáctica de la lengua. *Co-herencia*, (7), 185-199.
- Riestra, D. (2009). *Prácticas de lectura y escritura*. Buenos Aires: Universidad Nacional Río Negro.
- Riestra, D. (2010). La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de las lenguas. En Saussure, Voloshinov y Bajtin. *Estudios históricos y epistemológicos* (p.129-158). Buenos Aires: Miño y Dávila.



## CAPÍTULO 16

### **Ser (se) Diferente é Ser (se) Humano - Construção de uma cultura de participação colaborativa no processo Educativo num contexto escolar**

Ângela Gomes  
*Universidade do Minho*

#### **Introdução**

A diferença tem dimensão intensa – e ingovernável. (...) Ainda que sempre de novo tentemos dominá-la, rotulá-la. (...) Conseguimos prender e aprender sempre somente mínimas partes da diferença. Ela tem muito mais a oferecer às nossas práticas educativas e às nossas experimentações de aprendizado (Roos, 2009, p.29).

O presente estudo desenvolveu-se entre outubro de 2013 e julho de 2014, numa escola urbana do concelho de Braga, que funciona como sede de Agrupamento, reúne cinco outras Escolas, no âmbito do Mestrado em Mediação Educacional e Supervisão na Formação, da Universidade Minho.

No ano letivo de 2013/2014, a escola-sede sofreu obras de requalificação e as atividades escolares decorriam, provisoriamente, em contentores pré-fabricados específicos e, adaptados para o efeito.

No ano letivo, 2013/14, segundo dados recolhidos junto da Direção, no nível pré-escolar contavam com 214 alunos, no 1º Ciclo com 787, no 2º Ciclo com 439 e o no 3º Ciclo com 564 alunos.

A equipa docente, constituída por 170 elementos e dois técnicos especializados em Psicologia, por seu turno, a equipa não-docente integrava 60 colaboradores, de entre os quais, 50 são Assistentes Operacionais, e 10 são Assistentes Técnicos.

O projeto de investigação-intervenção incidiu em duas turmas: uma turma do 6º ano de escolaridade, constituída por 15 alunos e, uma turma do Curso de Educação e Formação de nível 2 – Apoio à Família e Comunidade -, constituída por 20 alunos. A seleção destes dois grupos foi sugerida pela própria escola, devido à elevada e urgente necessidade de intervenção, no âmbito da gestão de conflitos que estão associados a comportamentos tidos como desviantes, às dificuldades de comunicação e interação destes alunos junto dos diversos agentes sociais.

Neste sentido, a área de intervenção proposta foi a Mediação Socioeducativa, no âmbito formal e informal (Costa y Barandela, 2010; Torremorell, 2008). O Projeto Educativo do Agrupamento 2009/2013 revela a realidade corroborada por parte de alguns grupos entrevistados, tais como, a existência de determinados problemas, de entre os quais se destacam o pouco investimento no relacionamento interpessoal, a reduzida comunicação entre as diferentes estruturas educativas, a ausência de uma cultura colaborativa e a manifestação de comportamentos inadequados. Por sua vez, os alunos, os assistentes operacionais e os técnicos testemunham a existência de situações de conflito pontuais (dossier de registo de ocorrências), o que, conjuntamente com os problemas supra identificados, aponta uma prioridade, a intervenção ao nível educacional e comportamental. Tendo em consideração, as diferentes etapas do processo de investigação, procedeu-se tendo por base o método de estudo de caso e de investigação-ação com recurso a técnicas de investigação, como à análise documental, à observação não participante, a entrevistas semiestruturadas e a inquéritos por questionários e, conseqüentemente, à análise de conteúdo ao levantamento de necessidades e análise dos dados recolhidos.

No contexto de intervenção, para além do papel que representa e exerce no processo ensino-aprendizagem, a escola é um espaço relacional e uma das suas características é a relação de pares, sendo, portanto, impreterível promover as relações de convivência positivas. Neste contexto, a Mediação apresenta-se como um processo inovador e reconstrutivo do tecido social, capaz de contribuir para a reorganização das diversas relações, visto que é proeminente o desgaste das estratégias pedagógicas

adotadas e a sua inoperância face à complexidade das problemáticas apresentadas e, dos conflitos emergentes que balizam qualquer desenvolvimento pessoal, social e profissional e contribuem, neste momento, para a rutura das relações entre os diferentes agentes sociais. O espaço relacional escola acarreta em si, problemas de Convivência que prejudicam o bom ambiente escolar. Com efeito, se a mediação enquanto processo de intervenção trabalha no conflito, simultaneamente, a intervenção trabalhará situações de indisciplina e violência, tal como afirmam Barandela y Costa (2011, p.4585) “(..) podem assumir diferentes roupagens (...) conflito, indisciplina, incividade, comportamentos disruptivos, agressividade e violência”. É manifesto que os diversos problemas comunicacionais (enviesamento, escassa e/ou deficiente comunicação = comunicação unilateral) promovem a escalada de conflitos de diversas ordens. A ausência de uma abordagem e, da exploração específica da área da gestão emocional no crescimento de toda/os a/os crianças/ jovens poderá contribuir, naturalmente, para um deficiente relacionamento interpessoal e, por consequência, todas as problemáticas associadas ao mesmo, tal como confirma Almeida (2009, p.13): “tais aspetos se interpenetram dialeticamente, interagindo de maneira significativa sobre a atividade do conhecimento”.

Verificou-se a necessidade de trabalharmos a Mediação, enquanto estratégia no processo de gestão de conflitos, dando especial enfoque à sua componente formadora e preventiva, nas diferentes esferas sociais, neste caso específico, em contextos escolares. O desafio é uma Mediação que vise o reconhecimento, a revalorização e promova a responsabilidade, para que cada interveniente possa “calçar” o sapato do outro. A Mediação como antecipadora e complementar ao processo disciplinar, que promova a mudança, transformação e capacitação, para tal é imprescindível que “trabaje diretamente com las personas, en vez de tomar decisiones por ellas” (Murciano y Notó, 2005, p.27).

### **Metodo**

O objeto do presente estudo é compreender e interpretar a complexidade de dois grupos/turmas de alunos da escola em investigação porque “o verdadeiro objetivo (...) é a particularização, não a generalização” (Stake, 2007, p.24) e por se pretender extrair dados que nos permitam ler, analisar e interpretar os dados empíricos e, em detrimento dos mesmos, propor e criar melhorias e alterar as práticas pedagógicas.

No âmbito do estudo de caso, é imperioso definir as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, pois destes dependem a qualidade da investigação. Assim, as técnicas selecionadas no quadro desta investigação será o inquérito por entrevista – entrevista semiestruturada (aplicada aos docentes – diretores de turma), o inquérito por questionário (aplicada aos docentes e aos alunos), a análise de documentos e a observação não participante.

O inquérito por questionário aplicado aos docentes das turmas e aos alunos permitirão a recolha de informações e a análise mais global sobre as atitudes, comportamentos, condições de trabalho e opiniões, uma vez que estamos perante uma amostra significativa de inquiridos. Tem como objetivo recolher um conjunto considerável de opiniões dos professores que trabalham com os alunos em estudo e a perspetiva dos próprios alunos para que possamos “compreender os comportamentos, as atitudes e as tomadas de decisão” (Morgado, 2012, p.80) de todos os intervenientes.

Neste sentido, a análise documental das mais diversas fontes formais relativas ao contexto e ao objeto de estudo constitui-se indispensável para que se consiga uma leitura da realidade mais holística e coesa.

A observação, enquanto técnica de investigação, pressupõe o trabalho de campo no contexto em estudo para que se possa recolher os dados necessários que permitam concretizar o objetivo da investigação. O recurso a esta técnica tem como objetivo observar, de forma não participativa, o objeto de estudo em contexto de sala de aula, extra aula (ambientes mais informais) e reuniões de docentes, recorrendo à observação intencional e ocasional (p.92). Segundo Stake (2007) “na recolha de dados de observação, o entrevistador necessita de ter um plano de ação consistente” (p. 81).

Não obstante, no âmbito da intervenção optamos por adotar o método de investigação ação, apontado para a resolução de um problema ou para a obtenção de informação que conduz à resolução “el objetivo consiste en mejorar la práctica educativa real en un lugar determinado” (Bisquerra, 1989, p.279), que implica o envolvimento participativo ou cooperativo do (s) investigador (es) e demais participantes no trabalho de investigação. Neste sentido, todos os intervenientes envolvidos no projeto (docentes, discentes, técnicos especializados e mediadora, e os pais (indiretamente)) envolveram-se para identificarmos e trabalharmos no/sobre o problema, para mudarmos as concepções, atitudes e comportamentos. Em síntese, existe uma complementaridade e alternância em diferentes fases na ação e reflexão sobre a ação, sendo este um processo aberto a ajustes e reajustes mediante as necessidades do contexto e/ ou dos intervenientes.

### **Resultados**

No início da investigação, as atividades de intervenção assentavam em objetivos pré-definidos, tais como, criar um espaço/oficina de mediação composto pelos diferentes agentes educativos (equipa de mediação escolar); promover um clima de diálogo, de confiança, de identificação e de segurança na comunidade escolar e aproximar os pais para a importância do processo de formação e de educação ao longo da vida pela valorização pessoal. Todavia, no desenvolver da investigação, a consecutiva leitura dos dados recolhidos e alguns constrangimentos externos, exigiu uma readaptação de alguns objetivos. Ao longo da fase de investigação existiram vários reajustes de algumas estratégias e o redefinir de novas linhas de intervenção. Neste sentido, dos objetivos apresentados não foi possível criar um espaço de mediação composto pelos diferentes agentes educativos nem aproximar os pais. Porém, ressalvamos que o objetivo de promover um clima de diálogo, de confiança, de identificação e de segurança na comunidade escolar foi desenvolvido e potenciado através da implementação do dispositivo de intervenção em Mediação. Foi-nos proposto pela instituição, mediante necessidades específicas, intervir diretamente com duas turmas, cujas características, contexto e motivos exigiam uma intervenção articulada. Foi, assim, concebido e implementado um dispositivo de intervenção assente no modelo transformativo, trabalhando diretamente com os protagonistas do conflito (eixo central), os jovens destas duas turmas pré-selecionadas pela escola, com vista a desenvolver competências comunicacionais e interrelacionais, assim como, melhorar as relações no sentido da mudança (crescimento pessoal), tendo por elementos auxiliares deste modelo o conflito e o processo.

Numa primeira fase, correspondente ao primeiro semestre, no sentido de recolher todas as informações do contexto e dos intervenientes, foi definido analisar as orientações e as práticas dos agentes sociais, desde os alunos (público-alvo) aos docentes. Todavia, aos assistentes operacionais e aos Encarregados de Educação tal não foi levado a cabo. A recolha de informação baseou-se na metodologia de estudo de caso, com recurso a entrevistas semiestruturadas aos diretores de turma, a inquéritos por questionários aos discentes e docentes destas turmas e igualmente, na análise documental e na observação em contexto de sala de aula e extra-aula. Após a recolha de todos os dados e conseqüente análise de conteúdo, procedemos à elaboração do esboço do dispositivo de mediação proposto, Ser (se) Diferente é Ser (se) Humano.

Por conseguinte, o dispositivo de mediação proposto foi desenvolvido e integrado no horário letivo destas duas turmas, em articulação com algumas disciplinas curriculares. Este projeto visou dar “voz” aos alunos nos mais diversos conflitos, problemáticas, e dificuldades com que se deparavam e que desenvolvessem pertença ao espaço, numa lógica de (re) construir, em colaboração e com a intervenção daqueles que o almejavam, através do qual “deixamos de considerar o aluno como um processador de informação, passando a ser visto como um construtor ativo de significados” (Costa y Barandela, 2010, p.1360).

O dispositivo organizado em dez sessões com intervenção prévia e devidamente elaboradas de acordo com as necessidades observadas in loco, visava trabalhar o conflito e as diferentes perspetivas,

explorar o processo de mediação, introduzir o processo de mediação na escola como via de regulação para a convivência, desenvolver as competências de comunicação, capacitar os diversos intervenientes de capacidades e competências interpessoais e interrelacionais, fomentar a participação ativa e responsável dos alunos, e contribuir para o desenvolvimento ativo de uma cultura de paz.

Após a sua implementação, e confirmada a sua viabilidade, procedeu-se à avaliação, ao longo do processo, do seu impacto no sentido de compreender e interpretar qual o contributo que o processo de Mediação pode desencadear em contextos educacionais complexos e em contextos de conflito eminente. Para tal constituiu-se singular “dar voz” os intervenientes diretos. No decurso da implementação do dispositivo, nas suas mais diversas fases, foi realizada uma avaliação reguladora com vista ao reajustamento de estratégias e aproximação da intervenção às necessidades individuais. Essa avaliação foi feita pelo registo das aprendizagens de todos os intervenientes e das práticas desenvolvidas em cada sessão.

A realçar que a tarefa 1, na fase 3 - Planificação do projeto de Intervenção a ser Implementado na escola no 2º Semestre – não foi possível implementar apesar de a mesma ter sido preparada. A apresentação de uma sessão de sensibilização aos docentes, não foi levada a cabo, devido a atrasos na sua implementação, a compromissos da própria escola, bem como, devido a alguns entraves comunicacionais e a atitudes disruptivas na implementação do projeto.

Neste sentido, e em articulação com o acompanhante da instituição, considerou-se o não desenvolvimento desta tarefa, apesar de entender a importância, atendendo que o feedback vindo de alguns docentes não seria positivo pois estavam já bloqueados a qualquer comunicação. No que concerne ao corpo não-docente, a sessão não foi preparada por não existir espaço no calendário escolar para a sua dinamização e tendo em conta que, apesar de ser extraprojeto, havia sido proposto a preparação de uma formação de 16 horas sobre a temática da gestão de conflitos destinada aos assistentes operacionais e a realizar em meados de julho integrado no plano formativo da escola.

Quanto às entrevistas semi estruturadas as mesmas foram realizadas apenas no final do ano letivo, devido a constrangimentos práticos, gestão de tempo e lógica de intervenção. Por sua vez, o inquérito por questionário elaborado para recolher a opinião dos assistentes operacionais relativamente à integração de jovens/adultos no modelo de ensino-aprendizagem do ensino regular, em Cursos de Educação e Formação (CEF), às principais dificuldades e contributos educativos que a escola pode oferecer e desenvolver com jovens/adultos oriundos de contextos sociais e familiares problemáticos, bem como aferir o conhecimento sobre o processo de mediação na gestão de conflitos não foi levado a cabo devido a constrangimentos práticos do projeto, gestão de tempo e entraves na comunicação.

O dispositivo elaborado e dinamizado intitulado – Ser(se) Diferente é Ser(se) Humano - cumpriu e potenciou quase todos os objetivos pré-definidos. Observar e analisar que o trabalho colaborativo com estas duas turmas conseguiu promover um clima de diálogo, de confiança, de identificação e de segurança na comunidade escolar, bem como de sensibilização para a (co) responsabilidade de alguns dos agentes educativos na Educação; consciencialização para o processo de Mediação na resolução e/ou prevenção positiva dos conflitos; potenciação os conflitos emergentes como um comportamento/ reação inerente ao relacionamento e comunicação humana; promoção de uma comunicação dialética dentro e fora do espaço de aula e a participação dos agentes educativos; melhoramento do ambiente e rendimento escolares através da motivação, e por fim, otimização da articulação entre as dimensões escolares: pedagógica, curricular, humana e relacional e organizacional. Para uma identidade comum elaborou-se um logotipo do projeto que projetasse os ideais que subjazem ao mesmo, tais como diferença, identidade, afetividade, relação interpessoal, e diálogo.

### **Discussão / Conclusões**

“Como cantou o puxador de samba da Escola Império Serrano do Rio de Janeiro no carnaval de 2007: Ser diferente é normal!” (Roos, 2009, p.27)

A Mediação, enquanto processo educativo de prevenção e resolução de conflitos, para a melhoria das relações interpessoais lançou a sua semente e agora deve produzir efeitos multiplicadores a nível interpessoal e grupal (Costa, Almeida, y Melo, 2009). Com base nos resultados obtidos evidenciamos que cada um dos intervenientes, direta ou indiretamente envolvidos neste projeto, conseguiu identificar o que significa Mediação, reconhecer a sua importância e os seus limites dentro e fora do contexto educativo. Por mais diminuta que seja aos olhos de outrem, a mudança, assente na consciencialização e consequente reflexão, é um processo moroso, marcado por avanços e recuos. A arte de educar é sem dúvida alguma, saber falar ao coração.

Finda a intervenção do projeto à luz do título, Ser (se) Diferente é Ser (se) Humano: Construção de uma cultura de participação colaborativa no processo Educativo num contexto escolar, é pertinente mobilizar e corroborar a intervenção com a citação de Torremorell (2008, p.20) na qual assegura que “as diferenças naturais entre as pessoas não são propriamente geradoras de conflitos destrutivos, mas sim criativos. Aproveitar a riqueza de cada pessoa favorece a inovação social e promove o bom entendimento”. Podemos concluir que, a diferença deve ser entendida por todos, como característica inerente ao ser humano, sendo em si complexa, tal como afirma, Roos (2009, p.29).

“A diferença tem dimensão intensa – e ingovernável. (...) Ainda que sempre de novo tentemos dominá-la, rotulá-la. (...) Conseguimos prender e aprender sempre somente mínimas partes da diferença. Ela tem muito mais a oferecer às nossas práticas educativas e às nossas experimentações de aprendizado”.

Esta deve ser trabalhada e apreendida no sentido educativo e social como promotora de potencialidades entre todos os seres humanos. Somente será possível, pela mobilização de objetivos e vontades comuns na e pela (re) construção de uma cultura de participação colaborativa (união das diferenças) no processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, se estenderá ao processo Educativo, no âmbito não-formal e informal subjacente ao processo de Mediação, “para crear y recrear la comunidad, el conflicto es esencial. Si no hubiera diferencias entre las personas, no habría comunidad” (Murciano y Notó, 2005, p.26).

Conclui-se que projetos e intervenções como o presente, contribuem, de algum modo, apesar da sua curta duração, para a consciencialização, reflexão e consequente transformação de alguns comportamentos dos atores sociais.

### **Referencias**

- Almeida, A. (2009). *A emoção na sala de aula*. Brasil: Papyrus.
- Barandela, T., y Costa, E.P. (2011). A Aula de Convivência: Um Dispositivo de Mediação Socioeducativa. *Libro de Atas do XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia* (pp. 4585-4598). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Bisquerra, R. (1989). *Metodos de Investigación Educativa - Guia Prática*. Barcelona: CEAC, S.A
- Costa, E., Almeida, L., y Melo, M. (2009). A Mediação para a Convivência entre Pares: Contributos da Formação em alunos do ensino básico. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia* (pp. 165-178). Braga: Universidade do Minho.
- Costa, E.P., y Barandela, T. (2010). A Mediação Escolar: Nas narrativas de alunos do ensino secundário. I Seminário Internacional. "*Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*" (pp. 1354-1368). Braga: Universidade do Minho.
- Costa, E.P., y Melo, M. (2010). Mediação de Conflitos: dados de uma intervenção em adolescentes dos 12 aos 15 anos. *Atas do I Congresso Internacional de Mediação* (pp. 2-6). Lisboa: ISCSP/GRAL.
- Morgado, J.C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: DE FACTO Editores.

Murciano, D., y Notó, C. (2005). Mediación escolar. In A. Aguirre; J. Almirall; R. Alzate; C. Boqué; J. Cárdenas y A. Carpena, et al. (Eds), *La mediación escolar: Una estrategia para abordar el conflicto* (pp. 25-35). Barcelona: GRAO.

Roos, A. (2009). Sobre a (in) governabilidade da diferença. In M. Lopes, y M. Hattge (Eds), *Inclusão Social: Conjunto de práticas que governam* (pp. 13-31). Belo Horizonte: Autêntica.

Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Torremorell, M. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora

## CAPÍTULO 17

### **La enseñanza musical en el contexto de los conservatorios profesionales españoles: La ausencia de la música académica contemporánea desde varias perspectivas**

Almudena Gonzalez Brito\* y Manuel Santapau Calvo\*\*

*\*Conservatorio Superior Canarias; \*\*Conservatorio Profesional Carcaixent*

#### **Introducción**

Es conocido que la música académica contemporánea, rupturista con estilos anteriores en muchos elementos característicos, no posee un gran vínculo socio-cultural en nuestra sociedad. Diversos pueden ser los factores que contribuyen a ello como por ejemplo su escasa divulgación por canales convencionales dirigida a un público minoritario o su no inclusión en las salas de conciertos de forma frecuente. Pero si se analiza desde otras perspectivas como son la pedagógica dentro del ámbito de la enseñanza especializada musical en los Conservatorios Profesionales de Música, y la literatura sobre la psicología musical y la neurociencia se puede observar que diversos factores como la propia naturaleza rupturista de la Música Académica Contemporánea influyen en ello. En el ámbito educativo parece no estar presente en los currículos de los Conservatorios Profesionales de Música españoles (CP) donde los futuros músicos aprenden los lenguajes de los diferentes estilos musicales en unas edades tempranas que según la neurociencia (Huttenlocher, 2002) son determinantes para su desarrollo neuro-psicofisiológico posterior.

La música de estilos anteriores a la MAC (barroco, clásico, romántico, etc.) ya fueran académicos, populares o tradicionales utilizan unas estructuras determinadas generales a todos ellos que funcionan como pilares básicos de construcción compositiva y que se sustentaron, aún hoy en día en el caso de la música urbana o popular lo hacen en el uso de la tonalidad y formas rítmicas definidas. La más importante es la estructura o sistema tonal (Krumhansl y Keil, 1982) que mediante la armonía constituye un conjunto de reglas que los compositores a lo largo de los siglos han desarrollado y ha influido en multitud de estilos anteriores a la MAC. Junto con la importancia del sistema tonal los patrones rítmicos definidos también se han utilizado a lo largo del tiempo como medio compositivo para crear la sintaxis o lenguaje musical (Krumhansl, 2010; Koelsh, 2014) que convierte a la música en un mensaje comprensible para el oyente. Además, se sabe que el uso de este tipo de patrones rítmicos que se desarrollan temporalmente en una pieza musical genera diferentes tipos de expectativas y predicciones en el ser humano (Rohrmeier y Koelsch, 2012), las cuales no se producen en la Música Académica Contemporánea ya que no se utiliza de la misma forma e incluso pueden no estar presente.

La percepción musical también ha sido estudiada y se sabe que es determinada según las características propias del oyente (Krumhansl y Cuddy, 2010) como sus gustos o familiaridad con los estilos musicales. Desde el campo del conocimiento de la psicología musical ha sido analizada la importancia de la relación entre la tonalidad y el concepto de familiarización musical (Pereida et al., 2011) ambos presentes en forma de ruptura manifiesta en la Música Académica Contemporánea. Por otro lado y a través de la neurociencia con nuevas técnicas experimentales se sabe que la Música Académica Contemporánea produce efectos neuro-psicológicos diferentes a la música de otros estilos y han sido cuantificados través de técnicas de análisis de señales electroencefalográficas (EEG) (Wieser y Mazzola, 1986) e imágenes de resonancia magnética funcional (fMRI) (Gaab, Gaser, Zaehle, Jancke, y Schlaug, 2003; Zatorre, Evans, y Meyer, 1994). En concreto la disonancia que tan presente se encuentra en la Música Académica Contemporánea ha sido muy estudiada en este campo del conocimiento en incluso se ha postulado la teoría de que puede producir interferencia con el rendimiento cognitivo al requerir mayor

esfuerzo en el procesamiento cognitivo (Bonin y Smilek, 2016). Por tanto, la Música Académica Contemporánea con sus nuevas características va a producir un cambio de percepción que no parece estar vinculado socialmente hoy en día y no obtiene un lugar prominente en comparación con otros estilos musicales.

El objetivo de esta revisión es analizar la ausencia de Música Académica Contemporánea (MAC) en el contexto de los Conservatorios Profesionales de Música de ámbito español y la falta de vínculo sociocultural. Identificar conceptos de la psicología musical de familiarización y estructura tonal así como estudios de técnicas de electroencefalografía (EEG) e imágenes de resonancia magnética funcional (fMRI) sobre características presentes en la Música Académica Contemporánea.

### **Metodología**

#### *Fuentes bibliográficas*

Revisión de fuentes bibliográficas de la psicología-musical, la neurociencia, la pedagogía y otras fuentes como programaciones didácticas de violonchelo de los CP. Se han revisado las programaciones de los 6 cursos de formación profesional de los Conservatorios Profesionales de Música de Salamanca, Adolfo Salazar de Madrid, Jaén y Valencia. Se escogió la especialidad de violonchelo como representativa por su amplio repertorio en estilos anteriores a MAC y la propia MAC.

#### *Bases de datos*

Se utilizaron dos bases de datos: Journal Citation Reports (JCR) y JSTOR.

#### *Descriptores*

Estructura tonal, disonancia, patrones rítmicos, familiaridad musical, fMRI y EEG.

#### *Fórmulas de búsqueda*

Tonality AND familiarity; Music Disonance AND Consonance; Music AND EEG; Music AND fMRI.

### **Resultados**

No se han encontrado menciones a la MAC en las programaciones didácticas de los Conservatorios Profesionales de Música en la especialidad instrumental de violonchelo (Tablas: 1, 2, 3 y 4) tampoco de métodos académicos ni técnicas instrumentales que contemplen su lenguaje o técnicas instrumentales. Tal como se observa en las tablas arriba mencionadas (1,2,3 y 4) si bien aparecen determinados compositores que por la temporalidad en la que desarrollaron sus obras, en el siglo XX, pueden ser incluidos en la MAC no presentan la ruptura con la tonalidad, los patrones rítmicos o conceptuales de la MAC; es decir, manifiestan un lenguaje característico de estilos anteriores basados en la tonalidad o los patrones rítmicos determinados.

Tabla 1. Métodos y obras según estilos musicales abarcados en Conservatorio Profesional “Adolfo Salazar” de Madrid por curso de Enseñanzas Profesionales

Estilos Musicales		1º	2º	3º	4º	5º	6º	TOTAL
Barroco	N	4	3	1	1	2	3	14
	%	2.92%	2.2%	0.72%	0.72%	1.45%	2.2%	10.22%
Clásico	N	8	8	5	5	6	9	41
	%	5.84%	5.84%	3.65%	3.65%	4.38%	6.56%	29.93%
Romántico	N	10	11	14	13	13	11	72
	%	7.30%	8.02%	10.21%	9.49%	9.49%	8.02%	52.55%
MAC	N	1*	1**	1***	1****	3*****	3*****	10
	%	0.72%	0.72%	0.72%	0.72%	2.2%	2.2%	7.30%

Notas: Con \* compositores del siglo XX periodo temporal de MAC pero que no contemplan sus características estructurales y técnicas: \*/\*\* Granados; \*\*\*/\*\*\*\* Kabalevsky; \*\*\*\*\* Hindemith; Katchaturian; Shostakovich;\*\*\*\*\* Hindemith; Katchaturian; Shostakovich.

Tabla 2. Métodos y obras según estilos musicales abarcados en Conservatorio Profesional de Música de Salamanca por curso de Enseñanzas Profesionales

Estilos Musicales		1º	2º	3º	4º	5º	6º	TOTAL
Barroco	N	3	2	1	1	1	1	9
	%	5.45%	3.63%	1.81%	1.81%	1.81%	1.81%	16.37%
Clásico	N	2	4	4	5	3	3	21
	%	3.63%	7.27%	7.27%	9.09%	5.45%	5.45%	38.18%
Romántico	N	4	3	3	3	4	7	24
	%	7.27%	5.45%	5.45%	5.45%	7.27%	12.72%	43.64%
MAC	N	0	0	0	0	1*	0	1
	%	0%	0%	0%	0%	1.81%	0%	1.81%

Notas: Con \* compositores del siglo XX periodo temporal de MAC pero que no contemplan sus características estructurales y técnicas: \*Granados

Tabla 3. Métodos y obras según estilos musicales abarcados en Conservatorio Profesional de Música de Valencia por curso de Enseñanzas Profesionales

Estilos Musicales		1º	2º	3º	4º	5º	6º	TOTAL
Barroco	N	5	4	2	3	3	1	18
	%	4,54%	3,63%	1,81%	2,72%	2,72%	0,9%	16,37%
Clásico	N	5	4	8	5	3	3	28
	%	4,54%	3,63%	7,27%	4,54%	2,72%	2,72%	25,45%
Romántico	N	9	9	7	10	14	13	62
	%	8,18%	8,18%	6,36%	9,1%	12,72%	11,81%	56,37%
MAC	N	0	0	0	0	0	2*	2
	%	0%	0%	0%	0%	0%	1,81%	1,81%

Notas: Con \* compositores del siglo XX periodo temporal de MAC pero que no contemplan sus características estructurales y técnicas: \*Shostakovich; \*Mompou.

Tabla 4. Métodos y obras según estilos musicales abarcados en Conservatorio Profesional de Música de Jaén por curso de Enseñanzas Profesionales

Estilos Musicales		1º	2º	3º	4º	5º	6º	TOTAL
Barroco	N	1	3	3	1	2	2	12
	%	1.2%	3.61%	3.61%	1.2%	2.40%	2.40%	14,45%
Clásico	N	1	1	3	1	5	4	15
	%	1.2%	1.2%	3.61%	1.2%	6.02%	4.82%	18,08%
Romántico	N	8	7	8	11	11	11	56
	%	9.63%	8.43%	9.63%	13.25%	13.25%	13.25%	67,47%
MAC	N	0	0	0	0	0	0	0
	%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

La percepción musical del ser humano está determinada por varios factores inherentes a la propia estructura intra-musical de la música (Koelsh, 2014) como es la estructura tonal, la cual ha sido ampliamente estudiada desde el campo del conocimiento de la psicología de la música y definida como uno de los pilares constructivos sobre el que se sustenta la percepción musical (Krumhansl, 2010; Koelsh, 2014). Además su utilización se relaciona con el placer y los mecanismos de recompensa (Zatorre, 2015). Dentro de la estructura tonal el uso de la disonancia es empleado de forma frecuente conforme a las normas armónicas (Krumhansl, 1990) de estilos anteriores a la ruptura de MAC; mediante la armonía los compositores crean momentos disonantes con el fin de provocar efectos musicales inesperados y desconcertantes (Costa, Bitti, y Bonfiglioli, 2000). En relación con la disonancia se ha reportado que la actividad general EEG registrada en el hipocampo izquierdo discrimina cambios de consonancia a disonancia (Wieser y Mazzola, 1986). En esta línea estudios más recientes informan que la música sin estructura tonal y disonante puede interferir con el rendimiento cognitivo al requerir mayor esfuerzo en el procesamiento cognitivo (Bonin y Smilek, 2016). Junto con la tonalidad también los patrones rítmicos que se desarrollan temporalmente generan diferentes tipos de expectativas y predicciones (Rohrmeier y Koelsch, 2012). Además, estudios de neuroimagen informan de distintas interacciones inter-hemisféricas para procesamiento de la estructura tonal (Zatorre, Evans, y Meyer, 1994; Gaab et al., 2003) y trabajos de EEG han informado de variación de potencia espectral en distintas bandas EEG en diferentes tipos de música tonal (Tsang, Trainor, Santesso, Tasker, y Schmidt, 2001; Schmith y Trainor, 2001). Sobre el concepto de familiarización musical, no presente en la MAC, se informa de diferencias cuantificables en trabajos de técnicas de análisis de señales EEG y de imágenes de fMRI en la respuesta perceptual de los sujetos (Kumagai, Arvaneh, y Tanaka, 2017; Pereida et al., 2011; Sikka, Cuddy, Johnsrude, y Vanstone, 2015). Por último, se ha informado de que las características inherentes al oyente son determinantes para la percepción musical desde diferentes perspectivas como las socio-culturales, económicas, edad, tipo aprendizaje o familiarización (Krumhansl y Cuddy, 2010).

Nuevos estudios experimentales desde la neurociencia mediante técnicas de neuroimagen o análisis de señales de electroencefalografía han de clarificar como impacta la ruptura de las estructuras de la MAC en la percepción de la población general.

### **Discusión/Conclusiones**

La Música Académica Contemporánea no aparece presente en el currículo de los Conservatorios Profesionales de Música de diferentes comunidades autónomas españolas revisados, lo cual es destacable ya que es conocido que aunque de ámbito minoritario está presente en la actualidad musical en salas de concierto, canales generales de divulgación como la radio, televisión, etc. Sin embargo la enseñanza especialista no contempla su inclusión en el currículo para su estudio.

Los compositores del siglo XX, periodo temporal de la MAC, que aparecen por ejemplo, en la Tabla 1 como son Granados, Kabalevsky, Hindemith, Katchaturian, y Shostakovich; vivieron y compusieron en el siglo XX cuando otros compositores contemporáneos suyos como Schönberg o Lachenmann, desarrollaban nuevos lenguajes rupturistas con las estructuras establecidas y componían en nuevos caminos característicos de MAC. Esto se repite en las tablas 2,3 y 4. Estos nuevos caminos del lenguaje de la MAC además van a influir en las técnicas instrumentales, la concepción sonora o el estilo. Es decir, influyen de forma determinante en la interpretación instrumental. Es muy importante destacar que la enseñanza profesional abarca aproximadamente de los 11 a los 18 años, una edad que es crítica y determinante a nivel cerebral porque es cuando de la se entra en la fase de poda sináptica (Huttenlocher, 2002) clave para el desarrollo cerebral posterior. Por tanto, el hecho que los nuevos lenguajes de MAC con su ruptura estructural y sus nuevas características sonoras no se encuentren presentes en este periodo pueden determinar implicaciones en edades posteriores ya que los futuros profesionales no se encontrarán familiarizados con el estilo, la técnica o la concepción sonora del estilo de la MAC. También cabe destacar que las tablas presentadas pertenecen a los Conservatorios Profesionales de Música de

diferentes comunidades autónomas de la geografía española y la ausencia o vacío de la MAC es común a todas ellas, por tanto no es una casualidad sino un hecho compartido en la comunidad educativa nacional dentro de la enseñanza profesional musical reglada. De la misma manera, es común esta ausencia de la MAC dentro de los Conservatorios Superiores de Música, y por consiguiente entremos en un círculo en el que los futuros docentes, los futuros profesores que tienen que diseñar programaciones didácticas en CP, no tienen la formación necesaria para abordar este problema. Es habitual que el interés, estudio y la investigación del repertorio de la MAC se realice de manera autodidacta después de la finalización de los estudios superiores musicales reglados, y de manera general, este interés afecta a un porcentaje muy pobre de profesionales.

Por otro lado y en relación a la percepción musical del ser humano, si esta se encuentra determinada por varios factores inherentes o subyacentes a la propia estructura intra-musical de la música como por ejemplo la tonalidad (Koelsch, 2014) y esta se rompe, el lenguaje musical de MAC no será comprensible por el oyente en tanto en cuanto que no es capaz de identificarla. Esto es, la respuesta cerebral a la percepción va a ser diferente porque la estructura cambia. Los factores estructurales subyacentes estructurales de estilos que reconocemos e identificamos tanto académicos como populares o urbanos no van a estar presentes y por tanto cambia la respuesta cerebral. También puede ser diferente la respuesta relacionada con el placer y los mecanismos de recompensa (Zatorre, 2015) en este nuevo estilo por las mismas razones expuestas anteriormente y tan presente en otros estilos. Y es que la ruptura de la MAC puede tener más implicaciones, por ejemplo y en relación a la estructura tonal que mediante la armonía (Costa, Bitti, y Bonfiglioli, 2000) y los patrones rítmicos (Rohrmeier y Koelsch, 2012) que inducían una respuesta perceptual/emocional también va a ser diferente. La MAC incorpora nuevas estructuras, conceptos sonoros, efectos, ritmos, técnicas, etc. En concreto, el uso de la disonancia empleada de forma frecuente por los compositores de la MAC se sabe que implica nuevos efectos neuro-psicológicos que se pueden observar desde las técnicas experimentales de análisis de señales EEG e imágenes obtenidas por la fMRI. Incluso algunos autores postulan que la música que no utiliza la armonía, es decir, sin estructura tonal y con frecuente uso de la disonancia puede interferir con el rendimiento cognitivo al requerir mayor esfuerzo en el procesamiento cognitivo (Bonin y Smilek, 2016). Si bien, este hecho no ha sido aún apoyado por la literatura de psicología musical y estudios de neurociencia, sí orienta hacia un cambio perceptual claro en el oyente conforme a la escucha de música con características presentes en la MAC.

### Conclusiones

El cambio de estructura musical de la MAC y su no incorporación al currículo en edades determinantes del aprendizaje en los Conservatorios Profesionales de Música pueden contribuir de forma decisiva a no crear un vínculo socio-cultural con la MAC por su falta de familiarización con el estilo.

El cambio de percepción de la MAC está relacionado con la ruptura de la estructura intra-musical.

La respuesta neuro-psicológica a la ruptura estructural de la MAC va a ser diferente de la de estilos anteriores y puede ser cuantificada mediante técnicas de análisis de señales EEG o estudios de neuroimagen.

### Referencias

- Bonin, T., y Smilek, D. (2016). Inharmonic music elicits more negative affect and interferes more with a concurrent cognitive task than does harmonic music. *Atten Percept Psychophys*, 78(3), 946-59.
- Costa, M., Ricci, P.E., y Bonfiglioli, L. (2000). Psychological Connotations of Harmonic Musical Intervals. *Psychology of Music*, 28(1), 4-22.
- Gaab, N., Gaser, C., Zaehle, T., Jancke L., y Schlaug, G. (2003). Functional anatomy of pitch memory—an fMRI study with sparse temporal sampling. *Neuroimagen*, 19(4), 1417-1426.
- Huttenlocher, P.R. (2002). *Neural plasticity: The effects of environment on the development of the cerebral cortex*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Koelsch, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. *Nature Reviews Neuroscience*, (15), 170-180.

Krumhansl, C.L. (2010). *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. New York: Oxford University Press.

Krumhansl, C.L., y Cuddy, L.L. (2010). A theory of tonal hierarchies in music. En Jones, Fay, y Popper (Eds.), *Springer handbook of auditory research: Vol. 36. Music perception* (pp. 51-87). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.

Krumhansl, C.L., y Keil, F.C. (1982). Acquisition of the hierarchy of tonal functions in music. *Memory y Cognition*, 10, 243-51.

Kumagai, Y., Arvanah, M., y Tanaka, T. (2017). Familiarity Affects Entrainment of EEG in Music Listening. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11, 384.

Pereira, C.S., Teixeira, J., Figueiredo, P., Xavier, J., Castro, S.L., y Brattico, E. (2011). Music and emotions in the brain: familiarity matters. *PLoS One*, 6(11), e27241.

Rohrmeier, M.A., y Koelsch, S. (2012). Predictive information processing in music cognition. A critical review. *International Journal Psychophysiology*, 83(2), 164-75.

Sikka, R., Cuddy, L.L., Johnsrude, I.S., y Vanstone A.D. (2015). An fMRI comparison of neural activity associated with recognition of familiar melodies in younger and older adults. *Front. Neuroscience*. 9, 356.

Tsang, C., Trainor, L., Santesso, D., Tasker, S., y Schmidt, L. (2001). Frontal EEG responses as a function of affective musical features. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 439-442.

Wieser, H.G., y Mazzola, G. (1986). Musical consonances and dissonances: are they distinguished independently by the right and left hippocampi? *Neuropsychologia*, 24(6), 805-12.

Zatorre, R.J. (2015). Musical pleasure and reward: mechanisms and dysfunction. *Ann N Y Academy of Science*, 1337, 202-11.

Zatorre, R.J., Evans, A.C., y Meyer, E. (1994). Neural mechanisms underlying melodic perception and memory for pitch. *Journal of Neuroscience*, 14(4), 1908-1919.

## CAPÍTULO 18

### Autoconcepto y género en alumnado con altas capacidades: Revisión de estudios

Álvaro Infantes Paniagua, Ascensión Palomares Ruíz, Ramón García Perales,  
y Antonio Cebrián Martínez  
*Universidad de Castilla La Mancha*

#### Introducción

Los estudiantes “más capaces muestran una mayor probabilidad, en comparación con otros de su misma edad, experiencia y oportunidades, de alcanzar logros extraordinarios en uno o más de los dominios valorados culturalmente” (Pfeiffer, 2001; en Pfeiffer, 2015). Ésta es una definición del alumnado con altas capacidades (AACC); no obstante, no es una descripción definitiva pues aún no existe un modelo unificado de identificación de este alumnado (Stoeger, Balestrini, y Ziegler, 2018). España es un claro ejemplo de ello, ya que la identificación entre las diferentes Comunidades Autónomas varía notablemente (Fernández y Perales, 2013).

En este país estos estudiantes podrían considerarse como una minoría en sí misma, dado el bajo número de casos identificados. De acuerdo con las cifras oficiales del Estado para el curso académico 2016/2017, en todas las enseñanzas del territorio nacional, la cifra era de 27.133, lo que supone un 0,33% del total; sin embargo, dentro de este alumnado se puede encontrar un subgrupo que supone a su vez otra minoría: las alumnas con altas capacidades ( $n = 9.755$ ), que en ese mismo año representaban el 35,95% dentro de los estudiantes con AACC y el 0,11% con respecto a la población total (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018). Las características de estas alumnas, como grupo infrarrepresentado dentro del heterogéneo espectro de las AACC, llevan a la necesidad de intervenciones y estrategias de prevención que puedan centrarse en evitar problemas emocionales y sociales, así como ayudar a mejorar su rendimiento y su autoconcepto (Stormont, Stebbins, y Holliday, 2001).

Precisamente, el autoconcepto posee cierta relevancia en los estudiantes con AACC ya que se encuentra entre los factores que se asocian con un bajo rendimiento académico y otros problemas socioafectivos (Blaas, 2014). Éste puede definirse como las actitudes, sentimientos y conocimientos sobre las propias capacidades, habilidades, apariencia y aceptación social (Byrne, 1984). Los principales modelos teóricos (Harter, 2012; Marsh y Shavelson, 1985) lo definen como un constructo multidimensional compuesto por diferentes subdominios jerárquicamente relacionados, como pueden ser el autoconcepto general, el académico, que integra el verbal y el matemático, y el no-académico, incluyendo el social, el emocional y el físico (Marsh y Shavelson, 1985). Harter (2012), por su parte, además de incluir otras dimensiones como la conductual, considera la autoestima como una evaluación general del autoconcepto situándola separada del resto de dominios específicos.

Buena parte la investigación existente sobre el alumnado con AACC se ha centrado en el estudio del autoconcepto y sus diferencias con respecto al alumnado general (Hoge y Renzulli, 1993; Litster y Roberts, 2011). En este sentido, trabajos centrados en población general han mostrado diferencias por sexo en el autoconcepto, concretamente las mujeres parecen puntuar por debajo de los hombres en algunas dimensiones del autoconcepto, especialmente las relacionadas con aspectos emocionales y físicos y durante la adolescencia (Goñi, Fernández-Zabala, e Infante, 2012; Inglés, Pastor, Torregrosa, Redondo, y García-Fernández, 2009; Wilgenbusch y Merrell, 1999), a pesar de que algunos investigadores consideran que estas diferencias poseen una significatividad limitada (Wilgenbusch y Merrell, 1999).

Dentro del alumnado con AACC, se han evidenciado también estas diferencias produciéndose incluso en mayor medida cuando se comparaba con la población general (Košir, Horvat, Aram, y

Jurinec, 2016; Preckel, Goetz, Pekrun, y Kleine, 2008). Algunos autores destacan la necesidad de realizar intervenciones centradas en niñas y adolescentes con altas capacidades (Preckel et al., 2008; Stormont et al., 2001) y en estudiantes en general (Al-Srouf y Al-Oweidi, 2016). Más aún, los dos metaanálisis existentes que hasta el momento han revisado las diferencias en el autoconcepto entre AACC y población general, no parecen encontrar grandes diferencias con respecto al género, aunque en el estudio de Litster y Roberts (2011) el género se muestra como un moderador significativo en el autoconcepto académico con mayores diferencias entre las chicas; mientras que Hoge y Renzulli (1993) destacan que la condición de superdotación no tiene un efecto diferencial en el autoconcepto de chicos y chicas. Junto a ellos, otros estudios sobre el autoconcepto en AACC parecen no encontrar diferencias significativas en diferentes dimensiones (Rinn y Wininger, 2007) o, incluso, se dan mayores puntuaciones entre las chicas en apariencia física (Al-Srouf y Al-Oweidi, 2016), aceptación social y comportamiento (Konecná, 2007).

Por ello, el presente estudio tiene un objetivo doble: en primer lugar, ofrecer una breve revisión de las evidencias de los últimos 10 años sobre las diferencias por sexo en las diferentes dimensiones del autoconcepto y, por otro lado, comprobar si se están llevando a cabo intervenciones centradas en el autoconcepto de este alumnado en el mismo periodo de tiempo.

## Metodología

### Bases de datos

Para la revisión narrativa de las evidencias sobre las diferencias por sexo en el autoconcepto, los estudios fueron seleccionados de búsquedas previas al presente trabajo y a través de referencias de revisiones y otros trabajos relacionados con el objetivo de investigación. Éstos debían consistir en estudios publicados desde 2008 y reportar análisis que abordaran las posibles diferencias por sexo. Por otro lado, para la revisión de intervenciones se siguió una pequeña búsqueda sistemática para la que se elaboraron dos estrategias de búsqueda diferenciadas dirigidas a las bases de datos ERIC y Dialnet (tabla 1).

Tabla 1. Fórmulas de búsqueda.

Base de datos	Estrategia de búsqueda
ERIC	("gifted" OR "talent" OR "high ability" OR "above average") AND ("child" OR "children" OR "preadolescent" OR "adolescent" OR "young" OR "student" OR "pupils") AND ("girl" OR "female" OR "women") AND ("self-concept" OR "perceived competence" OR "self-esteem") AND ("sex differences" OR "gender differences") AND ("intervention" OR "program*")
Dialnet	("niña" OR "chica" OR "femenino" OR "adolescente" OR "mujer") AND ("altas capacidades" OR "superdotada" OR "talentosa" OR "talento" OR "superdotación" OR "alta habilidad") AND ("intervención" OR "intervenciones")

### Descriptores

Se incluyeron los términos “niña” y relacionados para comprobar especialmente aquellos programas que trabajasen el autoconcepto en alumnado femenino. Únicamente fueron seleccionados aquellos estudios que cumplían los siguientes criterios de inclusión: a) artículos publicados en castellano o inglés; b) intervenciones que trabajasen o tuviesen efecto sobre el autoconcepto global o algunas de sus dimensiones o sobre factores relacionados, como la autoestima, y c) podrían ir enfocadas al alumnado de altas capacidades, especialmente a niñas. Puesto que la intención eran simplemente reunir una muestra de estudios que abordase intervenciones sobre el autoconcepto, finalmente este último criterio de inclusión se hizo menos restrictivo y se tuvieron en cuenta también programas dirigidos a alumnado general, de tal manera que se permitiera la comparación.

### Fórmulas de búsqueda

En la tabla 1 pueden encontrarse las fórmulas de búsqueda utilizadas para la revisión de estudios de intervención.

## Resultados

En cuanto al primer propósito de esta revisión, se han revisado nueve publicaciones desde el año 2008. Seis de ellas comparaban estas diferencias con muestras de alumnado no identificado como altas capacidades (no-AACC). En la tabla 2 se muestran las principales características de estos estudios.

A grandes rasgos, los resultados resultan heterogéneos. Los chicos AACC puntuaron significativamente por encima de las chicas de su mismo grupo de capacidad en autoconcepto matemático, verbal, habilidad y apariencia físicas, emocional, social y en autoestima general. En cambio, otros resultados muestran que las chicas AACC puntuaron significativamente más alto en apariencia física, autoconcepto social, académico, verbal, conductual y no académico (englobando las dimensiones corporales, de relaciones con iguales, familia y de autoconfianza). Se encuentran, por tanto, resultados mixtos en las dimensiones de apariencia física, autoconcepto social y el académico (especialmente el verbal). No se encontraron diferencias significativas en ningún estudio en cuanto al autoconcepto general, resolución de problemas, fidelidad y fe. Además, en cinco de los seis estudios que tienen un índice de autoconcepto académico general no se encontraron diferencias por sexo (Al-Srouf y Al-Oweidi, 2016; Košir et al., 2016; Lee et al., 2012; Rudasill et al., 2009; Zeidner y Shani-Zinovich, 2015).

Tabla 2. Estudios que recogen diferencias por sexo en el autoconcepto en AACC

Estudio	Muestra	Designación AACC	Instrumento(s) y dimensión(es) del autoconcepto	Diferencias
Afif, Dejahang, Hataimi, y Mohammadi (2016)	AACC = 256 - 128 chicos - 128 chicas ~13-16 años	Pertenencia a centro para AACC.	<i>Self-description questionnaire II</i> (SDQ-II): MAT, VERB, HF y AF.	Chicos puntúan más alto en MAT, VERB y HF. No hay diferencias en AF.
*Al-Srouf y Al-Oweidi (2016)	AACC = 105 - 60 chicos - 45 chicas No-AACC = 196 - 113 chicos - 83 chicas ~16-18 años	Pertenencia a centro para AACC: escalas y nominación.	SDQ-III: MAT, F, AC, AE, FID, VERB, EMO, SOC, PRO, HF y AF.	Diferencias entre grupos de capacidad atribuibles sexo en EMO a favor de los chicos, y en AF a favor de las chicas.
*Košir et al. (2016)	AACC = 85 ~ 36 chicos ~ 49 chicas No-AACC = 319 ~ 155 chicos ~ 164 chicas 11-15 años	Nominaciones, >120 en WISC / Raven, o 10% superior en test de Torrance.	SDQ-II: AC, SOC y G.	En AACC, diferencias en SOC a favor de los chicos. No se dan entre alumnado no-AACC.
Lee, Olszewski-Kubilius, y Thomson (2012)	AACC = 1526 ~ 801 chicos ~ 725 chicas ~10-18 años	Participación en programas de verano para AACC: nominaciones, puntuaciones > 90% en pruebas de rendimiento.	<i>Self-Perception Profile for Adolescents</i> (SPPA): SOC, AC y AE.	Puntuaciones más altas en chicas en SOC, concretamente, en relaciones con iguales.
*Preckel et al. (2008)	AACC = 162 - 82 chicos - 80 chicas No-AACC = 162 - 82 chicos - 80 chicas 11-15 años	Puntuación de > 95% en test de razonamiento no verbal.	<i>Sears Self-Concept Inventory</i> : MAT.	Mayores diferencias por sexo en el grupo AACC: las chicas AACC y no-AACC no difieren, mientras que los chicos AACC puntúan más alto que los no-AACC.
Rinn, McQueen, Clark, y Rumsey (2008)	AACC = 181 - 102 chicos - 78 chicas 12-16 años	Participación en programa de verano para AACC.	SDQ-II: MAT y VERB.	Las chicas puntúan más alto en VERB.
*Rudasill, Capper, Foust, Callahan, y Albaugh (2009)	AACC = 505 - 197 chicos - 308 chicas ~11-17 años No-AACC: puntuaciones normativas	Participación en programa de verano para AACC: nominaciones, CI y respuestas cortas.	<i>Self-Perception Profile for Children</i> (SPPC) y SPPA: AC, SOC, HF, AF, CON y AE.	Chicos AACC con menor HF que los no-AACC. No hay diferencias entre las chicas. Entre AACC, diferencias en HF, AF y AE a favor de los chicos, y en CON a favor de las chicas.

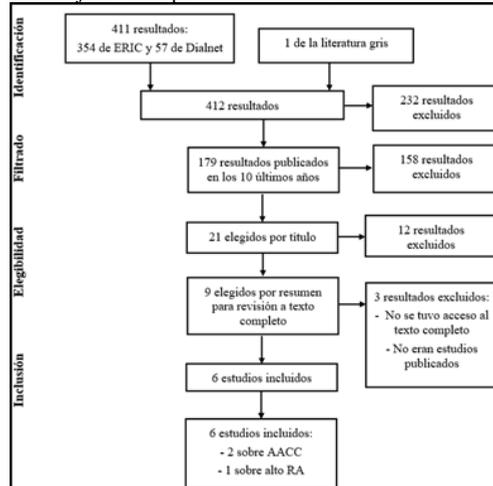
Tabla 2. Estudios que recogen diferencias por sexo en el autoconcepto en AACC (Continuación)

Estudio	Muestra	Designación AACC	Instrumento(s) y dimensión(es) del autoconcepto	Diferencias
*Shi, Li, y Zhang (2008)	AACC = 94 - 64 chicos - 30 chicas 9, 11 y 13 años No-AACC = 189 - 102 chicos - 87 chicas 11 y 13 años	Participación en grupos homogéneos de AACC.	<i>Revised Song-Hattie Self-Concept Inventory</i> : AC, NAC y G.	Las chicas AACC y no-AACC puntúan más alto que los chicos en AC y NAC. Aunque no se comprueba la significatividad, las puntuaciones parecen mayores en el grupo de chicas no-AACC.
*Zeidner y Shani-Zinovich (2015)	AACC = 374 ~ 232 chicos ~ 142 chicas No-AACC = 428 - 194 chicos - 234 chicas ~15-18 años	Identificados por procedimientos estandarizados del Ministerio de Educación: clases homogéneas, programas.	<i>Multidimensional Self-concept Scale</i> : AC y SOC. <i>Tennessee Self-Concept Scale</i> : PER, FIS y MOR.	No se encontraron diferencias relativas al género y el tipo de alumnado, aunque los AACC puntuaron más alto en AC y más bajo en SOC, PER y FIS.

Nota: \* Estudios que incluyen comparativas con alumnado no-AACC. Dimensiones: autoconcepto académico (AC), no académico (NAC), matemático (MAT), verbal (VERB), habilidades físicas (HF), apariencia física (AF), fé (F), autoestima (AE), fidelidad (FID), emocional (EMO), relaciones con amigos / social (SOC), resolución de problemas (PRO), conductual (CON), general (G), personal (PER), físico (FIS) y moral (MOR).

Atendiendo a los seis estudios que compararon estas diferencias por sexo entre alumnado AACC con respecto a alumnado no-AACC, debe destacarse que en uno de los estudios las diferencias en la dimensión sobre las relaciones con los iguales fueron mayores entre el alumnado AACC, siendo las chicas de este grupo las que peores puntuaciones reportaron (Košir et al., 2016). Unos resultados similares se encontraron en el estudio de Preckel et al. (2008), donde se encontró un efecto significativo de la interacción grupo de capacidad y género para el autoconcepto académico, aunque en este caso las chicas no-AACC obtuvieron las puntuaciones más bajas sin llegar a ser estadísticamente diferentes a las puntuaciones de las chicas AACC. Ambos resultados contrastan con los de Shi et al. (2008), donde las chicas de ambos grupos de capacidad tuvieron las puntuaciones más altas con respecto a los chicos en todas las dimensiones del autoconcepto. En este estudio, además, se constataron interacciones triples significativas entre la edad, el género y el tipo de alumnado en dimensiones del autoconcepto sobre las relaciones con los iguales, la competencia, la autoconfianza y el rendimiento. Zeidner y Shani-Zinovich (2015), por su parte, no encontraron diferencias en cuanto al sexo y la capacidad. Por último, Al-Srour y Al-Oweidi (2016), y Rudasill et al. (2009) no realizaron comparaciones para determinar si las diferencias se daban en mayor o menor medida según grupo de capacidad; no obstante, tampoco encontraron ninguna interacción significativa con el género y otras variables como la edad, en el caso del último.

Figura 1. Diagrama de flujo sobre el proceso de selección de los estudios sobre intervenciones



Con respecto al segundo objetivo, de los 411 resultados que devolvió la búsqueda en ambas bases de datos, sólo uno de ellos estaba específicamente centrado en alumnado con altas capacidades intelectuales (Preckel, Rach, y Scherrer, 2016) y otro se centraba en alumnas con un alto rendimiento académico (Shapka, 2009). Se añadió, además, otro estudio proveniente de la literatura gris sobre estudiantes con AACC (Dai, Rinn, y Tan, 2013). Tras la decisión de relajar el tercer criterio de inclusión, otros tres estudios fueron finalmente incluidos para comparar con otras intervenciones sobre el autoconcepto en alumnado general a modo de ejemplos (Crust et al., 2014; DeBate, Pettee, Zwald, Huberty, y Zhang, 2009; Miyairi, Reel, Próspero, y Okang, 2015). En la figura 1 se puede ver el proceso de selección de los estudios.

La tabla 3 reúne las principales características de los estudios incluidos. Ninguno de los programas centrados en alumnado con AACC tiene como propósito explícito abordar las diferencias de género en el autoconcepto con las intervenciones. De hecho, estos estudios consisten principalmente en programas residenciales de verano en los que los alumnos trabajan en áreas de interés junto a compañeros de igual capacidad, en los que se miden el autoconcepto antes y después, con un diseño longitudinal en el caso de Dai et al. (2013). Por el contrario, la intervención que estudia Shapka (2009), parece tener un objetivo más claro en abordar el rendimiento y la competencia percibida únicamente de las chicas. Contrastando con lo anterior, las tres intervenciones dirigidas a alumnado general se centran en el ámbito físico, haciendo hincapié en el bullying y la imagen corporal en una de ellas (Miyairi et al., 2015), y con grupos compuestos únicamente por chicas en otro de los casos (DeBate et al., 2009). Las intervenciones en alumnado con AACC por lo general presentaron mejoras en el autoconcepto social con leves decrecimientos en dimensiones del académico, algo que es consistente con el denominado *Big Fish-Little Pond Effect* (Marsh y Parker, 1984). En cuanto a las diferencias de género, si las hubo, fueron a favor de los chicos.

Tabla 3. Estudios sobre intervenciones en los que se tiene en cuenta el autoconcepto y las posibles diferencias por

Estudio. País. Diseño.	Muestra	Instrumento y autoconcepto	Tipo de intervención	sexo	
				Resultados	
Crust et al. (2014). Reino Unido. Experimental con GC.	AG/GE = 218 - 101 chicos - 117 chicas GC = 58 10-11 años	<i>Children and Youth Physical Self-Perception Profile</i> : HF, CF, ATR., FUER, AE-F.	8 meses con marcas y cajas en patios de los colegios y animación a la actividad física.	No hubo diferencias pre/post-test, pero los chicos puntuaron más alto en HF, CF, ATR, FUER y AE-F.	
*Dai et al. (2013). EE.UU. Intervención longitudinal con pre/post-test.	AACC = 152 ~ 88 chicas ~ 64 chicas 11-16 años	SDQ-II: AC, MAT, VER y AE.	Programa de verano residencial para AACC de 3 semanas durante 3 años.	Efecto del género sobre VER, las chicas eran más propensas a sufrir un decrecimiento esta dimensión.	
DeBate et al. (2009). EE.UU. Preexperimental pre/post-test.	AG = 1034 sólo chicas 8-15 años	<i>Rosenberg Self-Esteem Scale</i> y <i>Schematics Figural Scale</i> : Imagen corporal y AE.	2 sesiones/sem. de 1,5 horas durante 12 semanas con actividad física y grupos de discusión.	Hay mejoras significativas en la satisfacción corporal y AE. El diseño del estudio limita la interpretación concluyente de los resultados.	
Miyairi et al. (2015). EE.UU. Preexperimental con pre/post-test.	AG = 127 - 53 chicos - 74 chicas 12-13 años	<i>Body Esteem Scale for Children</i> y <i>Rosenberg Self-Esteem Scale</i> : AE corporal y general.	8 sesiones semanales de 45 minutos con actividades centradas en el <i>bullying</i> físico.	Sin diferencias en AE corporal y general por sexo, aunque las chicas mostraron mayores diferencias pre-post en burlas relacionadas con el peso y menores en idealización corporal.	
*Preckel et al. (2016). Alemania. Intervención pre/post-test.	AACC = 177 - 75 chicos - 102 chicas 14-20 años	SDQ-II, SDQ-III, <i>Intellectual self-concept scale</i> , <i>Rosenberg scale</i> , <i>Fend y Prester Scale</i> : AC, SOC (varios), AE y ACCI.	Escuela de Verano para AACCs durante 16 días.	El AC no cambió y no hubo efecto del género. El ACCI decreció, con un efecto significativo a favor de los chicos. SOC aumentó con un efecto significativo a favor de los chicos en aceptación.	
Shapka (2009). Canadá. Intervención longitudinal con grupo control pre/post-test.	AG con alto rendimiento GE = 26 chicas GC = 92: - 50 chicos - 42 chicas ~9-18 años	Cuestionario elaborado <i>ad hoc</i> : Competencia matemática percibida.	GE: programas de clases de matemáticas y ciencias sólo para chicas. GC: clases mixtas.	No se encuentran diferencias por grupos en cuanto a las trayectorias longitudinales en competencia matemática percibida. No se reportan si existen diferencias por sexo.	

Nota: \* Estudios centrados en estudiantes con AACC. GE = Grupo Experimental; GC = Grupo control. AG = alumnado general. ACCI = Autoconcepto sobre las propias capacidades intelectuales; CF: condición física; ATR: atractivo; FUER: fuerza, AE-F: autoestima física.

## Discusión/Conclusiones

Conviene, en primer lugar, tener presentes ciertas limitaciones de este trabajo a la hora de interpretar los datos y las conclusiones. Con respecto a la primera parte, ésta no ha consistido en una revisión sistemática, sino una selección de estudios que se han ido identificando como relevantes para el tema en cuestión, ya que no se ha pretendido incluir todos trabajos existentes sobre el mismo, sino dar una visión general. En cuanto a la segunda revisión, la búsqueda sistemática reportó un número muy bajo de resultados, además sólo incluye artículos publicados y no se realizaron análisis de la calidad de los estudios. De la misma manera, el propósito no era reunir toda la evidencia existente, sino reflejar una pequeña muestra de intervenciones entre el alumnado con AACC y cómo éstas afectan a su autoconcepto (especialmente entre las chicas), mientras se comparaban con otros ejemplos de intervenciones en alumnado general.

Considerando lo anterior, los resultados sobre las diferencias en el autoconcepto por sexo presentan una gran heterogeneidad, por lo que aparentemente la condición de AACC podría no estar repercutiendo en tales diferencias. No obstante, son necesarias más investigaciones que arrojen más luz al respecto. Además, hay que destacar la falta de intervenciones en el ámbito físico entre los resultados sobre alumnado con AACC, lo que contrasta con las encontradas en alumnado general. Dado que la actividad física se relaciona con la mejora del autoconcepto físico (Babic et al., 2014), serían interesantes más estudios de intervención con alumnado con AACC en este sentido. No obstante, parece ser que, a pesar del decrecimiento en el autoconcepto académico, los programas residenciales de verano tienen un gran impacto positivo en el desarrollo socioemocional (Kim, 2016), lo que puede beneficiar tanto a chicos como a chicas con AACC.

## Referencias

- Afif, A.H., Dejahang, M., Hatami, H., y Mohammadi, M. (2016). Relation between physical and academic self-concept with leisure time exercise among academically gifted girls and boys. *Applied Science Reports*, 16(2), 105–109. doi:10.15192/PSCP.ASR.2016.16.2.105109
- Al-Srouf, N.H., y Al-Oweidi, A.M. (2016). Self-concept among Gifted and Non-gifted Students and its Relationship with Gender Variable in a Jordanian Sample. *International Journal of Educational Sciences*, 12(1), 50–56. doi:10.1080/09751122.2016.11890412
- Babic, M.J., Morgan, P.J., Plotnikoff, R.C., Lonsdale, C., White, R.L., y Lubans, D.R. (2014). Physical Activity and Physical Self-Concept in Youth: Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 44(11), 1589–1601. doi:10.1007/s40279-014-0229-z
- Blaas, S. (2014). The Relationship Between Social-Emotional Difficulties and Underachievement of Gifted Students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243–255. doi:10.1017/jgc.2014.1
- Byrne, B.M. (1984). The General/Academic Self-Concept Nomological Network: A Review of Construct Validation Research. *Review of Educational Research*, 54(3), 427–456. doi:10.3102/00346543054003427
- Crust, L., McKenna, J., Spence, J., Thomas, C., Evans, D., y Bishop, D. (2014). The effects of playground markings on the physical self-perceptions of 10-11-year-old school children. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 179–190. doi:10.1080/17408989.2012.732565
- Dai, D.Y., Rinn, A.N., y Tan, X. (2013). When the Big Fish Turns Small. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 4–26. doi:10.1177/1932202X12473425
- DeBate, R.D., Pettee, K., Zwald, M., Huberty, J., y Zhang, Y. (2009). Changes in Psychosocial Factors and Physical Activity Frequency among Third- to Eighth-Grade Girls Who Participated in a Developmentally Focused Youth Sport Program: A Preliminary Study. *Journal of School Health*, 79(10), 474–484. doi:10.1111/j.1746-1561.2009.00437.x
- Fernández, C.J., y Perales, R.G. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 7–24.
- Goñi, E., Fernández, A., e Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*, 40(1), 39–50.”
- Harter, S. (2012). *Self-perception Profile for Adolescents: Manual and Questionnaires* (Revision). Recuperado de: <https://portfolio.du.edu/SusanHarter/page/44210> (18 de septiembre de 2018).

- Hoge, R.D., y Renzulli, J.S. (1993). Exploring the Link between Giftedness and Self-Concept. *Review of Educational Research*, 63(4), 449. doi:10.2307/1170496
- Kim, M. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102–116. doi:10.1177/0016986216630607
- Konečná, V. (2007). Self-concept of the intellectually gifted children-sex differences. *Ceskoslovenska Psychologie*, 51(2), 101–109.
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U., y Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129–148. doi:10.1080/13598139.2015.1108186
- Lee, S.Y., Olszewski-Kubilius, P., y Thomson, D.T. (2012). Academically Gifted Students' Perceived Interpersonal Competence and Peer Relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90–104. doi:10.1177/0016986212442568
- Litster, K., y Roberts, J. (2011). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: a meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(2), 130–140. doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01166.x
- Marsh, H.W., y Parker, J.W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213–231. doi:10.1037/0022-3514.47.1.213
- Marsh, H.W., y Shavelson, R. (1985). Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107–123. doi:10.1207/s15326985ep2003\_1
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018). *Alumnado con necesidades de apoyo educativo. Resultados detallados. Curso 2016-2017. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Recuperado de: <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxisypath=/Educacion/Alumnado/Apoyo/Curso16-17/AltasCapacidadesyfile=pcaxisyl=s0> (1 de septiembre de 2018).
- Miyairi, M., Reel, J.J., Próspero, M., y Okang, E.N. (2015). Addressing Size Stereotypes: A Weight Bias and Weight-related Teasing Intervention Among Adolescents. *Journal of Health Education Teaching*, 6(1), 33–42.
- Pfeiffer, S.I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 66–95. doi:10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R., y Kleine, M. (2008). Gender Differences in Gifted and Average-Ability Students. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 146–159. doi:10.1177/0016986208315834
- Preckel, F., Rach, H., y Scherrer, V. (2016). Self-concept changes in multiple self-concept domains of gifted students participating in a summer residential school. *Gifted and Talented International*, 31(2), 88–101. doi:10.1080/15332276.2017.1304781
- Rinn, A.N., McQueen, K.S., Clark, G.L., y Rumsey, J.L. (2008). Gender Differences in Gifted Adolescents' Math/Verbal Self-Concepts and Math/Verbal Achievement: Implications for the STEM Fields. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(1), 34–53. doi:10.4219/jeg-2008-818
- Rinn, A.N., y Winingar, S.R. (2007). Sports Participation among Academically Gifted Adolescents: Relationship to the Multidimensional Self-Concept. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 35–56. doi:10.4219/jeg-2007-510
- Rudasill, K.M., Capper, M.R., Foust, R.C., Callahan, C.M., y Albaugh, S.B. (2009). Grade and Gender Differences in Gifted Students' Self-Concepts. *Journal for the Education of the Gifted*, 32. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.4219/jeg-2009-862>
- Shapka, J.D. (2009). Trajectories of math achievement and perceived math competence over high school and postsecondary education: effects of an all-girl curriculum in high school. *Educational Research and Evaluation*, 15(6), 527–541. doi:10.1080/1380361090335477
- Shi, J., Li, Y., y Zhang, X. (2008). Self-Concept of Gifted Children Aged 9 to 13 Years Old. *Journal for the Education of the Gifted*, 31. Recuperado de: <http://www.prufrock.com>
- Stoeger, H., Balestrini, D.P., y Ziegler, A. (2018). International perspectives and trends in research on giftedness and talent development. En S.I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, y M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 25–37). Washington: American Psychological Association. doi: 10.1037/0000038-002
- Stormont, M., Stebbins, M.S., y Holliday, G. (2001). Characteristics and educational support needs of underrepresented gifted adolescents. *Psychology in the Schools*, 38(5), 413–423. doi:10.1002/pits.1030
- Wilgenbusch, T., y Merrell, K.W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101–120. doi:10.1037/h0089000

Zeidner, M., y Shani-Zinovich, I. (2015). A comparison of multiple facets of self-concept in gifted vs. non-identified Israeli students. *High Ability Studies*, 26(2), 211–226. doi:10.1080/13598139.2015.1095076.

## CAPÍTULO 19

### **Diseño de un entrenamiento en identificación de emociones en formato de tarea competencial que mejore la capacidad de reconocimiento de emociones faciales**

Alberto Nolasco y Virginia Domingo Cebrián  
*Universidad de Zaragoza*

#### **Introducción**

Los seres humanos nacemos preparados de manera innata perceptiva, motora, cognitiva, pero también social y emocional que nos permiten responder a los acontecimientos más significativos del crecimiento humano que ocurren en nuestro entorno. No es necesario que los niños comprendan sus emociones para que las experimenten, pero el conocimiento de los estados de ánimos propios y ajenos es esencial para la propia conducta emocional y para el establecimiento de cualquier tipo de relación social. Por todo ello, consideramos que debería realizarse una educación emocional en los centros desde los primeros años de la educación, es decir, comenzando desde la etapa infantil.

Una de las definiciones más accesibles del concepto de emoción podría ser la de Palmero (2002), que la define como una respuesta a una valoración significativa. Dicha definición de emoción, de alguna manera, deja constancia del fenómeno emocional no sólo como respuesta sino también como proceso. En esta línea, podemos decir que los componentes de las emociones permiten analizarlas desde las perspectivas conductual, cognitiva y neurofisiológica, lo cual permite observarlas a partir de las diferentes respuestas que presenta el cuerpo humano ante determinado estímulo y de esta manera nos adaptamos según Reeve (1996) incluso en el ámbito social.

En consecuencia, las emociones son estados subjetivos afectivos y hacen que las personas se sientan de una manera en particular, como por ejemplo: enfadado o feliz. Siendo a su vez respuestas biológicas que nos mantienen preparados para la acción adaptativa y su característica de funcionalidad nos otorga la preparación para afrontar diversas situaciones. Por ejemplo, el enfado nos prepara para la lucha y corremos cuando nos sentimos amenazados por el miedo.

En otro orden de ideas, definiciones más actuales como las de Bisquerra (2009) quien sostiene la complejidad del estado emocional, que nos permite inferir mediante la observación del comportamiento en el individuo, que emoción está sintiendo, bien sea porque esta excitado o perturbado debido algún estímulo interno o externo.

De acuerdo a lo anterior, Mora (2012) aporta elementos para entender la emoción como la respuesta conductual del cuerpo que se manifiesta en placer, dolor, miedo y que provienen del cerebro, que las codifica mediante los circuitos neuronales, haciendo que situaciones externas a nosotros irrumpen cambiando nuestro interior. Todos los seres vivos las producen inconscientemente, recordemos a Darwin. No las pueden fingir, y de alguna manera nos hace conscientes más allá del aspecto biológico de las mismas, a esto comúnmente lo llamamos sentimiento.

El dinamismo emocional se produce porque tenemos estímulos compartidos con significados compartidos y con respuestas compartidas, pero no sólo eso. Además, compartimos las propias redes neuronales y eso explicaría que esta mañana nos hayamos levantado moderadamente tristes y que, al cabo del día, nos encontremos moderadamente contentos y podemos terminar el día triste. Es posible que nos hayan ocurrido acontecimientos que puedan justificarlo pero, también es posible, que determinados estímulos a lo largo del día los hayamos interpretado con un determinado significado y eso es lo que hace que se produzcan diferentes estados emocionales que, de alguna forma, explicarían nuestro dinamismo emocional continuo.

En la conceptualización de emoción, cabe destacar que en cada una de las situaciones que vivimos, emerge una emoción diferente con una serie de conductas características diferentes, por lo que las emociones son parte de nuestras vidas. Estas emociones ejercen una fuerte influencia sobre la conducta de las personas y, por lo general, se activan a través de la memoria o de la imaginación. Desde este punto de vista, el término emoción se caracteriza por ser momentáneo: aparece, desaparece y está en constante cambio.

Durante más de cien años desapareció la idea de la universalidad de las emociones y tuvo que ser el psicólogo norteamericano Paul Ekman (1973) quien en los años sesenta, se propuso indagar y llegar al fondo del tema, viajando a poblaciones lejanas que estuvieron alejadas de otras culturas sin contacto alguno, como lo fue la tribu de Papúa Nueva Guinea. Las observaciones de Ekman indicaron que los individuos de esta tribu eran capaces de identificar expresiones relacionadas con las emociones con solo mirar fotos de personas de otros ámbitos culturales. Profundizando en sus estudios el investigador llegó a comprobar científicamente que estas expresiones tienen sustento biológico y universal intrínseco a la especie humana. Basados en la teoría neurocultural de la expresión facial (Ekman, 1973), que relaciona los factores universales con los determinadamente culturales los cuales son aprendidos de la expresión facial.

#### *Tipos de emociones*

Las emociones primarias y secundarias. Las llamadas emociones primarias, poseen características que permiten diferenciarlas de otras emociones. Estas características permiten identificar respuestas específicas relacionadas con la fisiología (sudor) a la vez que se conjugan otros elementos de la conducta no verbal como las expresiones faciales y los gestos del cuerpo todos compartidos mediante el carácter universal de todas las culturas.

Las emociones primarias tienen un carácter reactivo, es decir, nos sirven para reaccionar. Por tanto, el miedo sería una emoción primaria, ya que ante un estímulo que nos lo produzca reaccionaríamos inmediatamente. Por el contrario, las emociones secundarias tienen un carácter más anticipatorio. Por ejemplo, la ansiedad sería una emoción secundaria, ya que anticipa un miedo que aún no existe. Por otro lado, las emociones primarias son más intensas pero duran menos tiempo. Por ejemplo, la emoción de miedo es muy intensa pero, una vez que determinamos el estímulo, desaparece antes en el tiempo. En cambio, la ansiedad, como emoción secundaria, tendría una intensidad menor (salvo un ataque de ansiedad que en ese caso se convertiría en miedo) pero tendría una mayor duración. Por último, otra diferencia es que las emociones secundarias, en muchas ocasiones, son una combinación de diferentes emociones primarias. Como puede ser el caso de la emoción secundaria de los celos que podría ser una mezcla de las emociones primarias de: miedo, ira y tristeza.

Existen diferentes modelos de clasificación de emociones. Esta investigación, se basa en el modelo evolucionista de Ekman que clasifica las emociones primarias como: tristeza, alegría, asco, ira, miedo, sorpresa y por último el desprecio, el cual en un primer momento no consideró el desprecio como una emoción universal pero posteriormente sí lo hizo (Ekman, 1972, 1993; Ekman, O'Sullivan, y Matsumoto, 1992).

#### *Escuela y emoción*

De acuerdo a Extremera y Fernández-Berrocal (2004), el centro educativo es un escenario de convivencia diaria en donde por buena parte de sus vidas interactúan alumnos y docentes. Como consecuencia, este trabajo visualiza una escuela que eduque y que anticipe en la formación de la persona del alumno, el reconocimiento de las emociones tanto en sí mismo como en los demás, como condición indispensable para que este pueda asumir todas sus responsabilidades presentes y futuras. Es importante considerar que todo programa orientado a los estudiantes, deben contemplar la interacción de docentes, padres y tutores, en fin todos los actores de la comunidad educativa y la familia.

Por lo tanto, de la comprensión de los padres va a depender el éxito de enseñar al niño para que capte acertadamente la indicaciones comunicativas, así como en la escuela, el docente debe mostrarse siempre como facilitador de ese aprendizaje emocional y debe saber aprovecharse de las ventajas pedagógicas que para ello tiene la estructura social de la escuela. Reconocer la situación en que se encuentra la otra persona y darse cuenta de sus sentimientos, motivos y pensamientos facilita que las comprendamos y hace que actuemos positivamente en consecuencia.

Los sentimientos, las emociones y las reacciones emocionales son necesarios para sobrevivir y para nuestra vida cotidiana con el resto de las personas. Aunque ser más conscientes emocionalmente, no sólo significa identificar, reconocer y expresar nuestras propias emociones, sino tener conciencia de que el resto de las personas también sienten y expresan sus emociones y sentimientos. El objetivo del presente estudio es destacar la importancia de las emociones desde los primeros años de nuestras vidas, especialmente, en los niños y niñas en la etapa de Educación Infantil. La investigación se plantea con un diseño de investigación donde el objetivo final es que los niños y niñas sean capaces de mejorar el reconocimiento en la expresión emocional de niños y niñas en esa etapa.

Los objetivos propuestos son los siguientes: Diseñar un entrenamiento en identificación de emociones en formato de tarea competencial que mejore la capacidad de reconocimiento de emociones faciales; Valorar la importancia de la educación emocional y de la identificación de emociones desde la infancia como estrategia para mejorar las relaciones en la escuela y en la vida diaria; Fomentar la percepción y el reconocimiento facial de las emociones en niños de 4 y 5 años.

## **Método**

### *Participantes*

Se escogió una muestra de 20 alumnos de 4 años y 23 de 5 años. En cuanto la variable sexo, en el aula de 4 años, contaremos con 12 niñas y 8 niños, en el aula de 5 años, con 13 niños y 10 niñas. El diseño de investigación se encuentra centrado en el segundo ciclo, con la intención de conseguir que los alumnos desde edades tempranas aprendan a percibir y reconocer las emociones.

### *Instrumentos*

Se utilizará el Test PERCERVAL (v. 2.0) para la medición de la inteligencia emocional en niños pequeños.

### *Procedimiento*

El diseño de investigación está planteado para un centro público de Educación Infantil, el cual se denomina “Nuestra Señora del Pilar”, situado en la localidad de Monreal del Campo. Dicho diseño se encuentra centrado en el segundo ciclo, con la intención de conseguir que los alumnos desde edades tempranas aprendan a percibir y reconocer las emociones, es decir, saber identificarlas en ellos mismos y en los demás, pues les otorgará grandes capacidades fundamentales para su futuro, sobre todo sociales.

Una vez seleccionado el colegio donde se quiere llevar a cabo la investigación, se solicitará una autorización escrita de la dirección del centro para la realización de este trabajo. En el caso de los niños, haremos llegar al padre, madre o tutor/a legal una autorización en la que permitan que el instrumento de medida PERCERVAL se pueda llevar a cabo con sus hijos y se obtengan fotos de estos. Además de ello, se insistirá en el carácter voluntario y anónimo de las pruebas. Una vez que hemos conseguido la autorización, tanto del centro como de los padres, se comenzará el proceso.

### *Análisis de datos*

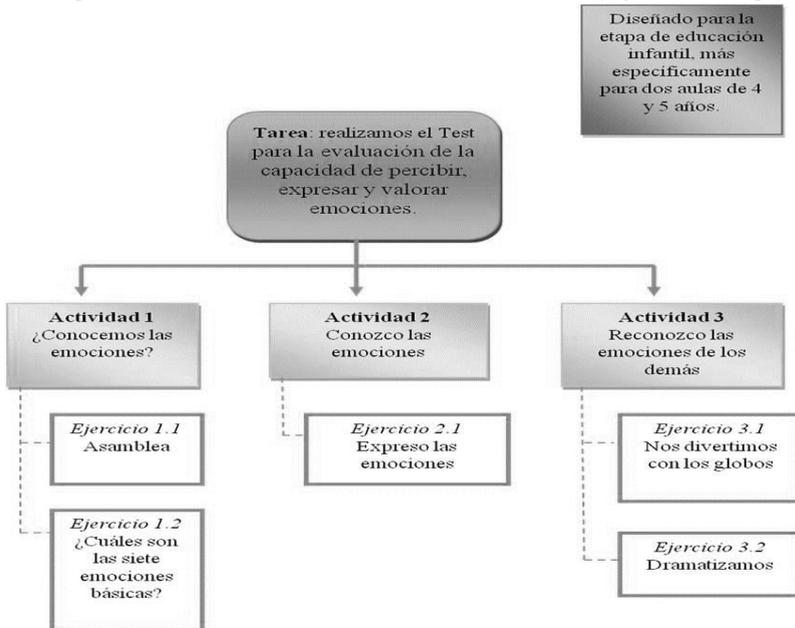
Se elaboró el diseño bajo la modalidad de un estudio cualitativo descriptivo.

## Resultados

### Diseño del entrenamiento en el contexto de tarea, actividades y ejercicios

El diseño contempla el entrenamiento enmarcado en la secuencia de tarea, actividades y ejercicios. El marco legal propuesto por la LOE (2006) ha generado expectativas educativas que comportan un cambio cultural en los centros educativos, con motivo de una de las novedades que incluye dicha ley en el sistema educativo español, que es el de las competencias básicas, el cual tomamos como referencia para la elaboración del diseño propuesto.

Figura 1. Esquema de la tarea de entrenamiento con todas sus actividades y ejercicios correspondientes



#### Actividad 1. Ejercicio 1.1: Asamblea

Como comienzo del entrenamiento, con el fin de que los niños empiecen a conocer las emociones y observemos las ideas previas de estos, se les realizarán las siguientes preguntas:

- ¿Qué emociones conocéis?
- ¿Conocéis la alegría y la tristeza?
- ¿Qué cara ponemos cuando estamos alegres o tristes?
- ¿Qué otras emociones pensáis que sentimos?

Una vez conocidas las ideas previas de los educandos, se les enseñará una presentación Power Point en la que podrán encontrar las siete emociones primarias según Ekman (1993) para que observen las características faciales que se producen cuando sentimos cada una de dichas emociones. Se comentará, todos juntos, las expresiones faciales que han observado y les haremos representarlas. Después de llevar a cabo este ejercicio varias veces, se les propondrá realizar un juego.

En dicho juego, uno de los alumnos se pondrá de espaldas a la PDI (pantalla digital interactiva) y se elegirá al azar una de las imágenes del Power Point con el fin de que los demás compañeros, sin hablar, representen las mismas características faciales de la emoción plasmada en la pantalla y dicho niño la tendrá que adivinar mirando el rostro de sus compañeros; y así, continuamente hasta que participen todos los educandos. La presentación de Power Point presentará imágenes de las siete emociones.

### *Ejercicio 1.2: Conocemos las emociones*

Una vez realizado el ejercicio anterior en la asamblea, en la que se intentará que los niños hayan comprendido las siete emociones a través de la expresión facial, se llevará a cabo una ficha donde deberán unir con flechas cada imagen de las emociones (que habrán observado en el Power Point) con el nombre correspondiente.

Después de rectificar los errores que puedan surgir, les pediremos que coloreen el nombre de la emoción que se relacione con la manera en que se sienten ese día. Y, a continuación, lo pondrán en común con sus compañeros explicando porque han coloreado dicha emoción.

### *Actividad 2. Ejercicio 2.1: Mural de las emociones*

En este ejercicio, se tomarán fotos a todos los educandos realizando las expresiones faciales características de cada emoción de manera individual. Después de hacer las fotos, se encontrarán en el aula siete cartulinas con el nombre de cada una de las emociones y los alumnos pegarán las fotos (cada uno las suyas) en el sitio adecuado. Como tarea final, para afianzar el conocimiento de las emociones, los niños deberán colocar las imágenes del Power Point en otra cartulina.

Lo que queremos conseguir con este ejercicio es que los niños consoliden el conocimiento anterior sobre las emociones y comiencen a observar las características faciales de las emociones en ellos mismos y en sus iguales. Además de todo ello, creemos que es una actividad interesante, debido a que las cartulinas se encontrarán continuamente en el aula y, de este modo, podrán observarlas cuando se crea necesario o en ratos libres o de ocio.

### *Actividad 3. Ejercicio 3.1: Nos divertimos con los globos*

Este ejercicio consiste en que los alumnos reconozcan las emociones de ciertas personas en situaciones diversas a través de imágenes. Para ello, prepararemos siete globos, pegados en el borde de la pizarra, en los cuales dibujaremos dichas emociones (una en cada globo). Los alumnos se sentarán formando un semicírculo (en la alfombra); nos situaremos en el centro e iremos enseñando imágenes en las que aparezcan contextos de la vida cotidiana y les diremos lo que sucede en cada una de ellas, sin decir que emoción se puede observar. Ellos deberán decir de qué emoción se trata, cómo se sienten los protagonistas y, por último, colocarlo en el globo correspondiente.

### *Ejercicio 3.2: Dramatizamos*

Pensamos que la dramatización es una manera de que los niños aprendan y exploren, desde la expresión facial y corporal, las diversas sensaciones y sentimientos interpretando el papel de otras personas. Además, consideramos que a través de este ejercicio los educandos aprenderán y se interiorizarán en el reconocimiento de las emociones.

En dicho ejercicio, los niños estarán situados en círculo en la alfombra. Iremos llamando a ciertos alumnos que se necesiten según el tipo de dramatización y les explicaremos, detenidamente, que es lo que van a representar y que personaje le corresponde a cada uno. Una vez que les quede claro, llevarán a cabo la actuación delante de sus compañeros, y ellos deberán decir qué es lo que estará ocurriendo y qué emoción siente cada personaje. Las situaciones a dramatizar serían las siguientes:

- Un niño está ayudando a su mamá a poner la mesa y cuando el niño acaba de poner la mesa, su mamá le da una gominola por ayudarla.
- Dos niños se echan tierra el uno al otro en el recreo, y la profesora les castiga a los dos.
- Una niña que no le gusta la pera, su mamá le pone para comer de postre una pera muy grande.
- Una mamá y un papá y van a comprar con el carrito al supermercado, pero se dan cuenta de que no llevan el monedero.
- Un niño está durmiendo muy cómodo y tiene una pesadilla, por lo que se despierta aterrorizado porque en su sueño había bichos muy feos.

- Unos amigos están jugando al fútbol y uno se cae, se hace mucho daño y se da cuenta de que se ha hecho una herida.

- Una niña y su primo van por la calle caminando, se encuentran una moneda y se van al kiosco a comprarse una bolsa de patatas para los dos.

- Dos hermanos, de los cuales el hermano mayor no deja al pequeño que juegue con él a su juego nuevo.

- Una mamá y su hijo van hacia casa caminando y cuando llegan a casa, la mamá le ha preparado una fiesta sorpresa con todos sus amigos y su familia.

- Dos amigas van por el parque jugando y cuando llegan al tobogán hay una persona disfrazada de bruja y les da un gran susto.

La realización de este ejercicio, se llevará a cabo utilizando los recursos materiales existentes en el aula y otros que serán introducidos por el facilitador.

### **Discusión/Conclusiones**

Podemos concluir que aquellas personas que pueden leer e interpretar las emociones y que son capaces de percibir cómo lo ven sus semejantes son más exitosos que aquellos que no han llegado al desarrollo de esta capacidad. Ahora bien, interpretar a la gente de manera adecuada, captando la información de las expresiones faciales con la finalidad de valorar maneras de sentir, pensar lo cual conlleva a mantener esta práctica de manera constante. El aprendizaje emocional encuentra en la escuela su mejor apoyo, lo cual nos permite optar por un modelo que propicie espacios para los conocimientos y las emociones, un modelo que fomente el aprendizaje de la expresión y reconocimiento de las emociones.

A través del entrenamiento, hablar y aprender de emociones ayuda a los niños a comprender y controlar sus propias emociones, además de fomentar las relaciones de confianza y buenas habilidades para resolver problemas. Por lo tanto, consideramos que los alumnos que reciban una buena educación emocional y social tendrán más éxitos y serán más felices que los niños que no reciban esta educación de forma correcta.

Con el diseño de esta investigación podemos demostrar la importancia de llevar a cabo el entrenamiento emocional en la etapa de educación infantil. Principalmente el entrenamiento pretende desarrollar la capacidad para captar y diferenciar expresiones faciales relacionadas con las siete emociones primarias, cuya expresión facial está reconocida por su carácter universal. Se ha pretendido contribuir a aumentar la posibilidad de que las emociones se introduzcan como una competencia educativa, ya que consideramos de gran importancia una educación emocional en los niños.

### **Referencias**

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Cannon, W. (1929). *Bodily Changes in pain, hunger, fear and rage*. Nueva York: Appleton
- Darwin, C. (1984). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. Londres: John Murray.
- Ekman, P. (1973). *Cross-cultural studies of facial expression*. En Darwin and facial expression. New York: Academic Press.
- Ekman, P. (1993). Facial expression of emotion. *American Psychologist*, 48, 384-392.
- Ekman, P., y Friesen, W. (1972). Hand movement. *Journal of Communication*, 22(353), 374-376.
- Ekman, P.; O'Sullivan, M., y Matsumoto, D. (1992). Contradictions in the study of contempt what is it all about? Reply to Russell. *Motivation and Emotion*. 15(4), 293-296.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Fernández-Abascal, E., Jiménez, P., y Martín, D. (2003). *Emoción y Motivación: La adaptación humana*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- James, W. (1884). ¿Qué es una emoción?. *Estudios de psicología*, 21, 57-73.

- Jiménez-Benedit, M.S. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación. Ley Orgánica 2/2006 de 3 mayo de Educación.
- Mora, F. (2012). *¿Qué son las emociones?*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital de Sant Joan de Déu.
- Palmero, F., Fernández-Abascal, E., Martínez, F., y Chóliz, M. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Reeve, J. (1996). *Motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Yoon, J. (2002). "Teacher characteristics as predictors of teacher student relationships: stress, negative affect and self efficacy". *Social Behaviour and Personality: An International Journal*, 30(5), 485-493.
- Zins, J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research says?*. New York: Teachers College Press.



## CAPÍTULO 20

### Nuevas técnicas y recursos para una escuela del siglo XXI

Margarita Pino Juste  
*Universidad de Vigo*

#### Introducción

Los últimos avances científicos demuestran que la emoción, el movimiento, la sorpresa, la creación o la experimentación son algunos de los ingredientes necesarios para consolidar el conocimiento. De hecho, los estudios sobre cómo se aprende han demostrado que especialmente se adquiere conocimiento de forma experimental, a través de la experimentación con el juego, la exploración y el descubrimiento demostrando el vínculo entre el movimiento y el aprendizaje (Elleberg y St. Louis-Deschênes, 2010; Erickson, Hillman, y Kramer, 2015; Pica, 2014; Reed, Einstein, Hahn, Hooker, Gross, y Kravitz, 2010).

Por otro lado, según defiende Rodríguez-Estrada (2006), “el ciudadano que tenga mayor capacidad para adaptarse cognitiva y afectivamente a su ambiente no será aquel que domine mayor cantidad de información, sino el que, anticipándose, sea capaz de generarla, en definitiva, de crearla”.

En este contexto, la implementación de programas basados en el arte y el movimiento a través de un enfoque interdisciplinar pueden ser la clave del éxito en el contexto escolar.

En las últimas décadas se ha ido incorporando al ámbito educativo, las aportaciones de los exámenes de la estructura, de las funciones químicas y de las interacciones que suceden en el sistema nervioso y que, en última instancia, son las responsables de las conductas creativas (Jung et al., 2010; Klimenko, 2017). En la actualidad es ampliamente asumido que el cerebro funciona como un todo y tiene una importante función globalizadora.

Sabemos que la información que captamos por medio de los sentidos pasa por el sistema límbico o cerebro emocional antes de ser enviada a la corteza cerebral, encargada de los procesos cognitivos. Dentro del sistema límbico, la amígdala tiene una función esencial. Es una de las partes más primitivas del cerebro y se activa ante eventos que considera importantes para la supervivencia, lo que consolida un recuerdo de manera más eficiente. Parece existir un consenso generalizado en cuanto a que la creatividad, como proceso cognitivo complejo, requiere la intervención de varios circuitos cerebrales, localizados en ambos hemisferios. Por tanto, no consiste en la activación de un solo hemisferio, el hemisferio derecho o creativo, como habitualmente se pensaba, sino que se trata de un proceso distribuido globalmente en el cerebro (Rodríguez-Muñoz, 2011).

Las actividades artísticas estimulan diferentes habilidades y procesos mentales, permitiendo el desarrollo de capacidades cognitivas y emocionales, además de estimular el desarrollo de competencias humanas (Gazzaniga, Ivry, y Mangun, 2002; Posner y Rothbart, 2007), fomentan la creatividad y la imaginación e involucran las diferentes regiones cerebrales y promueven el desarrollo de procesos cognitivos (Hardiman et al., 2014; Seidel et. al., 2008; Wandell et al., 2008). En un estudio longitudinal que pretende analizar cómo afectaba la integración de diferentes programas artísticos al desarrollo personal del alumnado, Wright (2006) permite al grupo experimental escoger entre diferentes formas artísticas como la música, la pintura, la grabación de videos, la escritura de guiones o el diseño de máscaras, entre otras, para demostrar la mejora de sus capacidades físicas, cognitivas, creativas y, sobre todo, emocionales.

Así mismo, Catterall (2002), pone de manifiesto que los niños que participan en programas artísticos durante al menos tres horas, tres días a la semana durante un año tienen más probabilidades de obtener mayores logros académicos.

Se entiende la creación artística como un proceso a través del cual la persona genera un producto nuevo (idea, forma, narrativa visual, audiovisual, construcción) que aparece desde su interior, desde sus experiencias y conocimientos, y al que es capaz de dar forma y contenido, en un espacio de libertad y de encuentro consigo mismo, con sus objetividades y subjetividades, desde sus deseos y necesidades (Velasco y Paris, 2013). Y, la creatividad es la capacidad de utilizar conocimientos e informaciones de forma novedosa, y hallar soluciones divergentes a los problemas (Corbalán-Berná, 2008; Hyndman y Mahony, 2018). Es enormemente adaptativa para los individuos y la sociedad. De hecho, como afirma Zaidel (2014), es difícil imaginar cualquier progreso humano sin esta habilidad. Se define comúnmente como la introducción de algo innovador y positivo para la sociedad que va más allá de lo familiar y aceptado.

Por tanto, la creatividad se percibe como un punto de partida que trae la innovación a las organizaciones y las habilidades de creatividad permiten a los estudiantes descubrir nuevas ideas y oportunidades que contribuyen a la innovación (Gundry, Ofstein, y Kickul, 2014).

Según Guilford (1991), la educación creativa se propone crear personalidades dotadas de iniciativa, plenas de recursos y de confianza, tolerantes y listas para afrontar problemas personales, interpersonales o de cualquier otra índole. Este autor propugna la creatividad como la clave de la educación en su sentido más amplio, así como la solución de los problemas más graves de la humanidad. De ahí que Rogers y Freiberg (1996) contradigan la corriente pedagógica que propugna que el niño va a la escuela para que se le enseñe y no para debatir problemas ni para elegir opciones. Con ello pretenden mostrar las deficiencias de ese sistema tradicional, rígido y burocrático, que no satisface las necesidades reales de nuestra sociedad.

Con respecto al movimiento y la actividad física también existen evidencias que demuestran su relación con el éxito académico ya que esta produce un aumento del volumen del hipocampo y de los niveles del factor neurotrófico derivado del cerebro (BDNF) (Erikson et al., 2011; Flöel et al., 2010; Winter et al., 2007;). Esta proteína parece clave para la formación de la memoria, ya que aumenta el hipocampo. Los aumentos del BDNF se deben a la segregación, por parte de los músculos, del factor de crecimiento IGF-1, que pasa al torrente sanguíneo y tras llegar al cerebro estimula la producción de la misma. Así mismo, Hillman et al. (2014) o Reeves y Bailey (2014) relacionan tras aplicar un programa de actividad física, mejores resultados en los test de atención con diferentes colectivos.

Sin embargo, a pesar de estas evidencias en el estudio CREATE, sus autores ponen de manifiesto que a pesar de la importancia de la creatividad para el desarrollo intelectual de los estudiantes, aún no se han explorado adecuadamente los tipos de actividades físicas al aire libre que los estudiantes realizan dentro de las escuelas primarias según los criterios de creatividad (Hyndman y Mahony, 2018).

Dentro del pensamiento creativo podemos incluir el pensamiento divergente como una capacidad esencial para desarrollar alternativas creativas y diferentes para la resolución de un problema (Baer, 2014; Dawson y Andriopoulos, 2014). Normalmente se estudia el pensamiento divergente a través de los siguientes indicadores: originalidad, fluidez y flexibilidad.

## **Resultados**

Teniendo en cuenta estos avances, consideramos que la interdisciplinariedad, entendida como la agrupación de contenidos de diferentes materias de conocimiento, evita fragmentar el currículum en disciplinas inconexas entre sí y que nos olvidemos de contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades personales y sociales del alumnado. La relación natural existente entre diferentes disciplinas permite colaborar mutuamente para que se produzca la construcción de conocimiento cuando se busca la solución a un problema real de la vida diaria del alumnado. Por tanto, la metodología interdisciplinar es un proceso en donde el conocimiento de dos o más áreas temáticas se integra con el objetivo de fomentar un mejor aprendizaje en cada una de esas áreas. Las disciplinas

pueden estar relacionadas a través de un tema central, problema, proceso, tema o experiencia (Jacobs, 1989).

Esta metodología no es nueva, ya en la década de 1930, sus defensores intentaron la integración curricular mediante la planificación conjunta de docentes y la programación por bloques temáticos y no materias. También debemos recordar aquí los métodos didácticos basados en enfoques globalizadores como los centros de interés de Decroly, el modelo pedagógico de Freinet o la metodología basada en proyectos de Kilpatrick. En España, después de los años 90 con la integración de los contenidos transversales en el currículum escolar estuvo en boga (Pino-Juste, 1995a, 1995b). Pero consideramos que hoy este enfoque es un concepto clave para el avance del currículum escolar en todos los niveles educativos (Jones, 2010).

Los estudiantes avanzarán en pensamiento crítico, comunicación, creatividad, estrategias de estudio con el uso de técnicas interdisciplinarias (Szostak, 2007). Jones (2010) añade que involucrar a los estudiantes en proyectos interdisciplinarios desarrolla conocimientos, ideas, habilidades para resolver problemas, autoconfianza, autoeficacia y pasión por el aprendizaje. Repko (2009) afirma que la instrucción interdisciplinaria fomenta los avances en la capacidad cognitiva y Vess (2009) han identificado una serie de beneficios educativos del aprendizaje interdisciplinario como la capacidad de reconocer errores, pensar críticamente, tolerar la ambigüedad o reconocer y apreciar las preocupaciones éticas.

En este contexto, Hardiman et al. (2014) defiende la importancia de la integración de las artes en los distintos contenidos curriculares y Efland (2005) destaca la interdisciplinariedad inherente a las artes y ofrece cuatro argumentos cognitivos que avalan su presencia en la educación, a saber: flexibilidad cognitiva, integración del conocimiento, imaginación y estética.

Existen ya estudios que avalan el diseño interdisciplinario en todos los niveles escolares, aunque parece fundamental en los primeros años de escolaridad ya que la capacidad de establecer posibilidades alternativas y elaborar sus consecuencias, aparece durante los primeros periodos de desarrollo infantil, aunque dura toda la vida.

En esta línea, Bequette y Bequette (2012) sostienen que el trabajo interdisciplinario en las artes y ciencias puede conducir a componentes curriculares que combinan modos de pensamientos estéticos y analíticos que fortalecen tanto a la ciencia como al arte. Marshall (2014) propone un enfoque integrador del arte que permite el aprendizaje a través del currículum en un marco transdisciplinario. Robinson (2013) argumenta que el enfoque de integración artística puede funcionar como un valor valioso para generar inclusión. Estas ideas se reflejan también en el enfoque de integración interdisciplinaria propuesto por Drake y Burns (2004). El profesorado para facilitar el aprendizaje organiza un plan de estudios en torno a temas comunes, conceptos y habilidades en todas las disciplinas. Este enfoque, en contraste con un enfoque de aprendizaje basado en una disciplina concreta, busca conectar éstas mediante puntos de interconexión. Propone unificar la comprensión organizando habilidades y conocimientos a lo largo de líneas de conexión y convergencia en lugar de a lo largo de líneas de divergencia y diferenciación.

Las investigaciones realizadas sobre el impacto de proyectos donde se trabaja de forma interdisciplinaria desde la educación artística coinciden en que los resultados académicos son parecidos al resto de escuelas que no utilizan estas estrategias, pero es mucho mayor el nivel de competencias personales y sociales que adquieren los estudiantes a través del arte (Bamford, 2009). En un estudio con alumnado de quinto curso, se diseñaron unidades didácticas relacionadas con materias científicas como astronomía y ecología siguiendo dos procedimientos distintos: en uno se utilizó el enfoque tradicional y en el otro se integró la educación artística con actividades como teatro, dibujos de posters, recreación de movimientos o música. El alumnado que participó en el experimento donde estaban integradas las actividades artísticas mejoró la memoria a largo plazo, especialmente los alumnos con dificultades lectoras (Hardiman et al., 2014).

El fomento de las experiencias proactivas en el colegio debería favorecer en el alumnado el cambio hacia actitudes más positivas, más activas, más imaginativas y creadoras (Wong, 2007). De ahí la

importancia de que el profesor establezca vínculos afectivos hacia lo que se observa, promueva la expresión de diversos criterios e ideas personales, así como el descubrimiento de componentes estéticos mediante la reflexión y el diálogo.

Para ello es necesario crear un entorno propicio para que los niños crezcan sanos, seguros y felices, favorecer la multiplicidad y diversidad de imágenes, la libertad de expresión, evitar juicios críticos valorativos, estimular ideas nuevas y originales durante el proceso creativo, crear un clima de confianza, de aceptación y respeto a la persona en un ambiente de libertad para proyectar y seleccionar diversas opciones.

Para conseguir implementar una metodología interdisciplinar se debe fomentar el uso técnicas activas. La necesidad de utilizar este tipo de técnicas es que parten de experiencias reales y fomentan la creatividad y la imaginación, promueven un conocimiento capaz de abordar problemas globales y fundamentales para inscribir allí conocimientos parciales y locales, destacan la adquisición de cualidades y habilidades básicas, como los valores de la crítica, la coherencia, el dialogo constructivo, la comunicación, la disposición a la cooperación y la voluntad de saber, el análisis reflexivo, crítico y constructivo de la realidad (Vergara-Marín, 2012).

La metodología activa busca en el alumnado su desarrollo personal y la individualización en la educación, y esto choca con el sistema educativo actual que es excesivamente rígido y no deja opción a la individualidad. Este enfoque interdisciplinar se opone al aprendizaje acumulativo; por el contrario, intenta facilitar la aproximación del alumnado al conocimiento de la realidad mediante un proceso global y activo de construcción, a partir de las relaciones significativas y no arbitrarias que se establecen entre los conocimientos nuevos y lo ya conocido (Medina, 2009; Fernández-Pareja, 2011).

Es evidente que este enfoque de trabajo en el aula lleva consigo una serie de dificultades. Castañer Balcells y Trigo-Aza (2004) señalan que estas dificultades emanan de tres ejes principales: dificultades intrínsecas a la propia interdisciplinar como las características epistemológicas de cada disciplina o el lenguaje profesional de la misma; dificultades internas del equipo docente por las posibles resistencias al cambio o los prejuicios del profesorado; y dificultades externas dada la compleja realidad que se pretende estudiar.

Es bien cierto que, la implementación de un programa interdisciplinar exige un trabajo en equipo del profesorado para diseñar experiencias de aprendizaje, pero sobre todo organizar el curriculum según temáticas de interés del alumnado incorporando todos los contenidos del primer nivel de concreción curricular. Hemos de tener en cuenta que el trabajo interdisciplinar conlleva mucho tiempo al profesorado ya que se necesita crear y diseñar de forma estructurada y conjunta. Por eso será importante que la administración educativa tenga en cuenta esta situación en la organización de la carga horaria en los centros escolares dados los beneficios que esta metodología reporta al alumnado.

Además, la utilización de diseños interdisciplinares de las tareas y actividades escolares apoyándose en el modelo de investigación en la escuela provocará la coincidencia en clase de dos o más profesores de diferentes áreas temáticas o especialidades, lo que permite atender individualmente a niños con necesidades educativas y adecuarse a sus características concretas. No todo el alumnado en el aula tiene que hacer lo mismo ni al mismo tiempo. Es indispensable respetar los tiempos de asimilación de contenidos, sus preferencias e intereses o su ritmo de desarrollo.

Utilizar el arte y el movimiento como recursos didácticos implica superar la confrontación entre arte y ciencia. El arte como factor motivacional para el aprendizaje favorece el dominio de las capacidades creadoras e imaginación de las personas lo que conduce al surgimiento de nuevos sentimientos, emociones y favorece nuevos conocimientos (Bezerra-Barbosa y Pino-Juste, 2011; Bezerra-Barbosa y Pino-Juste, 2014).

Para facilitar la integración de este tipo de metodologías y recursos de forma progresiva, se podría alternar la enseñanza interdisciplinar combinada con una metodología más tradicional basada en el libro de texto.

Entre los cambios más significativos podríamos sugerir la reducción del número de materias que eviten la actual fragmentación del currículo, sobre todo en educación primaria.

Aunque existen muchas experiencias que utilizan, a nivel interdisciplinar, el arte y el movimiento como recursos didácticos, en nuestro contexto no existe una evaluación rigurosa de las mismas y apenas hay divulgación de proyectos (Gates, 2017; Li-Hsuan Hsu, 2017). En este caso nos gustaría destacar STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Maths). STEAM es un movimiento defendido por la Escuela de Diseño de Rhode Island (RISD) STEAM permite a los estudiantes conectar su aprendizaje en áreas más científicas junto con prácticas artísticas (Ver: <http://stemosteam.org/>). STEAM elimina las limitaciones y las reemplaza con asombro, crítica, investigación e innovación (Colucci-Gray, Burnard, Gray, y Cooke, 2017; Ghanbari, 2015; Liao, 2016).

Otra experiencia interesante, con niños con altas capacidades desde la educación infantil hasta el octavo grado, es la “Open Window School”. Utilizan el arte y el movimiento para promover la autoconfianza en base a habilidades académicas, de pensamiento crítico y de resolución de problemas. Los estudiantes de todas las edades se benefician de experiencias de aprendizaje auténticas y prácticas que atraen su curiosidad, cultivan sus pasiones y respaldan la toma de riesgos intelectuales con su grupo de compañeros. El aprendizaje social y emocional se enfatiza en todos los niveles, desarrollando las habilidades de nuestros estudiantes en las áreas cruciales de la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social, las habilidades de relación y la toma responsable de decisiones.

O, el Workshop Math-Art Movement for the Experience-centered Education of Mathematics, experiencia centrada en el aprendizaje de matemáticas, se estableció en 2008 en Hungría. Casi un centenar de académicos, artistas, profesores de diversos temas, artesanos y fabricantes de juguetes desarrollan diversas formas interactivas de juego combinando las matemáticas y las artes.

### **Discusión/Conclusiones**

La sociedad actual exige al alumnado del nuevo siglo el dominio de unas competencias (lingüística, matemática, científica, digital, cultural, social y cívica, aprender a aprender, iniciativa y espíritu emprendedor) que le permitan desenvolverse como ciudadano en un mundo tecnológico que cambia constantemente.

El dominio de estas competencias exige capacidades como resolución de problemas, creatividad, interacción comunicativa, trabajo en equipo, liderazgo, entre otras. Estas capacidades no se pueden adquirir mediante un método tradicional donde el profesor es la única fuente de información y el alumnado adopta una actitud pasiva.

Por ello, se propone realizar diseños interdisciplinares mediante proyectos donde el alumnado realice tareas y actividades escolares apoyándose en el modelo de investigación en la escuela, reducir el número de materias, e incentivar el arte y el movimiento como recurso didáctico.

Fomentar estos recursos va a permitir a los estudiantes descubrir nuevas ideas y oportunidades que contribuyen a una resolución de problemas innovadora.

### **Referencias**

- Baer, J. (2014). Creativity and divergent thinking: A task-specific approach. *Psychology Press*.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuuu! El papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bequette, J., y Bequette, M. (2012). A place for Art and design education in the stem conversation. *Art Education*, 65(2), 40-47.
- Bezerra-Barbosa, F., y Pino-Juste, M.R. (2011). A estética como factor promotor da aprendizagem. *Revista de Teoría de la Educación*, 23(2), 91-109.
- Bezerra-Barbosa, F., y Pino-Juste, M.R. (2014). *Estética e Educação. Estratégias Criativas*. Porto: Norprint.
- Castañer-Balcells, M., y Trigo-Aza, E. (2004). *Globalidad e interdisciplinariedad curricular en la enseñanza primaria: propuestas teórico-prácticas*. Barcelona: Inde.

Catterall, J.S. (2002). Critical Links: Learning in the Arts and Student Social and Academic Development. *Comments, National Press Club*.

Colucci-Gray, L., Burnard, P., Gray, D.S., y Cooke, C.F. (2017). STEAM-Science, Technology, Engineering and Mathematics with Arts. En *Oxford Encyclopedia of Research in Education*. OUP Oxford.

Corbalán-Berná, F.J. (2008). ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad? *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, 35, 11-21.

Dawson, P., y Andriopoulos, C. (2014). *Managing change, creativity and innovation*. Sage.

Drake, S.M., y Burns, R.C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. ASCD.

Efland, A. (2005). Problems Confronting Visual Culture. *Art Education*, 56(6), 35-40.

Elleberg, D., y St. Louis-Deschênes, M. (2010). The effect of acute physical activity on cognitive function during development. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(2), 122-126.

Erickson, K., Hillman C., y Kramer A. (2015). Physical activity, brain, and cognition. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 4, 27-32.

Erickson, K.I., Voss, M.W., Prakash, R.S., Basak, C., Szabo, A., Chaddock, L., ... Kramer, A.F. (2011). Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 3017-3022.

Flöel, A., Ruscheweyh, R., Krüger, K., Willemer, C., Winter, B., Völker, K., ... Knecht, S. (2010). Physical activity and memory functions: Are neurotrophins and cerebral gray matter volume the missing link? *Neuroimage*, 49(3), 2756-2763.

Gates, L. (2017). Embracing Subjective Assessment Practices: Recommendations for Art Educators. *Art Education*, 70(1), 23-28.

Gazzaniga, M., Ivry, R., y Mangun, G. (2002). *Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind*. Estados Unidos.

Ghanbari, S. (2015). Learning across disciplines: A collective case study of two university programs that integrate the arts with STEM. *International Journal of Education & the Arts*, 16(7).

Guilford, J.P. (1991). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.

Gundry, L.K., Ofstein, L.F., y Kickul, J.R. (2014). Seeing around corners: How creativity skills in entrepreneurship education influence innovation in business. *The International Journal of Management Education*, 12(3), 529-538.

Hardiman, M., Rinne, L., y Yarmolinskaya, J. (2014). The effects of arts integration on long-term retention of academic content. *Mind, Brain and Education*, 8(3), 144-148.

Hillman, C.H., Pontifex, M.B., Castelli, D.M., Khan, N.A., Raine, L.B., Scudder, M.R., ... Kamijo, K. (2014). Effects of the FITKids randomized controlled trial on executive control and brain function. *Pediatrics*, 134(4), 1063-1071. doi:10.1542/peds.2013-3219

Hsu, L.H. (2017). Creativity in Art Methods Classrooms: Designing a Curriculum That Looks Into the Kaleidoscope of Cultures. *Art Education*, 70(3), 13-21.

Hyndman, B., y Mahony, L. (2018). Developing creativity through outdoor physical activities: A qualitative exploration of contrasting school equipment provisions. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-15.

Jacobs, H.H. (1989). Interdisciplinary curriculum: Design and implementation. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 1250. Pitt Street, Alexandria.

Jones, C. (2010). Interdisciplinary approach-advantages, disadvantages, and the future benefits of interdisciplinary studies. *Essai*, 7(1), 26.

Jung, R.E., Segall, J.M., Bockholt, H.J., Flores, R.A., Smith, S.M., Chávez, R.S., y Haier, R.J. (2010). Neuroanatomy of creativity. *Human Brain Mapping*, 31, 398-409.

Klimenko, O. (2017). Bases neuroanatómicas de la creatividad. *Revista Katharsis*, 24, 207-238. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>

Liao, C. (2016). From interdisciplinary to transdisciplinary: An arts-integrated approach to STEAM education. *Art Education*, 69(6), 44-49.

Marshall, J. (2014). Transdisciplinarity and art integration: Toward a new understanding of art-based learning across the curriculum. *Studies in Art Education*, 55(2), 104-127.

Medina, A. (2009). Enfoque didáctico para la globalización y la interdisciplinariedad. En A. Medina, y S. Mata, *Didáctica General* (pp. 295-319). Madrid: Pearson.

Pareja, J.A. (2011). *Modelos globalizadores y técnicas didácticas interdisciplinarias*. Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7-ModelosGlobalizadoresTecnicaInterdisciplinares.pdf>

- Pica, R. (2014). *Early elementary children moving and learning: A physical education curriculum*. Redleaf Press.
- Pino- Juste, M.R. (1995a). Metodología de los contenidos transversales. *Innovación Educativa*, 5, 11-18.
- Pino-Juste, M.R. (1995b). La utilización de una metodología interdisciplinar en el currículo de magisterio. *Edetania*, 10, 57-68.
- Posner, M.I., y Rothbart, M.K. (2007). Research on Attention Networks as a Model for the Integration of Psychological Science. *Annual Review of Psychology*, 58, 1-23.
- Reed, J.A., Einstein, G., Hahn, E., Hooker, S.P., Gross, V.P., y Kravitz, J. (2010). Examining the impact of integrating physical activity on fluid intelligence and academic performance in an elementary school setting: a preliminary investigation. *Journal of Physical Activity and Health*, 7(3), 343-351.
- Reeves, M.J., y Bailey, R.P. (2014). The effects of physical activity on children diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder: a review. *Education: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 1-13.
- Repko, A.F. (2009). Transforming an experimental innovation into a sustainable academic program at the University of Texas–Arlington. En T. Augsburg y S. Henry, *The politics of interdisciplinary studies: Essays on transformations in American undergraduate programs*. Jefferson, NC: McFarland.
- Robinson, H. (2013). Arts integration and the success and disadvantages students: A research evaluation. *Arts Education Policy Review*, 114(4), 191-204.
- Rodríguez-Estrada, M. (2006). *Manual de creatividad. Los procesos psicológicos y del desarrollo*. México: Trillas.
- Rodríguez-Muñoz, F.J. (2011). Contribuciones de la neurociencia al entendimiento de la creatividad humana. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(2), 45-54.
- Rogers, C., y Freiberg, J.H. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., y Palmer, P. (2008). *The Qualities of Quality: Understanding Excellence in Arts Education*. Cambridge, MA: Project Zero.
- Szostak, R. (2007). How and Why to Teach Interdisciplinary Research Practice. *Journal of Research Practice*, 3 (2). Recuperado de [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/3e/26/b9.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3e/26/b9.pdf)
- Velasco, M.M., y París, G. (2013). Espacios de creación artística en la escuela. *Arte y Movimiento*, 9. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/1287/1069>.
- Vergara, D.P. (2012). *Estudio del impacto didáctico de la metodología "De aprendizaje activo" en la enseñanza de la óptica*. Documento de trabajo. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/6842/1/43087226.2012.pdf>
- Vess, D. (2009). *Explorations in interdisciplinary teaching and learning*. Recuperado de [www.faculty.de.gcsu.edu/~dvess/ids/courseportfolios/front.htm](http://www.faculty.de.gcsu.edu/~dvess/ids/courseportfolios/front.htm)
- Wandell, B., Dougherty, R.F., Ben-Shachar, M., Deutsch, G.K., y Tsang, J. (2008). *Training in the arts, reading and brain imaging, en "Learning, arts and the brain: the Dana Consortium Report on Arts and Cognition"*, Washington: Dana Press.
- Winter, B. et al. (2007). High impact running improves learning. *Neurobiology of Learning and Memory*, 87(4), 597-609.
- Wong, E.D. (2007). The Rebirth of Cool: Toward a Science Sublime. *The Journal of Aesthetic Education*, 41(2), 67-88.
- Wright, R. (2006). Effect of a structured performing arts program on the psychosocial functioning of low-income youth: findings from a Canadian longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 26.
- Zaidel, D.W. (2014). Creativity, brain, and art: biological and neurological considerations. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 389-398.



## CAPÍTULO 21

### Aprendizaje universitario y funciones ejecutivas: Propuesta de intervención de las funciones ejecutivas en estudiantes universitarios

Katia Sandoval Rodríguez\* y Eva María Olmedo-Moreno\*\*

\*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; \*\*Universidad de Granada

#### Introducción

El estudio de las funciones ejecutivas ha tomado un real interés en las últimas tres décadas en el ámbito del aprendizaje, pero con menor intensidad en la educación superior en su relación con el rendimiento académico. Situación que llama la atención, a nivel científico, por las altas demandas de funcionamiento y desempeño que ésta conlleva para los estudiantes que en ella ingresan. Se hace necesario por tanto, el buscar estrategias de evaluación y de intervención de las Funciones Ejecutivas en este nivel educativo que permitan encontrar solución a aquellas personas que presentan alguna dificultad en ellas y/o darle un funcionamiento efectivo en aquellos que buscan potenciarlas.

Las funciones ejecutivas es un término que engloba a un conjunto de procesos cognitivos, encargados de planificar, controlar, organizar, dirigir y ejecutar acciones de forma efectiva en un contexto determinado, orientadas al logro de metas y objetivos específicos. Muriel Lesak, neuropsicóloga estadounidense, es una de las primeras en acuñar el término de Funciones ejecutiva (desde ahora FE) en la década de los años 80. En la actualidad son muchos los investigadores (Adler et al., 2014; Anderson, 2002; Barkley y Murphy, 2010; Barragán-Bech, Lewis-Harb, y Palacio-Sañudo, 2007; Delgado-Mejía y Etchepareborda, 2013; Goldstein, Naglieri, Princiotta, y Otero, 2014; Miyake, Emerson, Michael, Friedman, y Naomi, 2000; Muñoz-Céspedes y Tirapu-Ustároz, 2004; Pineda, Merchán, Rosselli, y Ardila, 2000; Tirapu-Ustároz, Cordero-Andrés, Luna-Lario, y Hernández-Goñi, s.f.) que han querido aportar en este campo de estudio, en especial por la relevancia y los nuevos hallazgos que hay cada día en relación a las FE. Goldstein y Naglieri (2014) son algunos de los autores que hoy han cobrado relevancia con la publicación de unas sistematizaciones teóricas y estudios referentes al área, para ellos:

La función ejecutiva (FE) ha llegado a ser un término general que se utiliza para una diversidad de procesos cognitivos, incluyendo la planificación, la memoria de trabajo, atención, inhibición, automonitoreo, autorregulación y la iniciativa, todas llevadas a cabo por las áreas prefrontales de los lóbulos frontales (p.3).

Lo anterior es coincidente con muchas de las definiciones actuales de funciones ejecutivas y que también se plasma en lo propuesto por Gioia, Isquith, y Kenworthy (2015), quienes en su escala de Evaluación Conductual de las Funciones Ejecutivas *BRIEF-2*, han hecho un aporte concreto al elaborar un instrumento de valoración de las FE que permite identificar desde tres contextos distintos el funcionamiento de niños, niñas y jóvenes, a partir de formas como son el reporte de padres, el de profesores y el autorreporte.

Desde la perspectiva de la intervención de las FE, el propósito fundamental FE se circunscribe al desarrollo de la capacidad para tomar decisiones, orientando y planificando la conducta hacia la consecución de metas (Sandoval-Rodríguez, 2017); por ello que requiere ser intencionado y en especial ser considerado en los procesos de enseñanza, en la crianza y en especial en la intervención especializada cuando se presentan disfunciones asociadas a necesidades de apoyo derivadas de algunos trastornos o dificultades. “La rehabilitación de las FE en la actualidad un reto de notable relevancia, dada su complejidad, ya que el déficit de éstas afecta la capacidad del individuo para gobernar su vida y atender los requerimientos del ambiente” (Delgado-Mejía y Etchepareborda, 2013, p. 99).

## Método

### Participantes

Los sujetos se seleccionan de un grupo mayor de 35 estudiantes de la carrera de Educación Especial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, quienes cursan el tercer semestre académico.

Todos ellos se encontraban cursando específicamente el curso de Bases para el Desarrollo Cognitivo y, como parte de esta asignatura, se lleva a cabo una aplicación masiva de la Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva *BRIEF-2*; post conocer sus resultados (sin implicancias de un buen o inadecuado desempeño en *BRIEF-2*) se les hace una invitación pública a todo el curso para seguir trabajando las FE bajo una propuesta de intervención, frente a lo cual voluntariamente aceptan 12 estudiantes, de los cuales solo finalizan 7 las entrevistas finales.

Los siete estudiantes seleccionados poseen edades que se ubican entre los 18 y 22 años, seis son mujeres y uno es hombre, todos con domicilio en la Región de Valparaíso y se encuentran actualmente cursando cuarto semestre de su carrera.

### Instrumentos

Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva del original Behavior Rating Inventory of Executive Function. *BRIEF-2* (Gioia, Gay, y Kenworthy, 2015); escala de aplicación individual o colectiva, cuyo objetivo es evaluar el nivel de desempeño que presentan un estudiante en relación a sus Funciones Ejecutivas en donde todos los ítem son negativos de forma que las valoraciones buscan determinar si la persona posee o no una disfunción ejecutiva. Todo lo anterior a través de 3 formas, una de autorreporte, otra para padres y otra para profesores. Para esta investigación se ha considerado solamente la primera forma puesto que los sujetos son estudiantes universitarios.

Este instrumento está compuesto por 9 escalas para las formas de padres y profesores y solo 7 de ellas para el autorreporte, además de 3 índices que agrupan las escalas desde una perspectiva más integradora

A continuación se detallan las 7 escalas y los 3 índices utilizados en este estudio:

*Tabla 1. Funciones Ejecutivas*

Inhibición	Evalúa la presencia de problemas para controlar impulsos, de forma de regular el comportamiento adecuadamente y para frenar su conducta en el momento apropiado por medio de control inhibitorio.
Automonitoreo	Evalúa la presencia de problemas para darse cuenta y ser consciente del efecto de la propia conducta en los otros.
Cambio	Evalúa la presencia de problemas para cambiar libremente de una situación, actividad o aspecto de un problema a otro si las circunstancias así lo requieren; refleja la presencia de dificultades para realizar transiciones, para cambiar el foco atencional y para solucionar problemas de forma flexible.
Control emocional	Evalúa la presencia de problemas para regular o modular adecuadamente sus respuestas emocionales.
Control de la tarea	Evalúa la presencia de problemas para revisar su trabajo, para valorar su ejecución durante y después de realizar la tarea y para asegurarse la consecución del objetivo.
Memoria de Trabajo	Evalúa la presencia de problemas para mantener temporalmente la información en la mente con el objetivo de completar una tarea o de mantenerse en una actividad.
Planificación	Evalúa la presencia de problemas para anticiparse a situaciones futuras, ordenar y priorizar la información, plantear objetivos y secuenciar los pasos necesarios para lograrlos y comprender y comunicar las ideas principales o los conceptos clave
Índice de regulación cognitiva	Informa del grado de dificultad de la persona evaluada para controlar y gestionar sus procesos cognitivos y resolver problemas de manera eficaz. Se compone de las escalas Iniciativa, Memoria de trabajo, Planificación y organización, Supervisión de la tarea y Organización de materiales.
Índice de regulación conductual	Informa del grado de dificultad de la persona evaluada para regular y supervisar sus conductas de manera efectiva. Se compone de las escalas Inhibición y Supervisión de sí mismo
Índice de regulación emocional	Informa del grado de dificultad de la persona evaluada para regular las respuestas emocionales, especialmente como respuesta a situaciones cambiantes. Se compone de las escalas Cambio y Control emocional.
Índice global	Es una puntuación resumen a partir de las nueve escalas clínicas del BRIEF-2. Resulta útil como medida resumen de la presencia de problemas en las funciones ejecutivas de la persona evaluada.

Las valoraciones del instrumento se llevan a cabo a partir de las puntuaciones directas para luego hacer las conversiones a puntajes  $t$  o rangos de Percentiles. Para luego llevar a la interpretación, en donde a mayor puntuación mayor es la valoración hacia una disfunción ejecutiva. Para ello se utiliza la siguiente pauta de interpretación la que posee una media de 50 y una desviación estándar de 10.

Tabla 2. Rangos de interpretación resultados BRIEF-2

Puntaje $t < 60$ Desarrollo Típico.
Puntaje $t 60/64$ Medianamente Elevado.
Puntaje $t 65/69$ Potencialmente clínico o posible disfunción.
Puntaje $t > 70$ Disfunción Ejecutiva, Clínicamente elevado o significativo.

Propuesta de intervención Tres Momentos para Aprender 3MA, propuesta desarrollada por Sandoval-Rodríguez (2017) como trabajo de tesis doctoral, el que es descrito como:

Modelo 3MA que se sustenta en tres pilares fundamentales: desarrollo de las funciones ejecutivas; desarrollo de procesos cognitivos y desarrollo de estrategias de estudio y de aprendizaje. Lo anterior planteado en una estructura cíclica de 3 momentos en relación al actuar anticipado y consciente de un aprendiz activo. Tres fases que en un ciclo continuo de acciones buscan regular y estructurar el funcionamiento de un estudiante que asiste a clases y que debe responder a requerimientos diarios en su rol de aprendiz de educación superior (Sandoval-Rodríguez y Olmedo-Moreno, 2017).

Para una mejor comprensión se presenta un diagrama continuación

Figura 1. Propuesta de Intervención 3 Momentos para Aprender



Fuente: Sandoval-Rodríguez (2017).

Los tres momentos dispuestos en el modelo buscan fortalecer en el estudiante universitario el ser consciente y autorregulado en su proceso de aprendizaje, antes, durante y después de sus clases. Acción que involucra el uso de funciones ejecutivas específicas para cada una de las fases, todas ellas tributando a la toma de decisiones y resolución de situaciones complejas en la cotidianidad de su vida académica con efectividad. Asimismo el uso de estrategias de manejo de la información, de estudio y el desarrollo de procesos cognitivos, para el logro en la organización de los tiempos de estudio, de ocio y de recreación, que le permitan finalmente obtener un adecuado desempeño académico y calidad de vida.

### Procedimiento

A partir de un estudio cualitativo se analizaron 7 casos de estudiantes que cursan tercer y cuarto semestre de Educación Especial en la asignatura, Bases para el aprendizaje y desarrollo Cognitivo, a cargo de la profesora Katia Sandoval Rodríguez, quienes de forma voluntaria implementaron de forma autónoma durante 2 meses la propuesta 3MA. Quienes previamente fueron evaluados con la Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva *BRIEF-2*; por medio del formulario de Autorreporte, el cual

determinó el desempeño de las funciones ejecutivas de inhibición, automonitoreo, cambio o flexibilidad, control emocional, completación de tareas, memoria de trabajo y planificación.

Posteriormente se les introduce en diseño de trabajo con la propuesta 3MA, se les explica el funcionamiento, se entregan las orientaciones y acciones que involucra. A continuación se los acompaña y contacta en los periodos de clases de las asignaturas que cursan y cuando esta finaliza e inician el cuarto semestre se hacen contactos esporádicos a través de comunicaciones virtuales (correo electrónico, plataforma virtual de la universidad, etc.) reuniones individuales.

Con última etapa se los contacta de forma presencial y telefónica para hacer la constatación de resultados, apreciaciones y las posibles variaciones en el funcionamiento ejecutivo y cambios en el rendimiento académico de los participantes, por medio de entrevistas semiestructuradas individuales.

Finalmente, los análisis de los datos se han realizado con el software estadístico *IBM SPSS* en su versión 21 y para los análisis cualitativos se ha usado el software de análisis cualitativo *Nvivo*.

### Resultados

Como primeros hallazgos están los resultados de *BRIEF-2*; en donde se evidencia la media más alta en un rango de Disfunción Ejecutiva es la referida a la Memoria de Trabajo, siendo esta esencial en el proceso de aprendizaje, pues permite el mantener en la mente la información necesaria para completar una tarea. Quienes se autodeterminan bajos en esta escala, suelen ser catalogados como personas olvidadizas en ocasiones como distraídas, que pierden el rumbo de la tarea, o las reglas, entre otras.

Por el contrario, se constata en la tabla que la escala más baja valorada por ellos, pero que a la vez implica que poseen Desarrollo Típico es la denominada Automonitoreo, considerándose por lo tanto como estudiantes conscientes del impacto que su propia conducta posee en los demás, de forma que son capaces de supervisar y controlarse, además de tener claridad del éxito, el fracaso o las consecuencias que puede tener su comportamiento.

Tabla 3. Desempeños en puntaje *t* individuales en cada una de las FE

11	Funciones Ejecutivas								Índices		Global de Funciones ejecutivas
	Inhibición	Auto-monitoreo	Cambio	Control Emocional	Control de la Tarea	Mem. de Trabajo	Planificación	Meta-cognición	Regulación Emocional	Regulación Conductual	
1	67	65	61	75	72	88	73	80	69	68	76
2	45	46	55	43	58	59	48	55	49	45	51
3	61	65	78	71	62	69	66	67	77	64	70
4	64	46	52	64	75	88	71	80	58	57	70
5	64	74	67	82	62	72	68	69	77	70	73
6	62	61	79	73	74	69	67	72	71	62	71
7	64	46	43	50	48	46	43	45	46	57	48
Media	61,0	57,57	62,1	65,4	64,4	70,1	62,29	66,86	63,86	60,43	65,57
Mín.	45	46	43	43	48	46	43	45	46	45	48
Máx.	67	74	79	82	75	88	73	80	77	70	76

En segundo lugar es posible visualizar en la tabla siguiente que los estudiantes presentan dificultades en ciertas funciones ejecutivas y desarrollos óptimos en otras, pero que además algunos de ellos evidenciaban un desempeño general menor al de sus compañeros, en especialmente los estudiantes 1, 3, 5 y 6, quienes en todas sus escalas o FE obtienen un alto puntaje T; lo que implica que son valorados como personas que con un desarrollo medianamente elevado, potencialmente clínico o simplemente con una disfunción ejecutiva.

A diferencia de lo anterior, solo un estudiante, el número 2, es quien se autovalora con un desarrollo típico y aun así decide participar voluntariamente de la intervención, pues reconoce la relevancia de potenciar estas habilidades en su desarrollo personal.

Tabla 4. Interpretación de desempeños individuales en cada una de las FE

Sujeto	Desempeño						
	Inhibición	Automonitoreo	Cambio	Control Emocional	Control de la Tarea	Memoria de Trabajo	Planificación
1	P. Clínico	P. Clínico	M. Elevado	D. Ejecutiva	D. Ejecutiva	D. Ejecutiva	D. Ejecutiva
2	D. Típico	D. Típico	D. Típico	D. Típico	D. Típico	D. Típico	D. Típico
3	M. Elevado	P. Clínico	D. Ejecutiva	D. Ejecutiva	M. Elevado	P. Clínico	P. Clínico
4	M. Elevado	D. Típico	D. Típico	M. Elevado	D. Ejecutiva	D. Ejecutiva	D. Ejecutiva
5	M. Elevado	D. Ejecutiva	D. Ejecutiva	D. Ejecutiva	M. Elevado	D. Ejecutiva	P. Clínico
6	M. Elevado	M. Elevado	D. Ejecutiva	D. Ejecutiva	D. Ejecutiva	P. Clínico	P. Clínico
7	M. Elevado	D. Típico	D. Típico	D. Típico	D. Típico	D. Típico	D. Típico

Desde una perspectiva más global, es posible visualizar la valoración de cada una de las escalas de los siete participantes en los tres índices que las engloban y los cuales a su vez se concentran en el Índice Global de Funciones Ejecutivas, en donde en la tabla 5 se refleja nuevamente una tendencia en el bajo desempeño de los participantes 1, 3, 4, 5, 6.

Tabla 5. Interpretación de desempeños de los Índices individuales en cada una de las FE

Sujeto	Desempeño Índices			
	Metacognición	Regulación Emocional	Regulación Comportamiento	Global de FE
1	D. Ejecutiva	P. Clínico	P. Clínico	D. Ejecutiva
2	D. Típico	D. Típico	D. Típico	D. Típico
3	P. Clínico	D. Ejecutiva	M. Elevado	D. Ejecutiva
4	D. Ejecutiva	D. Típico	D. Típico	D. Ejecutiva
5	P. Clínico	D. Ejecutiva	D. Ejecutiva	D. Ejecutiva
6	D. Ejecutiva	D. Ejecutiva	M. Elevado	D. Ejecutiva
7	D. Típico	D. Típico	D. Típico	D. Típico

Estos hallazgos refieren que si una valoración está en el rango de Disfunción Ejecutiva implica que obtuvo un puntaje  $T > 70$ , esto implica en términos estadísticos que esa persona se sitúa dos desviaciones típicas por encima de la media normativa para sujetos de 18 años, en su nivel de dificultades de funcionamiento ejecutivo es esa escala o índice.

Con todos estos resultados y posterior al trabajo con la propuesta 3MA y por medio de una entrevista semiestructurada los estudiantes hacen referencias a cambios en sus actividades referidas a cada uno de los momentos y fases, destacando cambios e incorporaciones de estrategias específicas que previo al trabajo con la propuesta no utilizaban.

En este sentido llama la atención en la siguiente tabla el estudiante 3, logra incorporar con cierta frecuencia acciones que le permiten preparar de forma anticipada su participación en clases, siendo esta fase fundamental para la carga en la memoria de trabajo de un cuerpo de conocimiento previo para enfrentar el momento del aprendizaje.

Tabla 6. Valoraciones de incorporación y uso de las estrategias antes de ir a clases

Sujeto	Momento Antes de la Clase			
	Leo el cuaderno con los contenidos pasados	Leo los documentos obligatorios para la clase	Veo videos sobre los contenidos que se verán	Busco información en Internet sobre esos temas
1	50	80	0	80
2	50	100	0	50
3	50	100	50	50
4	50	80	50	50
5	80	80	50	100
6	50	80	100	50
7	80	80	80	80

Tabla 7. Rangos de interpretación resultados de la encuesta

Puntaje 100 = Siempre
Puntaje 80 = Habitualmente
Puntaje 50 = En ocasiones
Puntaje 0 = Nunca

Asimismo declaran haber incorporado una serie de estrategias en el momento más relevante de la propuesta 3MA, puesto que es en el espacio de la clase, donde se da lugar la apropiación de los nuevos conocimientos, en la interacción efectiva con el docente. Desde esta perspectiva que los participantes aluden en su mayoría, que al hacer conscientes la relevancia de ser un aprendiz activo en clases, fueron modificando paulatinamente su motivación por aprender y en algunos casos su rendimiento académico. En especial en el hacerse cargo de tomar apuntes, conectar la información nueva con sus conocimientos previos, resolver las dudas al momento que se presentan, por medio de funciones ejecutivas como la iniciativa, inhibición especialmente está en el control de elementos distractores como el teléfono móvil, y la memoria de trabajo, como una herramienta que no solo le permite almacenar y evocar información temporal, sino que les permitía estar más atentos(as) y participativos(as) en las clases.

Tabla 8. Valoraciones de incorporación y uso de las estrategias Durante la clase

Momento durante de la Clase	Estudiantes						
	1	2	3	4	5	6	7
Me siento en un lugar de la sala libre de distractores	80	80	80	0	80	100	100
Pregunto cuando me surgen dudas.	100	100	80	50	100	80	100
Comento o respondo frente a lo que plantea el profesor.	80	100	80	50	50	80	80
Vinculo o relaciono los contenidos nuevos con los que yo ya sé.	100	100	80	100	80	80	80
Tomo algún tipo de apuntes.	100	100	100	80	100	100	100
Si es que está disponible llevo mi PPT impreso, en mi tablet o en mi PC.	50	50	50	0	0	50	50
Utilizo esquemas, mapas, diagramas, etc., para tomar apuntes.	50	100	50	100	50	80	80
Utilizo diferentes lápices o marcadores, Postit, etc., cuando tomo apuntes.	100	100	80	50	100	80	100
Relaciono lo que explica el profesor con mis otros ramos (vivencias, meditaciones, prácticas, etc.)	100	100	80	100	50	80	100
Utilizo formas efectivas de no distraerme con mi celular en clases.	0	80	0	80	50	100	80
Hago un cierre cognitivo de forma personal al finalizar la clase.	50	50	0	50	50	50	80

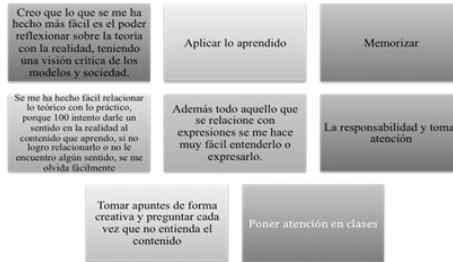
Uno de los tópicos que emergen desde las entrevistas dice relación con la sensación de agrado y de mayor confianza que vivencian los participantes al momento de enfrentarse al aprendizaje, después de la experiencia de la propuesta 3MA y que ahora además les ha permitido poder identificar con mayor certeza y claridad cuáles han sido los factores que favorecen su aprendizaje.

Tabla 9. Valoraciones de incorporación y uso de las estrategias Después de ir a clases

Momento después de la Clase	Estudiantes						
	1	2	3	4	5	6	7
Organizo y ordeno mis apuntes de clases	50	80	50	50	0	50	80
Complemento la información de la clase con otros textos, videos, audios, libros, etc.	50	50	0	50	0	50	80
Realizo algún tipo de síntesis (resúmenes, esquemas, tablas, diagramas etc.	80	100	50	50	50	50	80
Anoto las preguntas que me surgen en este espacio de estudio personal, para hacerlas la próxima clase	0	50	50	0	0	50	100
Me consigo los contenidos si no he podido asistir, o llegué tarde o no logré tomar apuntes	80	100	80	100	80	50	100
Comparto la información que yo poseo o mis resúmenes, o apuntes con mis compañero	100	50	100	50	80	50	100
Transferí lo que aprendí a otros espacios de mi vida cotidiana	100	100	80	100	50	80	100

A continuación se extrajeron algunas de las ideas por ellos expresados en función de este tópico, las que se pueden ver en la siguiente figura:

Figura 2. Factores favorecedores de mi aprendizaje



Finalmente se ha considerado el conglomerar un cuerpo de conceptos de forma de graficar aquellos más relevantes que dan cuenta de cambios positivos a nivel académico, personal y social y en especial los conceptos relacionados a las funciones ejecutivas.

Figura 3. Nube de conceptos más significativas



### Discusión/Conclusiones

Se concluye que los cambios en su funcionamiento ejecutivo desde un rol activo como estudiante universitario que conoce y regula sus propios procesos y tiempos de aprendizaje, favorece no solo su desempeño académico sino también sus relaciones sociales y su autoconcepto académico.

Es por tal relevancia que se hace necesario en la práctica profesional en los ámbitos de la salud mental y educación la detección temprana (evaluación diagnóstica) en quienes evidencien dificultades en este ámbito, para dar respuestas a las necesidades que desde ahí surjan, de forma que las consecuencias futuras a nivel emocional y de desarrollo de la personalidad sean menores.

Complementario a lo anterior, la atención oportuna e intervención en base a unas técnicas propuestas como 3MA, a nivel de estamentos de tutoría y/o programas de acompañamiento estudiantil, puede ser una herramienta efectiva para detener la deserción de la educación superior o suspensión de materias en algunos estudiantes.

A nivel más específico la intervención ha evidenciado cambios evidentes en los desempeños y funcionamientos en términos generales, con beneficios para su vida diaria y en algunos con mejores calificaciones y la aprobación de materia.

En aspecto relevante que emerge de esta investigación como de otras en las que se ha aplicado la propuesta 3MA, es el trabajo a nivel metacognitivo y de la toma de conciencia de las propias competencias académicas de quienes vivencian esta experiencia, acción que se vuelve en algunos como un pilar relevante para el éxito en los desafíos y metas que emprenden. Lo anterior viene a contrarrestar un constructo popularmente instalado en muchos estudiantes de educación superior, relacionado con atribuir los logros y éxitos en calificaciones al azar, sin tener conciencia del esfuerzo, o las propias capacidades que eran la causa de los aciertos y buenos resultados que tenían.

Finalmente el trabajo con la propuesta 3MA permitió en los participantes por medio de la implementación de estrategias puntuales, mejorar su calidad de vida pudiendo compatibilizar de forma efectiva la vida académica y la personal, a través de acciones y metas planificadas, orden y organización, así como procesos de inhibición, automonitoreo y control.

## Referencias

- Adler, L., Tanaka, Y., Williams, D., Trzepacz, P.T., Goto, T., Allen, A.J., ... Upadhyaya, H.P. (2014). Executive Function in Adults With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder During Treatment With Atomoxetine in a Randomized, Placebo-Controlled, Withdrawal Study. *Journal of Clinical Psychopharmacology*, 34(4), 461-466. doi: 10.1097/JCP.000000000000138.
- Anderson, P. (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82. doi: 10.1076/chin.8.2.71.8724.
- Barkley, R.A., y Murphy, K.R. (2010). Impairment in Occupational Functioning and Adult ADHD: The Predictive Utility of Executive Function (EF) Ratings Versus EF Tests. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 25(3), 157-173. doi: 10.1093/arclin/acq014
- Barragán-Bech, R., Lewis-Harb, S., y Palacio-Sañudo, J.E. (2007). Autopercepción de cambios en los déficit atencionales intermedios de estudiantes universitarios de Barranquilla sometidos al Método de Autocontrol de la Atención (Mindfulness). *Revista Salud Uninorte*, 23(2), 184-192.
- Delgado-Mejía, I., y Etchepareborda, M.C. (2013). Trastornos de las funciones ejecutivas. diagnóstico y tratamiento. *Revista de Neurología*, 57(1), 94-103.
- Gioia, A., Isquith, P., y Kenworthy, L. (2015). *BRIEF 2 Behavior Rating Inventory of Executive Function. (2a ed.). Professional. Manual Psychological Assessment Resources. (Se)*. USA: PAR.
- Goldstein, S., Naglieri, J.A., Princiotta, D., y Otero, T.M. (2014). Introduction: A history of Executive Functioning as a Theoretical and Clinical Construct. En *Handbook of Executive Functioning* (pp. 3-12). Springer New York.
- Miyake, A., Emerson, M.J., y Friedman, N.P. (2000). Assessment of executive functions in clinical settings: problems and recommendations. *Seminars in Speech and Language*, 21(2), 169-183.
- Muñoz-Céspedes, J.M., y Tirapu-Ustárriz, J. (2004). Rehabilitación de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 38(7), 656-663.
- Pineda, D.A., Merchán, V., Rosselli, M., y Ardila, A. (2000). Estructura factorial de la función ejecutiva en estudiantes universitarios jóvenes. *Revista de Neurología*, 31(12), 1112-1118.
- Sandoval-Rodríguez, K. (2017). *Intervención de funcionamiento ejecutivo en estudiantes universitarios con Trastorno de Déficit Atencional y bajo rendimiento académico*. Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/49296>
- Sandoval-Rodríguez, K., y Olmedo-Moreno, E. (2017). Intervención de las Funciones Ejecutivas en estudiantes de Educación Superior con Trastorno de Déficit de la Atención. *Reidocrea*, 6, 320-342.
- Tirapu-Ustárriz, J., Cordero-Andrés, P., Luna-Lario, P., y Hernández-Goñi, P. (s. f.). Propuesta de un modelo de funciones ejecutivas basado en análisis factoriales. *Revista de Neurología*, 13.

## CAPÍTULO 22

### El valor de la narración: análisis teórico y valoración empírica de la escala Educación e Identidad Narrativa

Santiago Sevilla Vallejo  
*Universidad Rey Juan Carlos*

#### Introducción

##### *Situación actual de la enseñanza de la escritura*

Escribir es una habilidad necesaria para muchas situaciones. De acuerdo con Daniel Cassany:

La vida moderna exige un completo dominio de la escritura. ¿Quién puede sobrevivir en este mundo tecnificado, burocrático, competitivo, alfabetizado y altamente instruido, si no sabe redactar instancias, cartas o exámenes? La escritura está arraigando, poco a poco, en la mayor parte de la actividad humana moderna. Desde aprender cualquier oficio, hasta cumplir los deberes fiscales o participar en la vida cívica de la comunidad, cualquier hecho requiere cumplimentar impresos, enviar solicitudes, plasmar la opinión por escrito o elaborar un informe (1995: 13).

La importancia de escribir está basada en nuestra propia naturaleza psicológica. Es una parte esencial de nosotros:

At the heart of human nature is the drive to make sense of our world. We do this moment by moment in interpreting our daily experiences. People construct personal, informal models of their experiences much as a scientist constructs public, formal models of phenomena. These models are comprised of symbols that exist both in the private mental world inside one's head and in the public physical world of written texts, works of art, and artifacts of all kinds (Kellogg, 1994: 5).

Estamos narrando constantemente porque es la herramienta que tenemos para organizar nuestras experiencias de una manera coherente que explique nuestra identidad y que guíe cómo nos relacionamos con otras personas y con el mundo en el que vivimos. Cada vez es más evidente que la narración ficcional y la narración personal están muy relacionadas. Los relatos que leemos y que escribimos no son una copia de nuestras vidas, pero la escritura ficcional está basada en los temas existenciales del ser humano. De modo que “stories we tell about ourselves is how we conduct our lives—is who we are” (Bamberg, 2012: 204 ss.). Sin embargo, el sistema educativo no está preparado para enseñar la competencia escrita. Al menos, el sistema educativo español no está centrado en ella. Tanto el curriculum escolar como universitario no la contemplan de manera específica. Cassany señala que:

La formación que hemos recibido [...] es bastante escasa. La escuela obligatoria y el instituto ofrecen unos rudimentos esenciales de gramática que no pueden cubrir de ninguna manera las complejas y variadas necesidades de la vida moderna. Más allá, sólo los estudios especializados de periodismo, traducción o magisterio contienen, y de forma más bien limitada, alguna asignatura suelta de redacción (1995: 14).

El curriculum escolar está más centrado en estructuras sintácticas que en ofrecer una visión completa del proceso de escritura. Los estudiantes reciben información teórica de los distintos géneros discursivos, pero no se les enseña cómo producirlos. Y se asume que, cuando los alumnos terminan el colegio y empiezan la universidad, tienen la habilidad para escribir y no es necesario guiar este proceso. Como dice Cassany, solo algunas carreras incluyen algunas asignaturas de aspectos específicos del lenguaje. Además, el sistema educativo español es muy teórico. Carlos Lomas y Andrés Osoro sintetizan cómo se enseña habitualmente literatura:

Lo literario se aborda básicamente, bajo un prisma historicista (como historia de los periodos y de los géneros literarios) que se da la mano con un análisis puramente formal de los textos y evita, por el

contrario, un tratamiento educativo de los valores pragmáticos de las obras literarias, de la plurifuncionalidad del discurso literario, de aspectos como los referidos a la recepción estética, a la producción de sentido o a los factores socioculturales que condicionan la producción y recepción literarias (En Delmiro, 2014: 40).

Los estudiantes no practican suficiente las competencias de lectura y escritura. Por eso, debemos encontrar modos de revertir esta tendencia, porque son habilidades esenciales para el desarrollo educativo y psicológico de los alumnos. En este trabajo, vamos a centrarnos en la escritura, aunque ambas competencias están íntimamente conectadas.

### *Escritura e identidad*

La escritura no sólo es necesaria para fines didácticos, sino para el desarrollo psicológico. Cada persona tiene que crear una identidad propia que defina toda su vida de la siguiente manera: “the single most important system of symbols for expressing and negotiating identities is language” (De Fina, 2011: 267). El lenguaje es esencial para toda la vida de los seres humanos, porque es la herramienta que usamos para manejar cada experiencia. Cuando nacemos, estamos totalmente abiertos a la experiencia. Aunque cada uno de nosotros tiene algunos rasgos de carácter desde el principio, la forma con que nos sentimos, pensamos y nos comportamos no está definida. Podemos desarrollar diferentes identidades potencialmente. Cuantas más experiencias tenemos, más definimos una propia forma de sentir acerca de nosotros mismos, de otras personas y del mundo que nos rodea; definimos nuestros propios puntos de vista; y encontramos una forma específica de comportarnos. Cada uno de nosotros tiene que construirse a sí mismo, porque “el sujeto no es ningún tipo de esencia dada a priori sino que se acerca más a un simulacro o una ficción lingüística y cultural (construida sobre todo a partir de estrategias narrativas y que, por tanto, no tiene ningún tipo de consistencia ontológica)” (Roca, 2003: 14). Ricoeur ha defendido que el sujeto utiliza el discurso “para construirse a sí mismo y, simultáneamente, el sujeto construye un mundo como objeto. Por lo tanto, este estatus paradójico consiste en ser productor y producto de su discurso al mismo tiempo” (En Roca, 2003: 14). Consideramos que los profesores deben incluir la identidad como uno de los propósitos de su asignatura. Por un lado, está ampliamente demostrado que la identidad afecta la manera con que aprendemos el lenguaje (Lee, 2016: 389). Por otro lado, estamos educando a las personas no sólo para obtener conocimiento, sino para mejorar sus personalidades y para convertirse en personas seguras de sí mismas, intelectual y emocionalmente entusiastas y personas felices.

La identidad se construye constantemente a través del discurso. En este sentido, podemos hablar de “identity in discourse” y “identity in practice” para referirnos a los procesos lingüísticos que dan forma a nuestra personalidad. El uso de las palabras nos lleva a actuar de una determinada manera (Kanno and Stuart, 2011: 238). Cada persona experimenta algunas situaciones objetivas (hechos), pero estas no son lo más importante para crear una identidad. Los aspectos relevantes se establecen por la forma con que cada persona narra sus experiencias (narración). Bamberg considera la posibilidad de que “actual events are not that relevant; and more relevant is what they stand for, i.e., how they connect with other events and how they differentiate ourselves as special and unique (or as everyday and mundane)” (2011: 4). Construimos nuestra identidad con ambas: experiencias reales y narraciones (si las leemos o las escribimos). Dos personas pueden experimentar la misma situación, pero tienden a expresarse y sentirse de una manera diferente. La causa de su diferencia es el uso que hace de las palabras cada uno de ellos. El uso personal de las palabras construye narrativas y las narrativas se convierten en identidad. En otras palabras, cada uno de nosotros tiene una identidad única debido al uso particular de las palabras. Esto es aplicable a los procesos de lectura y escritura. Cuando leemos, “The same text—the physical text comprised by public, consensual symbols—renders a possible infinite number of interpretations—comprised by the private, personal symbols of each reader's mental experience” (Kellogg, 1994: 8-9); y cuando escribimos, cada uno crea sus propias narrativas.

En este sentido, Ricoeur “demuestra cómo el tiempo humano se constituye en la intersección, o percepción conjunta del tiempo histórico (cosmológico) y el tiempo de la ficción, abierto ilimitadamente” (En Roca, 2003: 53). La forma con que experimentamos el tiempo es una combinación de hechos reales y narraciones de hechos reales o historias imaginadas. “Nuestra identidad se fragua en esa constante lectura que nos proporciona la transfiguración de nuestra vida [...] Nuestra manera de construirnos es recrearnos y refigurarnos mediante la asunción de lecturas, signos, juegos...” (En Roca, 2003: 54). Escribir es algo muy necesario para construir una visión personal de uno mismo, de los otros y del mundo. “Writers have made explicit to varying degrees the process by which a text becomes their own, or to use terminology often adopted by writers themselves, by which they ‘find a voice’ or make a text authentic” (Spiro, 2015: 1). Los estudiantes no necesitan convertirse en escritores profesionales, pero necesitan formar su personalidad y la escritura es una herramienta excelente para hacerlo.

El propósito de los maestros no es sólo mejorar las habilidades curriculares de los estudiantes, sino ayudar a los estudiantes a desarrollar toda su identidad. La narrativa nos permite hacer ambas cosas: enseñar contenidos y ayudar al desarrollo humano. Shkedi's sostiene que: “narratives help us to interpret the world (Gudmundsdottir, 1995). People usually encode their experiences in narrative form and they characteristically use stories to explain and justify their thinking and actions” (2004: 90). Además, debemos centrarnos en la forma en que los estudiantes se comunican porque “referential world (of what the story is about) is constructed as a function of the interactive engagement, where the way the referential world is put together points to how tellers ‘want to be understood’” (Bamberg, 2011: 8). Las habilidades de comunicación son esenciales para la construcción del significado, para transmitir información y para ser entendido por otras personas. Estamos utilizando narraciones todo el tiempo (para comunicarnos, para entendernos, para pensar en eventos pasados y futuros...) y, en algunas ocasiones, escribimos estas narrativas. La escritura es una habilidad compleja que debemos estudiar en todos sus aspectos para enseñarla integralmente.

### **Método**

Hasta ahora, hemos argumentado que la narración es muy valiosa para el desarrollo psicológico de los alumnos y para enseñar cualquier asignatura, pero necesitamos estudiarla empíricamente con el fin de tener un conocimiento objetivo y replicable. El primer paso es desarrollar un instrumento para medir la percepción que tienen los alumnos del valor de la narración para su educación y su identidad. Hemos elaborado una escala Likert que denominamos escala de Educación e Identidad Narrativa. La escala original estaba compuesta por veintinueve ítems (Anexo 1). Estaban destinados a medir tres aspectos diferentes de la lengua:

Habilidades comunicativas, se refieren a la autopercepción de las capacidades de lectura y de escritura. Los participantes tienen que evaluar sus habilidades generales para manejar los textos. Fue medido por los ítems 1, 4, 10 y 20.

Teoría narrativa, conceptos necesarios para entender cualquier comunicación escrita. Esto incluye historia (tema desarrollado), voces (identidad del autor, el lector, el narrador y otros personajes) y trama (estructura del texto). Fue medido por los ítems 2, 3, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 17, 18, 19 y 21.

Composición, todas las consideraciones sintácticas y semánticas para entender y expresar correctamente un texto. Fue medido por los ítems 8, 9, 14, 15 y 16.

Como se trata de un estudio piloto, no pretendemos determinar factores, pero construimos esta breve escala con estos tres grupos para cubrir tantos elementos de la narración como sea posible. Se puede argumentar que algunos de estos elementos podrían pertenecer a un grupo distinto del que estamos considerando anteriormente, porque los tres grupos están estrechamente relacionados. En cualquier caso, no es relevante para el estudio, porque los tres grupos mencionados anteriormente son por ahora medios para abordar la narrativa de una manera objetiva. Los ítems sobre habilidades comunicativas se refieren a

las competencias comunicativas en un sentido amplio, mientras que teoría narrativa y composición son específicamente narrativos.

La escala fue respondida por 60 estudiantes de primer año de la licenciatura de traducción e interpretación de la Universidad Rey Juan Carlos (Tabla 1). El grupo se compone de 49 mujeres y 11 hombres. El rango de edad cubre de 18 a 35 años, aunque la mayoría se agrupan en el extremo más joven. El 90% de ellos están entre 18 y 22 años. En la mayoría de los casos, su lengua materna es el español (52 casos) y 8 estudiantes tienen otra lengua materna. Sería interesante analizar las diferentes actitudes hacia la narrativa entre nativos y estudiantes extranjeros, pero no tenemos una muestra suficientemente grande para obtener resultados significativos. Se estudió la capacidad para discriminar actitud hacia la narrativa de los ítems y de la escala.

Tabla 1. Información muestral

Sexo				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	49	81.7	81.7	81.7
Hombre	11	18.3	18.3	100.0
Total	60	100.0	100.0	
Edad				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
18	15	25.0	25.0	25.0
19	18	30.0	30.0	55.0
20	8	13.3	13.3	68.3
21	7	11.7	11.7	80.0
22	6	10.0	10.0	90.0
23	2	3.3	3.3	93.3
29	1	1.7	1.7	95.0
32	1	1.7	1.7	96.7
33	1	1.7	1.7	98.3
35	1	1.7	1.7	100.0
Total	60	100.0	100.0	
Lengua materna				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Español	52	86.7	86.7	86.7
Otro idioma	8	13.3	13.3	100.0
Total	60	100.0	100.0	

## Resultados

Los estudiantes tuvieron que valorar su acuerdo con los ítems de educación e identidad narrativa de 1 a 5. Para comprobar que los estudiantes realmente expresaran sus opiniones, algunos ítems están invertidos. Los ítems directos (2, 8, 9, 12, 14, 17, 19 y 21) consideran la actitud positiva, donde cuanto mayor es el número elegido, mejor actitud hacia la narrativa. Sin embargo, los ítems invertidos (3, 5, 6, 7, 11, 13, 15, 16 y 18) miden la actitud negativa, donde cuanto mayor es el número elegido, la actitud es más desfavorable. Se espera que si un estudiante tiende a elegir valores altos en los ítems directos, elegirá valores bajos en ítems inversos. Por un lado, para verificarlo, hemos formado dos grupos de acuerdo a la suma de sus respuestas a la escala. Los que tienen el 25% de los totales inferiores representan la actitud más baja hacia la narración, mientras que los que tienen un 25% más alto total representan la actitud más alta hacia la narración. Según los percentiles, el primer grupo está formado por los estudiantes con totales inferiores a 69 y el segundo por aquellos con totales superiores a 78 (Tabla 2).

Tabla 2. Percentiles

Total		
N	Respuestas válidas	60
	Respuestas no válidas	0
Percentiles	25	69.0000
	75	78.0000

A continuación, hemos comparado ambos grupos con T Student para evaluar si los ítems distinguen entre ellos (Tabla 3).

Tabla 3. Prueba T Student

Test para dos muestras independientes											
		Test de Levene para la igualdad de varianzas			Test-t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-colas)	Diferencia de medias	Desviación estándar	Intervalo de confianza del 95% para la diferencia		
										Inferior	Superior
Ítem1	Se han asumido varianzas iguales	3.170	.084	-1.155	32	.257	-.353	.306	-.976	.270	
	No se han asumido varianzas iguales			-1.155	24.837	.259	-.353	.306	-.983	.277	
Ítem2	Se han asumido varianzas iguales	.491	.489	-.720	32	.477	-.176	.245	-.676	.323	
	No se han asumido varianzas iguales			-.720	29.665	.477	-.176	.245	-.677	.325	
Ítem3	Se han asumido varianzas iguales	4.561	.040	.000	32	1.000	.000	.306	-.624	.624	
	No se han asumido varianzas iguales			.000	30.325	1.000	.000	.306	-.625	.625	
Ítem4	Se han asumido varianzas iguales	.002	.966	-1.814	32	.079	-.588	.324	-1.249	.072	
	No se han asumido varianzas iguales			-1.814	31.995	.079	-.588	.324	-1.249	.072	
Ítem5	Se han asumido varianzas iguales	1.940	.173	-2.937	32	.006	-1.000	.340	-1.694	-.306	
	No se han asumido varianzas iguales			-2.937	27.951	.007	-1.000	.340	-1.697	-.303	
Ítem6	Se han asumido varianzas iguales	.767	.388	-3.636	32	.001	-1.176	.324	-1.835	-.517	
	No se han asumido varianzas iguales			-3.636	31.991	.001	-1.176	.324	-1.835	-.517	
Ítem7	Se han asumido varianzas iguales	4.345	.045	-3.161	32	.003	-1.118	.354	-1.838	-.397	
	No se han asumido varianzas iguales			-3.161	26.821	.004	-1.118	.354	-1.843	-.392	
Ítem8	Se han asumido varianzas iguales	.013	.911	-1.849	32	.074	-.706	.382	-1.484	.072	
	No se han asumido varianzas iguales			-1.849	31.993	.074	-.706	.382	-1.484	.072	
Ítem9	Se han asumido varianzas iguales	1.352	.254	-3.222	32	.003	-.824	.256	-1.344	-.303	
	No se han asumido varianzas iguales			-3.222	29.390	.003	-.824	.256	-1.346	-.301	
Ítem 10	Se han asumido varianzas iguales	.042	.839	-1.123	32	.270	-.412	.367	-1.159	.335	
	No se han asumido varianzas iguales			-1.123	31.553	.270	-.412	.367	-1.159	.336	
Ítem 11	Se han asumido varianzas iguales	.839	.366	-2.954	32	.006	-.706	.239	-1.193	-.219	
	No se han asumido varianzas iguales			-2.954	29.551	.006	-.706	.239	-1.194	-.218	
Ítem 12	Se han asumido varianzas iguales	1.674	.205	-2.393	32	.023	-.765	.319	-1.415	-.114	
	No se han asumido varianzas iguales			-2.393	29.135	.023	-.765	.319	-1.418	-.111	
Ítem 13	Se han asumido varianzas iguales	.856	.362	-2.786	32	.009	-.824	.296	-1.426	-.221	
	No se han asumido varianzas iguales			-2.786	30.793	.009	-.824	.296	-1.427	-.221	
Ítem 14	Se han asumido varianzas iguales	.737	.397	-.961	32	.344	-.353	.367	-1.101	.395	
	No se han asumido varianzas iguales			-.961	26.764	.345	-.353	.367	-1.107	.401	
Ítem 15	Se han asumido varianzas iguales	3.072	.089	-4.311	32	.000	-1.471	.341	-2.165	-.776	
	No se han asumido varianzas iguales			-4.311	28.046	.000	-1.471	.341	-2.169	-.772	
Ítem 16	Se han asumido varianzas iguales	.701	.409	-4.298	32	.000	-1.235	.287	-1.821	-.650	
	No se han asumido varianzas iguales			-4.298	31.279	.000	-1.235	.287	-1.821	-.649	
Ítem 17	Se han asumido varianzas iguales	.184	.671	-1.735	32	.092	-.471	.271	-1.023	.082	
	No se han asumido varianzas iguales			-1.735	31.929	.092	-.471	.271	-1.023	.082	
Ítem 18	Se han asumido varianzas iguales	13.232	.001	-3.920	32	.000	-1.294	.330	-1.967	-.622	
	No se han asumido varianzas iguales			-3.920	20.247	.001	-1.294	.330	-1.982	-.606	
Ítem 19	Se han asumido varianzas iguales	1.289	.265	-2.083	32	.045	-.882	.424	-1.745	-.019	
	No se han asumido varianzas iguales			-2.083	29.791	.046	-.882	.424	-1.748	-.017	
Ítem 20	Se han asumido varianzas iguales	.452	.506	.959	32	.345	.353	.368	-.397	1.102	
	No se han asumido varianzas iguales			.959	31.961	.345	.353	.368	-.397	1.102	
Ítem 21	Se han asumido varianzas iguales	.099	.755	-1.787	32	.083	-.529	.296	-1.133	.074	
	No se han asumido varianzas iguales			-1.787	31.271	.084	-.529	.296	-1.134	.075	

Por otro lado, según la teoría estadística, un ítem distingue entre actitud baja y actitud alta hacia la narración si la probabilidad de la comprobación de dos colas es más baja que 0,05. Los ítems 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19 responden a este criterio. En cuanto a los aspectos planteados, los resultados arrojados por los ítems de habilidades comunicativas nos muestran que exigen un estudio más detallado. Por el contrario, la teoría narrativa y los elementos de composición sí miden adecuadamente la actitud del alumno hacia la narración para su proceso de aprendizaje y para desarrollar su propia identidad. Por este motivo, nos centramos en estos dos últimos elementos en este estudio.

Tabla 4. Fiabilidad de la escala original

Estadísticas de fiabilidad				
Alpha de Cronbach		Número de ítems		
.631		21		
Estadísticas ítem-total				
	Media de la escala si se elimina el ítem	Varianza de la escala si se elimina el ítem	Correlación corregida ítem-total	Alpha de Cronbach si se elimina el ítem
Ítem1	70.92	45.908	.077	.635
Ítem2	69.33	45.650	.167	.625
Ítem3	69.88	49.901	-.259	.666
Ítem4	69.72	44.783	.158	.626
Ítem5	68.97	43.423	.217	.620
Ítem6	68.98	41.237	.461	.590
Ítem7	68.90	42.871	.219	.620
Ítem8	69.52	41.881	.357	.601
Ítem9	68.63	44.575	.245	.617
Ítem10	69.43	47.301	-.051	.652
Ítem11	69.05	43.235	.393	.604
Ítem12	69.48	41.440	.396	.596
Ítem13	68.85	42.977	.309	.609
Ítem14	68.98	46.898	-.017	.647
Ítem15	68.78	40.613	.380	.595
Ítem16	68.93	40.843	.458	.588
Ítem17	68.77	45.267	.133	.629
Ítem18	68.45	39.642	.529	.577
Ítem19	68.97	42.338	.279	.611
Ítem20	69.72	49.122	-.182	.667
Ítem21	69.40	43.024	.335	.606

Finalmente, hemos estudiado la fiabilidad de la escala para considerar si las medidas de actitud narrativa son precisas (Tabla 4). La fiabilidad correlaciona cada elemento con el total. Normalmente se considera que la correlación ítem-total es positiva de 0,35 a 1. Los ítems 6, 8, 11, 12, 15, 16, 18 están en este rango. Por lo tanto, estos elementos diferencian los estudiantes con baja actitud hacia la narrativa de los estudiantes con alta actitud. También tenemos que considerar la fiabilidad Alpha de Cronbach porque refleja la precisión con la que toda la escala mide la actitud hacia la narrativa. La primera escala obtuvo 0,631, lo cual no es suficiente para el trabajo empírico. Por esta razón, tuvimos que refinar la escala seleccionando solo los ítems que ofrecieron mejores resultados. En el tabla 5 se muestran los que tienen valores de T Student por debajo de 0,05 y/o datos satisfactorios de la fiabilidad. Podemos ver que en muchos casos los buenos resultados de la T Student coinciden con alta fiabilidad. Por lo tanto, hemos formado una nueva escala con los ítems 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 18 y 19. La escala refinada tiene 0,737 de fiabilidad Alfa de Cronbach, que es un nivel satisfactorio de exactitud (Tabla 6). Todos los ítems refinados muestran buenos resultados, porque si los eliminamos, la fiabilidad disminuiría o se mantendría en números similares. Esto significa que todos ellos contribuyen a medir con precisión.

Tabla 5. Ítems seleccionados para la escala refinada

Prueba T Student	Fiabilidad original
5	
6	6
7	
	8
9	
11	11
12	12
13	
15	15
16	16
18	18
19	

Tabla 6. Fiabilidad de la escala refinada

Alpha de Cronbach	Número de ítems
.737	12

Estadísticas ítem-total				
	Media de la escala si se elimina el ítem	Varianza de la escala si se elimina el ítem	Correlación corregida ítem-total	Alpha de Cronbach si se elimina el ítem
Ítem5	40.97	33.389	.184	.744
Ítem6	40.98	31.237	.451	.710
Ítem7	40.90	30.736	.361	.722
Ítem8	41.52	32.525	.279	.731
Ítem9	40.63	34.168	.234	.734
Ítem11	41.05	32.353	.462	.713
Ítem12	41.48	30.966	.428	.712
Ítem13	40.85	32.333	.340	.723
Ítem15	40.78	29.156	.500	.701
Ítem16	40.93	30.741	.462	.708
Ítem18	40.45	29.642	.540	.697
Ítem19	40.97	32.304	.257	.736

### Discusión/Conclusiones

Hemos proporcionado una visión general de la importancia de la narración. El sistema educativo carece en muchos casos de sistematicidad para enseñar habilidades comunicativas, especialmente no solemos enseñar la habilidad de escribir en detalle. Si bien hay acuerdo en la importancia de la escritura, no se pone en práctica tanto como sería necesario para su dominio. Este trabajo sintetiza algunos aspectos importantes de la narrativa. Esta nos ayuda a obtener un aprendizaje significativo, que mejora el proceso educativo y guía al estudiante a desarrollar una identidad fuerte y saludable. Por todas estas razones, los maestros deben usar la narrativa para fomentar un proceso de aprendizaje completo. Finalmente, hemos desarrollado la escala de Educación e Identidad Narrativa para estudiar empíricamente la importancia de la narrativa. Esta es una herramienta precisa tanto en los resultados de los ítems como en el conjunto de la escala para medir la actitud hacia la narrativa, que debe ser replicada en futuros estudios. Una vez dispongamos de suficiente apoyo empírico, la escala de Educación e Identidad Narrativa servirá para valorar la utilidad de la narración en el rendimiento académico y el desarrollo psicológico de los alumnos.

### Referencias

- Bamberg, M. (2011). Who Am I? Narration and Its Contribution to Self and Identity. *Theory and Psychology*, 21(1), 1–22.
- Bamberg, M. (2012). Why Narrative. *Narrative Inquiry*, 22(1), 202-210.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (2009). *The Psychology of Written Composition*. Nueva York: Routledge.

- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- De Fina, A. (2011). Discourse and Identity. En T.A. Van Dijk (Ed.). *Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction*. California: Sage publications.
- Delmiro, B. (2014): Los talleres literarios como alternativa didáctica. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 11, 30-45.
- Fehér, J. (2008). *Creativity in the Language Classroom. Teaching English*. BBC: British Council. Recuperado de: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/creativity-language-classroom>.
- Hanska, K., y Azizuddin, K. (2016). The Measurement of Negative Creativity: Metrics and Relationships. *Creativity Research Journal*, 28(4), 407-416.
- Kanno, Y., y Stuart, C. (2011). Learning to Become a Second Language Teacher: Identities-in-Practice. *Modern Language Journal*, 95(2), 236-252.
- Kellogg, R.A. (1994). *The Psychology of Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, J. (2016). Letting the Story Out: Drawing on Children's Life Stories and Identities to Help Them Read Beyond and Enhance Their Comprehension. *Journal of Language, Identity & Education*, 15(6), 389-403.
- Maley, A., y Peachey, N. (2015). *Creativity in the English Language Classroom*. Londres: British Council.
- Nunan, D. (Ed.) (2003). *Practical English Language Teaching*. Singapur: McGraw Hill.
- Petrick, E. (1995). *Beginning Writers in the Zone of Proximal Development*. Nueva York: Routledge.
- Roca, M. (2003). *La construcción del sujeto en la narrativa española actual*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Rodari, G. (1996). *The Grammar of Fantasy. An Introduction to the Art of Inventing Stories*. Nueva York: Teacher and writers collaborative.
- Shkedi, A. (2004). Narrative Survey: Methodology for Studying Multiple Populations. *Narrative Inquiry*, 14(1), 87-111.
- Spiro, J. (Abril 2015). Writing the Self: Creative Writing and the Search for Authenticity. *Humanizing Language Teaching*, 17(2). Recuperado de: <http://www.hltmag.co.uk/apr15/less01.rtf>.
- Wågsås, H. (2012). *Constructing Knowledge for the Teaching Profession. A Comparative Analysis of Policy Making, Curricula Content, and Novice Teachers' Knowledge Relations in the Cases of Finland and Norway*. Tesis doctoral. Universidad de Oslo.

**Anexo I**

1. Mi comprensión lectora antes de la asignatura era muy deficiente.					
1	2	3	4		5
2. La identidad narrativa me ayuda a comprender a los demás mejor.					
1	2	3	4		5
3. La narrativa es insuficiente para explicar el lenguaje en su conjunto.					
1	2	3	4		5
4. Mi expresión escrita después de la asignatura es excelente.					
1	2	3	4		5
5. La identidad narrativa es una teoría sin uso práctico.					
1	2	3	4		5
6. La teoría narrativa es un estorbo para leer con naturalidad.					
1	2	3	4		5
7. La identidad narrativa es innecesaria para comprender y escribir textos.					
1	2	3	4		5
8. El estudio de los géneros textuales me ayuda a leer con más facilidad.					
1	2	3	4		5
9. Las palabras concretas que usa un autor muestran su forma de percibir un tema.					
1	2	3	4		5
10. Mi comprensión lectora después de la asignatura es excelente.					
1	2	3	4		5
11. La teoría narrativa tiene poco que ver con la práctica escrita.					
1	2	3	4		5
12. El conocimiento de narrativa me ayudará a entenderme mejor.					
1	2	3	4		5
13. Las obras narrativas son solo una forma de entretenerse.					
1	2	3	4		5
14. El tipo de oraciones que usa un autor muestran su forma de percibir un tema.					
1	2	3	4		5
15. Analizar las palabras que emplean las personas es un estorbo a la hora de conocerlas.					
1	2	3	4		5
16. El estudio de los géneros textuales hace más complicada la redacción de textos.					
1	2	3	4		5
17. Los conocimientos sobre narración me servirán en mi desempeño profesional.					
1	2	3	4		5
18. La forma con la que escribo no depende de mi personalidad.					
1	2	3	4		5
19. Las obras narrativas me hacen pensar acerca de mi propia vida.					
1	2	3	4		5
20. Mi expresión escrita antes de la asignatura era excelente.					
1	2	3	4		5
21. Las personas conocemos el mundo a través de las narraciones.					
1	2	3	4		5



**Formación docente, metodología e inclusión**



## CAPÍTULO 23

### Creencias sobre la inteligencia y las altas capacidades en profesores mexicanos de primaria

Santiago Roger Acuña\* y Gabriela López Aymes\*\*

\*Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México;

\*\*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

#### Introducción

Se ha señalado que las concepciones personales que sostienen los profesores sobre la inteligencia y la naturaleza de las capacidades intelectuales (Dweck, 1999), así como también los criterios implícitos que manejan en la identificación de estudiantes con altas capacidades (Castellanos, 2008) pueden llegar a influir en la forma en que llevan a cabo su práctica docente en contextos educativos inclusivos con presencia de estudiantes con altas capacidades. Estas creencias se construyen y organizan conformando verdaderas teorías acerca del fenómeno en cuestión, con base en la experiencia, la educación y el sistema de valores circundantes en una cultura determinada. Estas creencias tienen una función explicativa de lo que acontece en el mundo escolar, llegando a condicionar las identidades, prácticas y pautas normativas que delimitan la actuación de los profesores y estudiantes. En este trabajo nos interesa identificar, caracterizar y analizar cuáles son las creencias acerca de la inteligencia y las altas capacidades que presenta una muestra de 45 profesores de educación primaria que imparten clases en escuelas públicas de la ciudad de Cuernavaca y municipios cercanos, en el estado de Morelos (México).

En las últimas décadas la investigación en el campo de la psicología social y la psicología educativa se ha interesado por dar algunas explicaciones sobre el conocimiento cotidiano de las personas, sus creencias y las teorías que elaboran sobre diferentes dominios de la realidad (Correa y Camacho, 1993). En tal sentido, la investigación en este campo ha puesto su atención en el estudio de la estructura de los contenidos mentales y su significado, reconociendo la importancia del contexto sociocultural en la construcción de conocimiento y en el significado de las acciones en el mundo social (Rodrigo, Rodríguez, y Marrero, 1993). Según los autores citados, “el contenido y el significado de nuestras acciones y representaciones permiten conocer lo que las personas hacen y experimentan y, además, influyen en los procesos mediante los cuales se llevan a cabo dichas funciones” (Rodrigo et al., 1993, p.18).

Ahora bien, ¿qué son entonces las teorías implícitas? Rodrigo et al. (1993) las definen como “construcciones personales realizadas a partir de experiencias que en su mayor parte son sociales y culturales... tienen un carácter normativo y convencional, al menos dentro de determinados grupos sociales. Por experiencias nos referimos a episodios personales de contacto con una pauta sociocultural, definida por una práctica y un formato de interacción social” (pp. 50-52).

Estos autores señalan que la elaboración de una teoría implícita tiene un valor de anclaje que sirve de motivo para la acción; tienen un carácter propositivo, es decir, determinan la génesis de metas e intenciones y su elaboración no es un mero ejercicio intelectual, sino una actividad vital para interactuar eficazmente con el medio (Rodrigo et al., 1993). A su vez, diversos investigadores señalan como características generales de las teorías implícitas, su poca accesibilidad a la conciencia, su estabilidad y resistencia al cambio y su carácter pragmático (Cabezas y Carpintero, 2006; Claxton, 1994; Pozo, 2001; Sternberg, 1985).

En el campo de la inteligencia, las teorías implícitas han sido también objeto de investigación. Sternberg (1985) señala que las teorías implícitas no son públicas ni formales, sino construcciones intelectuales que residen en las mentes de los individuos. Estas teorías pueden ponerse al descubierto

haciendo preguntas o inferencias a cerca de un determinado comportamiento, y lo que una persona considere por “ser inteligente” depende de los valores predominantes en un tiempo y lugar determinado (Berry, 1984; Sternberg, 1996). Por ejemplo, Sternberg (1986) realizó diversos estudios para conocer las concepciones que la gente común tenía sobre la inteligencia, obteniendo así las siguientes ideas asociadas: habilidad para resolver problemas prácticos, habilidad verbal, equilibrio intelectual, orientación hacia metas y talento; inteligencia contextual y pensamiento fluido. Sternberg descubrió en su estudio que la gente no sólo tiene teorías implícitas sobre la inteligencia, sino que también las utiliza para evaluar su propio nivel de inteligencia y el de otros. Como puede deducirse, estas concepciones no pueden ser evaluadas por ningún test psicométrico tradicional (Sternberg, 1986b).

Por su parte, Dweck (1999, 2002) ha sostenido que las concepciones que las personas tengan sobre la inteligencia juegan un papel muy importante en su motivación de logro e influye en la manera cómo se enfrenten a diferentes situaciones de aprendizaje, ya que pueden estar orientadas hacia cualidades de dominio (mastery-oriented) o de indefensión (helplessness-oriented). Dweck (1999) ha identificado dos maneras diferentes en que las personas conciben la inteligencia: entenderla como una entidad fija (teoría de la entidad) y entenderla como algo que puede cultivarse y es maleable (teoría incrementalista). Por ejemplo, algunas personas creen que la inteligencia es un rasgo fijo y que a cada uno le corresponde “cierta cantidad”. A esta concepción se le conoce como teoría de entidad de la inteligencia porque la inteligencia está representada por una entidad que hay en nosotros y que no podemos cambiar (Dweck, 1999; Dweck y Leggett, 1988). Esta idea repercute tanto en los profesores como en los estudiantes de muy diversas maneras; por ejemplo en la preocupación por saber cuál es el nivel de inteligencia que tienen y en encontrar evidencias al respecto (Dweck y Leggett, 1988). Otras personas tienen una definición distinta de la inteligencia. Para ellas, la inteligencia no es un rasgo fijo que uno posee, sino algo que puede cultivarse a través del aprendizaje. A esta teoría se le conoce con el nombre de teoría incrementalista de la inteligencia porque representa algo que puede incrementarse a través del propio esfuerzo (Dweck, 1999; Dweck y Leggett, 1988). Las personas que detentan esta teoría tienen la idea de que cualquiera puede incrementar sus habilidades intelectuales con esfuerzo y con una dirección (Muller y Dweck, 1998). En este caso, los profesores valoran a los estudiantes sienten ganas de aprender y se arriesgan a no parecer listos a cambio de aprender algo nuevo (Dweck, 1999). Incluso los estudiantes que tienen una teoría incrementalista de la inteligencia y poca confianza en su inteligencia, se atreven a enfrentarse con tareas que les resultan desafiantes (Elliott y Dweck, 1988).

¿Para qué puede ser útil conocer estas teorías de la inteligencia? Se ha investigado la repercusión que tiene en los profesores y los estudiantes el sostener una u otra teoría y se ha llegado a algunas conclusiones: estas concepciones se van construyendo especialmente durante la educación básica y juegan un rol muy importante en el desarrollo de los patrones motivacionales (Dweck, 2002); el tipo de teoría implícita sobre la inteligencia condiciona las prácticas a la hora de predecir o crear diferencias en el aprovechamiento académico (Lee, 1996; Lynott y Woolfolk, 1994); las teorías de la inteligencia pueden disponer a las personas hacia el esfuerzo y el valor que le asignan al aprendizaje (Leggett y Dweck, 1986; Muller y Dweck, 1998; Stipeck y Gralinski, 1996).

En un estudio con profesores portugueses Faria (2002) encontró un predominio de concepciones acerca de la inteligencia de tipo relativista (existen múltiples definiciones relacionadas con diferencias inter e intra-culturales), a diferencia de otros estudios más clásicos, como los de Mugny e Carugati (1989), en los que el acento está puesto en los dones naturales (herencia genética). Asimismo, en este estudio, los profesores portugueses manifestaron creencias acerca de que el desarrollo de la inteligencia demanda un buen ambiente afectivo en la escuela pero sus efectos estarían limitados debido a la influencia de la familia. En este caso, para los profesores la familia desempeña una influencia de tipo “biologizante” o “natural”.

Respecto al estudio de las concepciones y estereotipos que manejan los docentes sobre el talento y las personas talentosas, así como de los procesos cognitivos que subyacen en la formación de esas ideas,

se ha señalado que éstas reflejan estereotipos sociales acerca de los talentosos, de la experiencia personal de los docentes (la observación directa de las características singulares de estudiantes brillantes y de su rendimiento, las inferencias, generalizaciones y extrapolaciones que realiza, la experiencia de otros docentes de su colectivo), de la formación profesional que han recibido, de la influencia de los medios masivos de comunicación, entre muchos otros (Cabezas y Carpintero, 2006; Gagné, 1995; Hany, 1993, 1995). Estas representaciones determinan en gran medida las expectativas y conductas del profesor en su interacción con estos sujetos y con el resto de su clase, y son la base de sus prácticas de identificación y estimulación, es decir, de la atención que dispensan a estos estudiantes en ausencia de algún tipo de entrenamiento especial para poderlas llevar a cabo.

Asimismo, García-Cepero, y McCoach (2008) encontraron que los profesores ponen el acento en los atributos prácticos, analíticos y creativos cuando definen el prototipo de una persona inteligente, manteniéndose neutrales respecto al peso que tienen los interpersonales o intrapersonales para caracterizar a la gente inteligente. Además, señalaron que los profesores que subrayaron la importancia de la creatividad en su concepción de inteligencia tendieron a favorecer la utilización de múltiples métodos para identificar a los estudiantes talentosos, a diferencia de los que destacaron las habilidades analíticas como parte de la estructura de la inteligencia, quienes pusieron el acento en la utilización de pruebas de coeficiente intelectual como lo primordial para la identificación de los estudiantes con altas capacidades.

Por otra parte, en un estudio cuantitativo más reciente, García-Barrera, y de la Flor (2016) examinaron las percepciones de una muestra de más de 600 profesores españoles de secundaria y señalaron la persistencia de varios de los mitos y estereotipos en buena parte de los mismos, relacionados con el éxito escolar y el carácter innato de la superdotación, encontrando también dificultades para la identificación adecuada de esta clase de estudiantes y el desarrollo de estrategias y prácticas educativas pertinentes a sus capacidades.

En este trabajo se presenta un estudio de tipo descriptivo-exploratorio en el que se pretende identificar las concepciones que manejan profesores mexicanos de primaria acerca de la inteligencia y sus creencias en relación con los estudiantes con altas capacidades.

## **Método**

### *Participantes*

En este estudio se siguió un enfoque mixto y se utilizaron distintos instrumentos para identificar las creencias de los profesores respecto a la inteligencia y las altas capacidades. Los participantes fueron 45 profesores de educación primaria (34 mujeres y 11 hombres), que imparten clases en escuelas públicas de la ciudad de Cuernavaca y municipios cercanos, en el estado de Morelos (México) y están iniciando su formación para trabajar con estudiantes con altas capacidades. Sus edades oscilan entre los 25 y 46 años. Proceden de lugares cercanos al estado de Morelos o de los municipios de la propia entidad. Su posición socioeconómica es de clase media. Son profesores con educación y cultura urbanas.

### *Instrumentos y procedimiento*

Se emplearon para la recolección de datos dos tipos de instrumentos. Por un lado, se administró a los profesores una serie de tareas problemáticas abiertas, cuya resolución exige ir más allá de los conocimientos declarativos y poner en juego concepciones personales para sustentar decisiones y argumentos. Por otro lado, se aplicaron dos cuestionarios de Ideas Previas y Concepciones (Castellanos, 2006a, 2006b) que permiten reconocer ideas de los profesores sobre las características de los estudiantes con capacidades y aptitudes sobresalientes y las condiciones para su identificación y desarrollo.

Los participantes completaron en primer lugar las tareas abiertas. Estas tareas pretenden poner al descubierto las concepciones de los profesores planteando, por un lado, una situación hipotética que necesita ser explicada: ¿Cómo explicaría la existencia de una isla en la cual todos sus habitantes son

inteligentes? ¿Qué características tendrían estas personas? ¿Cómo se relacionarían? ¿Qué tipos de productos serían capaces de desarrollar en la isla? Y, finalmente, qué argumentos propondría para explicar la aparición, un buen día, de una persona con dificultades intelectuales. Por otro lado, se solicitó la elaboración de un cuadro comparativo en la que se asocien características definitorias a categorías como creatividad, talento, altas capacidades e inteligencia.

Posteriormente respondieron a dos cuestionarios. El primer cuestionario de Escala valorativa de ideas previas (Castellanos, 2006a) está compuesto por 20 ítems a los que los profesores deben dar respuesta sobre la base de una escala Likert de 5 puntos en la que marcan el grado en que acuerdan con lo planteado en cada afirmación. Los diferentes ítems permiten explorar las valoraciones de los profesores respecto a cuatro dimensiones: características personales (cognitivas y motivacionales) de los estudiantes con altas capacidades; características académicas; precocidad y desarrollo diferencial; respuesta educativa de la escuela. Mientras que el segundo cuestionario Concepciones del Maestro (Castellanos, 2006b) está conformado por 6 grandes apartados: Características de los estudiantes con altas capacidades; Vías para la identificación de estos estudiantes en las escuelas; Necesidades de atención en las escuelas; Estrategias más apropiadas para su atención; Factores que condicionan el desarrollo y el aprendizaje de los mismos; Problemas que enfrenta el sistema educativo mexicano para prestar atención educativa a los estudiantes con altas capacidades.

#### *Análisis de datos*

Se realizaron dos tipos de estudio; por un lado, un análisis cualitativo por dimensiones de la tarea abierta sobre la isla de la inteligencia; por otro lado, un análisis de frecuencias de las respuestas obtenidas en los cuestionarios sobre ideas previas y concepciones. Para el análisis cualitativo se tuvieron en cuenta dimensiones, tales como: concepciones sobre altas capacidades intelectuales; estereotipos asociados a dichos estudiantes; creencias acerca de la inteligencia; estrategias para su atención desde una perspectiva educativa inclusiva. Además, se realizó un análisis de correlaciones, para ver en qué medida las concepciones de inteligencia se relacionaban con la idea sobre alta capacidad.

#### **Resultados**

Los resultados obtenidos que se pueden destacar son los siguientes:

- En las tareas abiertas (isla de inteligentes) el 60% de los profesores pusieron de manifiesto teorías implícitas con componentes propios de una teoría de la "entidad". Por ejemplo, algunas de sus explicitaciones fueron: "En la isla todos son inteligentes porque traen la misma información genética, nunca se ha emparejado con seres menos inteligentes". Por su parte, un 20% de los profesores que sostuvieron una teoría de tipo incrementalista, señalaron restricciones desde la familia para propiciar un desarrollo de las inteligencias.

- Asimismo, reencontró una correlación media alta (.56) entre teoría implícita y las características atribuidas a estudiantes con altas capacidades. Al respecto los profesores que partieron de una teoría de la entidad, establecieron con mayor frecuencia creencias de las altas capacidades asociadas con el alto rendimiento académico. En cambio profesores que explicitaron una teoría de tipo incrementalista relacionaron las altas capacidades con la presencia de la originalidad y la creatividad en los estudiantes.

- Tienden a estar sólo parcialmente de acuerdo en lo referido a que, a largo plazo estos individuos siempre logren desarrollar sus potencialidades, que su mejor opción sea estar en escuelas especiales, que constituyan un grupo homogéneo y un fenómeno poco común, excepcional,

- No existe consenso entre los profesores al identificar y conceptualizar las altas capacidades, aptitudes o talentos de un estudiante: algunos plantean que es el que está por encima de la media en coeficiente de inteligencia y desarrollo de habilidades; otros, que la superioridad se da en el nivel de originalidad y creatividad.

### Discusión/Conclusiones

Si bien en los profesores mexicanos se observa una incipiente apertura a la sensibilización y concientización respecto a la inteligencia y las características de los estudiantes con altas capacidades y una flexibilización creciente de las oportunidades educativas que la institución escolar puede proporcionar a estos estudiantes, persisten aún en buena parte de los profesores participantes creencias de corte clásico, con notas propias de una teoría de la entidad. Es importante tener en cuenta el fuerte arraigo que tienen estas concepciones personales y que son persistentes a pesar del nivel de conocimiento declarativo sobre teorías más actuales que lleguen a disponer los profesores.

Las respuestas de los docentes apuntan a una sensibilización con la problemática educativa de los estudiantes talentosos, aunque igualmente, reflejan aún algunos de los estereotipos comunes en la población respecto a este tipo de personas (son conflictivos y problemáticos; siempre son los líderes). El hecho de que reconozcan que no constituyen un grupo homogéneo, y que sus opiniones estén muy compartidas en cuanto a la facilidad para identificarlos en las aulas, revela de algún modo el reconocimiento de las propias dificultades para llevar a cabo este tipo de tarea de detección. Un alto porcentaje de los docentes estuvo de acuerdo con que estos estudiantes pueden ser “conflictivos”: esto puede estar expresando, igualmente, las dificultades que tienen los profesores comprender y dar una adecuada atención a las características de estos niños, adolescentes y jóvenes.

La promoción del crecimiento integral de los estudiantes en un contexto inclusivo necesita de procesos de formación de los profesores que contemple contenidos y actividades fundamentales dirigidas a la explicitación de las concepciones personales que manejen los profesores, junto con acciones dirigidas a la sensibilización y concientización del valor de la diversidad, acompañadas de estrategias para desarrollar potencialidades de los diversos estudiantes que concurren a las aulas.

### Referencias

- Cabezas, D., y Carpintero, E. (2006). Teorías implícitas sobre inteligencia en docentes. *Edupsyque*, 5(1), 129-142.
- Castellanos, D. (2006a). *Escala valorativa de ideas previas*. Documento no publicado.
- Castellanos, D. (2006b). *Concepciones del Maestro*. Documento no publicado.
- Castellanos, D., López, C.L., Vera, C., y Vera, N. (2006). *Diagnóstico de la preparación y de las necesidades de formación permanente de los docentes en ejercicio en la esfera de la atención educativa al talento*. Informe de resultado. Ciudad de La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC).
- Claxton, G. (1994). *Educuar mentes curiosas*. Madrid: Visor.
- Correa, A.D., y Camacho, J. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En M.J. Rodrigo, A. Rodríguez, y M. Marrero (Eds.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 123-165). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Dweck, C. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C.S. (2002). Messages that motivate: How praise molds students' beliefs, motivation, and performance (in surprising ways). En J. Aronson (Ed.). *Improving academic achievement* (pp. 37-60). New York: Academic Press.
- Dweck, C.S., y Leggett, E.L. (1988). A socialcognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliott, E.S., y Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Faria, L. (2002). Teorías implícitas da inteligência: estudos no contexto escolar português. *Paidéia*, 12(23), 93-103.
- Gagné, F. (1995). Learning about the nature of gifts and talents through peer and teacher nominations. En M.W. Katzko, y F.J. Mönks (Eds.), *Nurturing Talent. Individual Needs and Social Ability* (pp.20-30). Assen: Van Gorcum.
- García-Barrera, A., y de la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 129-149.

Hany, E.A. (1993). Methodological Problems and Issues Concerning Identification. En K.A. Heller, F.J. Mönks, y A.H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp.209-221). Oxford: Pergamon Press.

Hany, E.A. (1995). Teachers' cognitive processes of identifying gifted students. En M.W. Katzko, y F.J. Mönks (Eds.), *Nurturing Talent. Individual Needs and Social Ability* (pp.184-197). Assen: Van Gorcum.

Lee, K. (1996). A study of teacher responses based on their conceptions of intelligence. *Journal of Classroom Interaction*, 31, 1-12.

Lynott, D.J., y Wolfolk, A.E. (1994). Teachers' implicit theories of intelligence and their educational Goals. *Journal of Research and Development in Education*, 27, 253-264.

Mueller, C.M., y Dweck, C.S. (1998). Intelligence praise can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.

Mugny, G., y Carugati, F. (1989). *Social representations of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pozo, J.I. (2001). *Humanamente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.

Rodrigo, M.J., Rodríguez, A., y Marrero, M. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ*. New York: Cambridge University Press.

Stipeck, D., y Gralinski, J.H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88, 397-406.

## CAPÍTULO 24

### **Didáctica de la Educación Física en Dialnet: Una revisión centrada en la etapa de Educación Primaria (2014-2018)**

Myriam Alvariñas-Villaverde  
*Universidad de Vigo*

#### **Introducción**

En los últimos años, el conocimiento dentro del ámbito de la Educación Física ha experimentado importantes cambios, con la introducción de contenidos alternativos a los tradicionales, metodologías activas, el auge de tópicos como la neuroeducación física, la inclusión, las nuevas tecnologías, la perspectiva de género, etc. Dentro de esta disciplina, la parcela de la educación básica tiene una gran relevancia, ya que en ella se adquirirán competencias para el desarrollo futuro. Por ello, hemos considerado el abordaje de una revisión vinculada al proceso de enseñanza-aprendizaje en este período, por entender que es de gran interés desde el punto de vista formativo y para apoyar el estudio sobre este conocimiento específico. Es importante llevar a cabo en nuestra disciplina un seguimiento de las investigaciones e intervenciones que se realizan, con el fin de conocer de forma más profunda qué nuevos métodos y modelos se están explorando, qué prácticas son eficaces en relación con diversos temas, cómo se evalúan las competencias, el papel de la figura docente y su evolución, etc.

#### *Objetivo*

Con base en un estudio bibliométrico, este trabajo pretende conocer la producción científica publicada en los últimos cinco años en Dialnet sobre Didáctica de la Educación Física en Educación Primaria.

#### **Método**

El presente estudio siguió un diseño descriptivo a partir del análisis de los documentos seleccionados. La base de datos empleada fue Dialnet (Universidad de la Rioja). Dialnet es un portal de difusión de la producción científica hispana que inició su funcionamiento en el año 2001. Es de acceso libre. Contiene los índices de las revistas científicas y humanísticas de España, Portugal y Latinoamérica. Incluye fundamentalmente monografías, tesis doctorales y congresos.

La ecuación de búsqueda utilizada fue “Educación Física” AND Didáctica AND Primaria.

Se propuso como criterio de inclusión que los documentos estuvieran contextualizados en la etapa de Educación Primaria y en la asignatura de Educación Física. Además, se estableció que su contenido tendría que estar vinculado a la intervención o a elementos que puedan influir en la intervención o en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma que constituyan conocimientos útiles para el colectivo docente. Además, para refinar la búsqueda, se determinó que los documentos pertenecieran al período comprendido entre 2014 y 2018, abarcando los cinco últimos años, con el fin de obtener la información más actual.

Se obtuvieron en una primera exploración 135 documentos. Fueron excluidos los trabajos que se concentraban en cuestiones alejadas del objeto de estudio y que no cumplían los criterios previamente propuestos. Finalmente, se seleccionaron 87 obras.

Todo el proceso fue realizado por una investigadora y supervisado por otra que se encargó de repasar el método de búsqueda así como de revisar el material excluido de la muestra, corroborando que los criterios aplicados eran coherentes con las finalidades de la investigación.

Para el análisis se utilizaron las siguientes variables:

**Año de publicación:** se especifica el año en que ha sido publicada la obra.

**Ámbito:** se refiere al apartado que la base de datos denomina materias dialnet y que muestra si el documento se encuentra dentro del ámbito de las ciencias básicas y experimentales, el arte, las humanidades, las ciencias de la salud, la psicología y la educación, etc.

**Texto completo:** se nombra si el texto está disponible a texto completo o no.

**Número total de firmantes:** número de personas que firman el documento.

**Sexo de la primera persona firmante:** se especifica si la primera persona autora es hombre o mujer.

**Idioma:** se describe el idioma en que está escrito el texto.

**Tipo de documento:** se señala si el texto es una tesis doctoral, revista, actas de congresos o jornadas, libro o artículo de libro.

**Nombre de la revista:** en el caso de tratarse de una revista, se indica el nombre de la misma.

**Participantes:** se detalla, si procede, si la muestra está compuesta por docentes, estudiantes, docentes y estudiantes u otro tipo de muestra.

**Modalidad:** divide los documentos en investigación, propuesta didáctica, análisis de un programa o experiencia, o documento teórico.

Se recurrió al cálculo de frecuencias y porcentajes para calcular los datos de las variables estudiadas. Todos los análisis se llevaron a cabo mediante el programa estadístico SPSS, versión 24.

## **Resultados**

El 85% de los documentos seleccionados son artículos de revistas y aproximadamente el 10% tesis doctorales; el resto son artículos de libros relativos a jornadas o congresos. Las revistas en las que más se publicó son: EmásF (11,5%), TRANCES (10,3%), Journal of sport and health research (10,3%) y Retos (8%). Casi la totalidad de los escritos están en idioma español (solo hay dos en inglés) y con vínculo al texto completo. La gran mayoría pertenecen al ámbito de la psicología y la educación, y le sigue, con un porcentaje ya muy pequeño, el ámbito de ciencias de la salud. El año de mayor producción es 2015 (27,6%), seguido de 2018 (21,8%) y de 2016 (20,7%).

Respecto a la autoría, cabe destacar que el primer lugar de los textos lo ocupa principalmente un varón. El mayor porcentaje de firmantes por texto es de tres (36,8%), seguido de dos (26,4%) y de uno (24,1%). El resto de obras están firmadas por cuatro, cinco o seis personas.

Predominan los textos de análisis o evaluación de programas, experiencias, unidades didácticas, modelos, etc., que en este trabajo hemos acuñado bajo el término análisis de programas o experiencias. Se trata de 36 documentos (41,4%) que analizan experiencias didácticas de temáticas bastante diversas, si bien es cierto, que predominan algunas cuestiones que comentamos a continuación.

Muchos documentos tienen como elemento común el análisis de modelos o metodologías dentro de la Educación Física en Primaria. Así, Fernández-Argüelles y González-González (2018), comparan un modelo de aprendizaje cooperativo frente a otro más tradicional en el que la competición está presente, para una unidad didáctica sobre manipulación e interacción con móviles, destacando la elevada tasa de satisfacción obtenida con la práctica de juegos cooperativos. Ramírez, Padial, Torres, Chinchilla, y Cepero (2018), ponen en marcha una experiencia con base en la metodología basada en proyectos, analizando el diario docente y las opiniones del alumnado y concluyendo que el alumnado incrementó su conocimiento y motivación con el uso de dicha metodología. De forma similar, se compara el trabajo por proyectos frente a una metodología más tradicional, comprobando la mejoría en la motivación del estudiantado (García-Bellido y Baena, 2017). Es interesante destacar también el texto de Gavira, Gallego, Rodríguez, Oliver, y Puyana (2018), sobre aprendizajes significativos mediante la gamificación, utilizando como contenido las habilidades motrices básicas.

Si nos detenemos en los contenidos procedimentales de Educación Física tratados, observamos gran variedad: capoeira, atletismo, estiramientos, deportes extremos, actividades rítmico-expresivas, coordinación, equilibrio, juegos, etc.

Un grupo importante de archivos utilizan diferentes recursos audiovisuales y tecnológicos, como blogs, videocámaras, twitter o webquest. A modo de ejemplo, mencionamos el estudio de Sánchez (2015), cuyo objetivo consistía en mejorar la competencia motriz en los deportes de raqueta a través del uso de vídeos didácticos. Los resultados mostraron que el grupo que recibió sesiones extras a través del uso de vídeos, mejoró de forma significativa el aprendizaje.

Por otra parte, se han encontrado 27 propuestas didácticas (31%) que tratan variedad de temas. Una buena parte de ellos están relacionados con el medio natural. Así, Baena-Extremera, Fernández, y Serrano (2014) proponen cómo trabajar la orientación, junto con el esquí en Sierra Nevada, para que cualquier docente la pueda utilizar en su práctica. En este trabajo se tienen en cuenta criterios como la seguridad, la agrupación de las personas participantes o la colocación de los puntos de control y se establecen ventajas e inconvenientes para poder llevar a cabo la experiencia. Otro ejemplo es el de Rodríguez y Baena (2016), que muestran cómo llevar al propio centro la espeleología, ofreciendo un recurso útil al profesorado. En la misma línea, Patón, García, y Camiño (2015) ofrecen el diseño de un sendero para el Camino de Santiago Primitivo, formado por cinco etapas con sus respectivas paradas y actividades interpretativas para cada una, utilizando conceptos naturales, culturales y patrimoniales asociados a los elementos del entorno.

Las actividades rítmico-expresivas también suponen una proporción importante dentro de las propuestas. Se proporciona, por ejemplo, un itinerario para el desarrollo del patinaje artístico planteando una progresión metodológica y un modelo de evaluación (López, Otín, y de la Fuente, 2018); se presenta la expresión corporal como recurso para personas con Síndrome de Asperger (Fernández, Mariño, y Cadórniga, 2016) o discapacidad visual (Fernández, Paz, y Patón, 2016) o se utiliza la performance como recurso de comunicación y expresión para el desarrollo de diferentes habilidades y capacidades (Ramos y Ramos, 2017).

En ocasiones las sugerencias se realizan implicando o relacionando a varias áreas (Cayetano et al., 2018; Ramos y Ramos, 2017; Rueda, Zagalaz, López, y Sánchez, 2015). Así, Cayetano et al., (2018), proponen Mates en chándal, o Rueda et al., (2015), exponen una propuesta bilingüe que combina la actividad física, el juego y la enseñanza de la lengua extranjera, dando a conocer juegos populares y tradicionales de origen británico en las clases de EF impartidas en inglés.

Otros temas se vinculan a la diversidad cultural en Educación Física como el de Vizcaíno, Fernández, y Vilar (2018), centrado en la inclusión del alumnado inmigrante en el aula, utilizando los juegos tradicionales y del mundo como contenido; la educación emocional, con el diseño de una unidad didáctica para el desarrollo de estas competencias (Bruña, Almagro, y Paramio-Pérez, 2016); o las tics como recurso (Basadre, Núñez, y Patón, 2015), con una propuesta para el trabajo de orientación contextualizado en la Muralla de Lugo, etc.

Finalmente, el 21,8% son documentos catalogados como investigaciones, que tratan temas como la formación del profesorado, las habilidades sociales o los libros de texto y el 5,7% textos de tipo teórico (enseñanza comprensiva, pilates o el currículum en la LOMCE, por ejemplo).

Hay obras que realizan propuestas o abordan cuestiones de corte teórico o filosófico en las que no se lleva a cabo el análisis sobre las personas implicadas, ya que no ha lugar. En el resto, se ha observado que la mayor parte de archivos tienen como participantes principales a estudiantes de la etapa de Educación Primaria (53,6%). El profesorado tiene un protagonismo menor (23,2%). En el 10,7% son ambos colectivos los protagonistas de la experiencia o investigación y, por último, un 12,5% de textos implican a otros participantes; en estos casos se trata en la mayoría de las ocasiones de estudiantes de la etapa universitaria o este tipo de discentes y sus docentes.

## Discusión/Conclusiones

Este trabajo permitió conocer diversas cuestiones sobre qué se está trabajando en los últimos años en el campo de la Educación Física, en la educación primaria.

El medio natural y las actividades de tipo rítmico y expresivo, así como las temáticas sobre educación emocional y atención a la diversidad tienen un peso importante. También, se ha observado el uso y evaluación de diferentes metodologías activas y recursos innovadores. De modo contrario, no se han apreciado demasiados textos centrados en otros temas de innovación o de evaluación. Tampoco abundan las obras relacionadas con la neuroeducación ni aquellas que tengan como participantes a toda la comunidad educativa.

Se aprecia una ligera tendencia al uso de temáticas como las emociones, la expresión corporal o los temas sociales en aquellos documentos que tienen como primera autora a una mujer; esta cuestión se puede leer en clave de perspectiva de género.

## Referencias

- Baena-Extremera, A., Baños, R.F., y Serrano, J.M. Elaboración de una carrera de orientación para Educación Física en Sierra Nevada (Development of a orienteering race for physical education in Sierra Nevada). *Retos*, 25, 136-139.
- Basadre, R.F., Núñez, I.H.V., y Patón, R.N. (2015). Las TIC como recurso en la didáctica de la Educación Física escolar. Propuesta práctica para la Educación Primaria. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 35, 58-69.
- Bruña, I.M., Almagro, B.J., y Paramio-Pérez, G. (2016). El desarrollo de la educación emocional a través de la Educación Física escolar. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 5, 69-96.
- Cayetano, A.R., Muñoz, S.P., Muñoz, A.S., Ramos, J.M.M., Hernández, C.M., y Herrero, A.P. (2018). Mates en chándal: unidad didáctica de educación física para 6º curso de educación primaria. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 51, 31-47.
- Fernández, J.E.R., Mariño, M.D.C.P., y Cadórniga, J.Á.M. (2016). Adaptaciones sobre una unidad didáctica de expresión corporal para mejorar la interacción en el aula de primaria de alumnado con síndrome de asperger. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 41, 41-64.
- Fernández, J.E.R., Paz, J.L., y Patón, R.N. (2016). La expresión corporal orientada al alumnado con discapacidad visual desde una perspectiva inclusiva de la didáctica de la educación física. *TRANCES: Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 2, 113-142.
- Fernández-Argüelles, D., y González-González, C. (2018). Educación Física y Aprendizaje Cooperativo: una experiencia práctica. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 43-64.
- García-Bellido, M.R., y Baena, A. (2017). Motivación en educación física a través de diferentes metodologías didácticas. *Profesorado*, 21(1), 387-402.
- Gavira, J.F., Gallego, E.P., Rodríguez, V.A., Oliver, A.J.S., y Puyana, M.G. (2018). Aprendizajes Significativos mediante la Gamificación a partir del Juego de Rol: "Las Aldeas de la Historia". *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 69-78.
- López, M.R., Otín, C.C., y de la Fuente, F.P. (2018). Tratamiento didáctico del patinaje artístico como contenido en educación física en educación primaria. *TRANCES. Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 1, 1-20.
- Patón, R.N., García, A.A., y Camiño, S.B. (2015). Diseño de un itinerario con recursos didácticos para Educación Primaria. Aprovechamiento del patrimonio natural y cultural desde la Educación Física escolar. *TRANCES: Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 3, 431-462.
- Ramírez, V., Padial, R., Torres, B., Chinchilla, J.L., y Cepero, M. (2018). Consecuencias en la competencia digital del alumnado de primaria de un programa de educación física usando la metodología abp. *Journal of Sport and Health Research*, 10(3), 361-372.
- Ramos, E.Á., y Ramos, C.Y. (2017). La performance como recurso comunicativo-expresivo en el aula de primaria. The performance as a communicative-expressive resource in the primary classroom. El Guiniguada. *Revista de Investigaciones y Experiencias en Ciencias de la Educación*, 26, 47-61.
- Rodríguez, E., Carlos, J., y Baena, A. (2016). La espeleología en el centro escolar, una propuesta en el área de la Educación Física. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 18(3), 323-341.

Rueda, J.A.A., Zagalaz, J.C., López, R.C., y Sánchez, M.L.Z. (2015). Propuesta didáctica bilingüe para educación física en educación primaria. Juegos populares y tradicionales ingleses. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 116-121.

Sánchez, B.J. (2015). Mejora de la competencia motriz para los deportes de raqueta a través del vídeo digital en las clases de Educación Física. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 15(1).

Vizcaíno, A.R., Fernández, J.E.R., y Vilar, A.G. (2018). La diversidad cultural en el ámbito de la educación física escolar. Propuesta didáctica. *TRANCES: Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 1, 81-102.



## CAPÍTULO 25

### Caracterización y atención oportuna a estudiantes de Educación Superior

María Isabel Borda Arias  
*Universidad Libre-Bogotá*

#### Introducción

El propósito de esta investigación es caracterizar a los estudiantes de administración de una prestigiosa universidad de Bogotá - Colombia e identificar estrategias de intervención en el acompañamiento estudiantil durante la carrera.

Se parte de variables relacionadas con las características del perfil de los estudiantes de educación superior y los procesos fundamentales de acompañamiento estudiantil como son las tutorías, la consejería, la orientación y asesoría, con el fin de identificar fortalezas y proponer acciones concretas de mejora en los procesos de atención integral que involucran el desarrollo psicoafectivo, social y académico desde la responsabilidad social que se debe dar en el ambiente universitario, como lo propone el Ministerio de Educación Nacional en la ley 1188 de 2008 y el Proyecto Educativo de la Institución en lo que respecta al desarrollo de los programas académicos.

El concepto de tutoría dentro del contexto universitario tiene su origen cerca del siglo XIX, cuando un gran número de estudiantes presentaron la necesidad de un acompañamiento por parte del docente, independiente pero relacionado con los procesos del aula. Esto reforzó posteriormente que la orientación de las tutorías se centraran en un enfoque académico, más que en aspectos morales, procurando la orientación y la consejería (Vásquez, 2002). Estos procesos de tutorías continúan vigentes y están institucionalizados dentro de los estamentos de formación estudiantil, asociados a la orientación, acompañamiento y seguimiento a los procesos de formación educativa en lo académico, disciplinar y social. En este proceso básicamente se desarrolla una relación de cooperación, orientada a la formación, y pese a no ser de carácter temporal, tiene como objetivo, facilitar el tránsito de las etapas iniciales de ingreso a la universitaria y los procesos de adaptación brindando herramientas que facilitan el tránsito por la vida universitaria y el ingreso a la vida laboral.

Por lo tanto la tutoría, implica el acompañamiento no solo en el ámbito académico sino en las diversas áreas de desarrollo del estudiante respondiendo a diferentes necesidades y etapas (Ariza y Ocampo, 2005). En el modelo universitario inglés aplicado en muchas universidades del mundo, las tutorías desarrollan diversas estrategias donde el tutor como el estudiante conjuntamente se involucra proponiendo las mejores alternativas para lograr un nivel elevado de formación; la labor tutorial, se centra en la formación integral de la persona, constituyéndose en un instrumento de seguimiento permanente tanto en el proceso de prevención identificando alertas tempranas como en proceso de intervención con el desarrollo de estrategias de orientación y acompañamiento (Ramos y Sánchez, 1998).

Para estos autores el trabajo de tutorías tiene dos elementos principales: el seguimiento académico y la atención oportuna a necesidades de índole emocional, comportamental y social del estudiante. A través de estos elementos se pretende lograr la integración y adaptación de los estudiantes a nuevas etapas del proceso con la finalidad de fortalecer siempre los procesos y los resultados académicos desde una visión integral.

Así mismo, la función de las tutorías y la atención personalizada a los estudiantes se está vislumbrando como una necesidad y un reto de las universidades ligada ineludiblemente a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior. Por tanto se están implementad diversas estrategias no sólo en instituciones públicas sino privadas, con el fin de proporcionar al estudiante una ayuda orientadora desde su realidad académica y social inmediata.

En un sentido amplio el término consejería hace parte del lenguaje en el ámbito educativo; la consejería estudiantil es entendida como un proceso de acompañamiento durante tiempo de vinculación del estudiante a la institución bien sea en un nivel medio superior o de posgrados, aunque en este último es poco utilizado. Este acompañamiento hace parte central del proceso de formación integral del estudiante; por lo tanto la consejería no puede limitarse a una simple asesoría, sino por el contrario implica la interacción entre el consejero y los estudiantes en relación con temas de adaptación vocacionales y toma de decisiones, el ejercicio profesional, además de líneas y proyectos de investigación, etc. (González, 2005).

La consejería como orientación educativa, en primer lugar se enfatiza en estrategias que sirven de guía en la planificación, puesta en práctica y evaluación de alguna de las fases del proceso educativo (Bisquerra, 1992); también la consejería es definida como un proceso de intervención que parte de la realidad sobre la que hay que trabajar, y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención (Rodríguez, 1995; Álvarez y Bisquerra, 1997).

La consejería como asesoría ha sido entendida como una práctica y un servicio de expertos externo a la institución por la falta de conocimiento especializado o falta de disponibilidad de recursos y tiempo; donde se brindan servicios particulares, ya sea informativos, de oferta, de propuestas o de solución de problemas; el consultor hace una revisión, diagnóstica e identifica los problemas o mal funcionamiento para la toma de decisiones frente a lo que se debe cambiar y ofrece recomendaciones para mejorarlo además el proceso de asesoramiento presenta actividades colaborativas con los cuales un asesor ayuda al profesorado a percibir, comprender y actuar sobre un ámbito problemático (Schein, 1988).

Las monitorias, juegan un papel importante en los procesos de acompañamiento, para el Ministerio de Educación Nacional, son apoyos académicos para intervenir la deserción, y tienen que ver con asesorías o estrategias académicas para aclarar, afirmar o ampliar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto el monitor que es un estudiante de reconocida trayectoria académica actúa como colaborador del docente en el desarrollo de los contenidos académicos frente a necesidades académicas particulares de sus compañeros. Las monitorias pueden ser una manera de preparar la generación de relevo de docentes a través de la vinculación a la docencia y el papel activo de los jóvenes con vocación y aptitudes para enseñar (ASCUN en su documento de políticas y estrategias para la educación superior en Colombia 2006 -2010).

Para el caso del programa y la población participante en el presente estudio, se ha logrado tener unidad de criterios frente a las tutorías y monitorias que para el 2017 se implementaron en el programa, pero frente a la conceptualización de los términos de acompañamiento estudiantil y consejerías se utilizan, indistintamente. Se han generado acciones institucionales partir de la exigencia de las entidades gubernamentales y procesos de acreditación que han centrado el foco de atención en disminuir la deserción, término pertinente de abordar, pues sin estudiantes difícilmente las universidades podrían desarrollar sus funciones sustantivas. El estudiante desertor es definido como el alumno del nivel medio superior, de una carrera o posgrado que comunica formalmente a la administración de la institución educativa su abandono de los estudios, o que durante dos años sucesivos no realiza ninguna inscripción en alguna institución, o bien no acredita curso alguno (Brizuela, 2010).

En este sentido el problema de la deserción en estudiantes de educación superior es complejo e influye directamente en quienes ingresan al sistema educativo y por diversos factores personales, sociales, económicos, etc. no culminan la carrera profesional (González, 2005; Díaz, 2008).

En este proceso de deserción también juega un papel muy importante la toma de decisiones en momentos particulares y que requieren de orientación. Así entendida la deserción es una decisión voluntaria que cogiendo fuerza y prolongándose desde el interior del individuo y se expresa con la decisión definitiva de desertar (Paramo y Correa, 1999). Esta decisión que se toma no es aislada, está influenciada o causada por diverso factores sociales, económicos, como también factores propios de la

relación docente y estudiante y estudiante e institución, ya que ésta tiene una gran influencia en el desarrollo y formación de los estudiantes (Tinto, 1987; Calderón, 2005; González, 2005; Díaz, 2008).

Finalmente es un reto de la educación superior la responsabilidad social frente a la formación de la persona, a su desarrollo integral y profesional. Entendiendo que se parte de una preparación básica y media, en la que en su mayoría existen vacíos académicos y de interacción social. Es aquí donde la universidad debe continuar el apoyo escolar en la etapa de capacitación profesional, ya que se reciben estudiantes con diversas características y a su vez son influenciados por agentes externos o variables de tipo emocional, bien sea familiar, laboral y relacional que pueden afectar la calidad de vida e impedir su permanencia al interior de una institución educativa.

### Método

Esta investigación es de tipo descriptivo cuyo propósito fundamental es decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno, midiendo y evaluando sus aspectos, dimensiones o componentes para luego describir lo que se investiga, (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014).

### Participantes

La muestra poblacional para la caracterización está conformada por 202 estudiantes de la jornada diurna y nocturna de una institución de educación superior ubicada en la ciudad de Bogotá. A 64 participantes se les aplicó la encuesta.

Figura 1. Caracterización por género

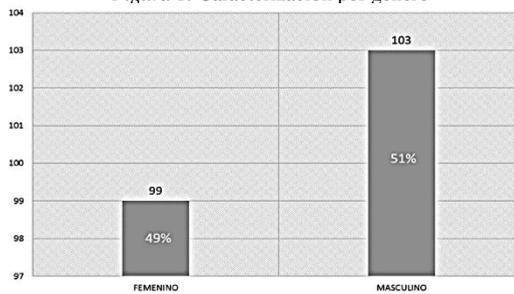
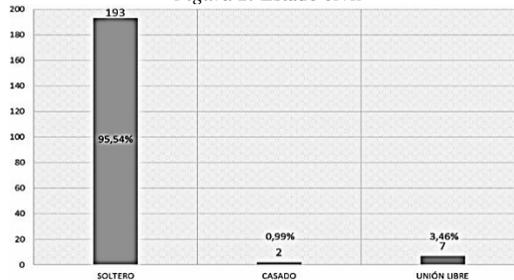


Figura 2. Estado civil



### Instrumentos

Se utilizó el formato de caracterización del estudiante y se diseñó una encuesta con 11 preguntas abiertas y cerradas para evaluar los diferentes procesos de acompañamiento estudiantil.

### Procedimiento

Esta investigación se desarrolla en cuatro etapas:

Se inició con la fundamentación teórica.

Posteriormente en la segunda etapa se identificaron y analizaron los datos de la caracterización y se seleccionó la muestra de los 64 estudiantes del programa.

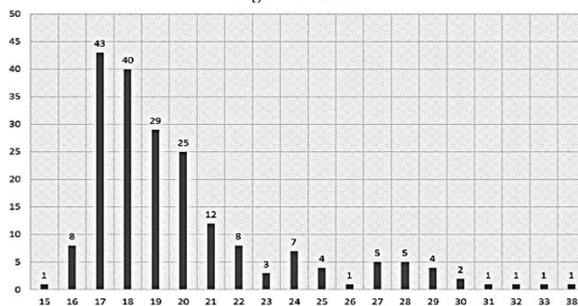
En la tercera etapa se diseñó y aplicó la encuesta y finalmente en la cuarta etapa se analiza e interpreta los resultados.

### Resultados

A continuación se presentan los resultados de caracterización de los 202 estudiantes que ingresaron al programa durante siete semestres del 2015 al 2018 y posteriormente los resultados de la encuesta.

Observando la figura 3, la edad oscila entre los 15 y los 38 años, evidenciándose un mayor número de estudiantes entre los 17 y 20 años.

Figura 3. Edad



Con respecto a la ciudad de origen, 47 estudiantes de los 202 son de otras ciudades diferentes al lugar donde se encuentra ubicada la Universidad, por lo tanto algunos no la conocen al momento del ingreso, no viven con su familia, requieren de ingresos económicos superiores a los de su lugar de origen debido a que esta es la ciudad capital del país, por lo tanto manifiestan dificultades frente a su proceso de adaptación.

En las figuras 4 y 5 se evidencia que un 31% de los padres y una 37% de las madres de los estudiantes que ingresan al programa de Administración han realizado estudios profesionales.

Figura 4. Educación del padre

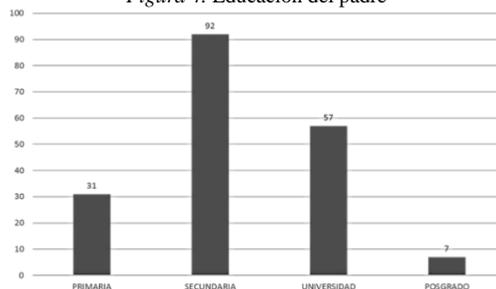
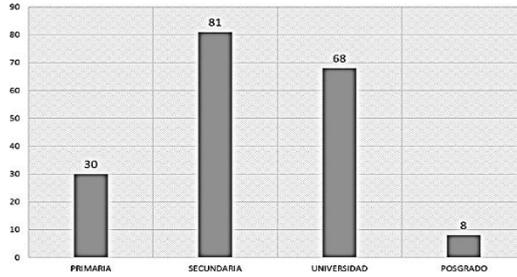
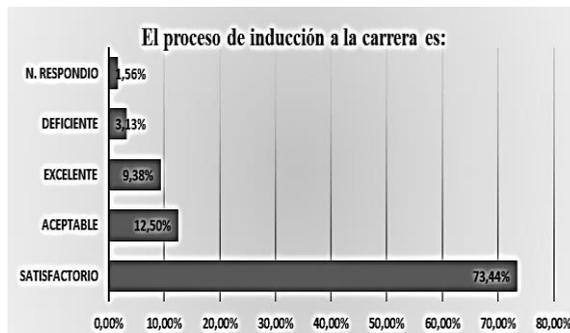


Figura 5. Educación de la madre



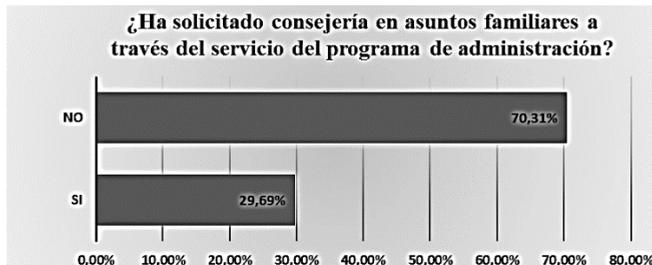
En la encuesta realizada a 64 estudiantes frente a la valoración del proceso de inducción se evidencia que un alto porcentaje de estudiantes presenta satisfacción frente a este proceso.

Figura 6. Percepción frente al proceso de inducción a la Universidad



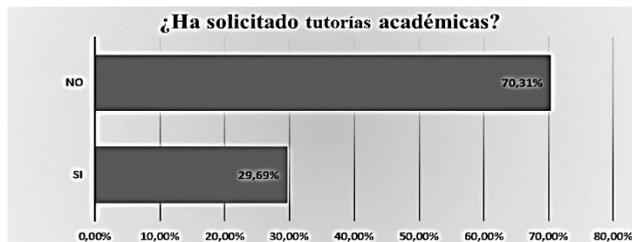
La figura 7 muestra que un alto porcentaje de estudiantes no accede al servicio de consejería.

Figura 7. Acceso al servicio de consejería



Se evidencia que un alto porcentaje de estudiantes no asisten a las tutorías y del 29,69 % en su mayoría asisten a ciencias básicas.

Figura 8. Reporte de 64 estudiantes frente a la solicitud de tutorías académicas



### Discusión/Conclusiones

En el análisis de las variables se identificó que aunque el proyecto de tutorías y seguimiento estudiantil se emprendió cuatro años después de iniciado el programa de Administración, el progreso de la propuesta ha sido significativa después de dos años (2017), debido al desarrollo de acciones útiles que han ido respondiendo a las necesidades de los estudiantes y a las expectativas profesionales de los candidatos que se presentan.

En el análisis de las variables se concluyó que aunque la Facultad de Administración es relativamente nueva frente a la trayectoria de la Universidad; su progreso ha sido significativo debido al desarrollo de una propuesta útil que responde a las expectativas profesionales de los candidatos que se presentan, evidenciándose en el aumento del número de estudiantes que realizan sus estudios durante la vigencia de la carrera.

Es un reto para el trabajo en equipo del programa y de la universidad mantener un alto nivel de satisfacción en los estudiantes que se encuentran en la carrera de Administración. Se deben implementar estrategias de acompañamiento que fortalezcan su proceso de manera integral y continua durante el transcurso de la carrera.

Al ser una población heterogénea en cuanto a edad, es pertinente diseñar un programa que facilite y fortalezca la interacción y comunicación de experiencias y el respeto a las diferencias. Se requiere brindar a los estudiantes de la jornada nocturna, a través del programa de Consejería, herramientas administrativas para la optimización del tiempo. Así mismo, disponer de momentos para orientación de estudiantes identificados por los docentes y que requieran atención.

La toma de decisiones es fundamental en el perfil de un Administrador, esta característica debe ser fortalecida en los estudiantes que presentan un nivel de satisfacción medio y bajo frente a las decisiones que toman a diario, es preciso profundizar en este aspecto y brindar herramientas a lo largo de la carrera, sobre todo en los primeros semestres, este aspecto implica también la proyección social del estudiante y la responsabilidad social que este asume a diario para luego trascender en el campo laboral.

Es preciso resaltar que los estudiantes de la jornada nocturna, en su mayoría, se encuentran trabajando en una empresa, y el ambiente laboral facilita ejercer el liderazgo, el análisis y la toma de decisiones, mientras que son muy pocos los estudiantes del día que trabajan en una empresa. Es así como el liderazgo es una de las características esenciales de un Administrador, que necesariamente debe ser reconocida en el medio social en el que se desenvuelve el estudiante, por tal motivo es pertinente en el ambiente universitario motivar, potencializar y reconocer el liderazgo en todos los estudiantes de la carrera, para así formar profesionales exitosos, para ello se requiere trabajar habilidades sociales, comunicativas, solución de problemas, trabajo en equipo y el desarrollo del pensamiento crítico.

## Referencias

- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (1997). *Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, en AIDIPE. Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Ariza, G., y Ocampo, H. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *University Psycholpgy*, 4(1).
- ASCUN (2007). *Políticas y Estrategias para la Educación Superior de Colombia*. Asociación Colombiana de Universidades. 2006 – 2010.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Brizuela, M. (2010). Deserción escolar en el centro universitario de los lagos Cuadernos de Educación y Desarrollo. Universidad de la Salle, *Lagos de Moreno, Jalisco, México*, 2(16).
- Calderón, J. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior de Guatemala*. Guatemala de la Asunción: IESALC.
- Díaz, C. (2008). *Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena*. Valdivia, Chile.
- González, L. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción*. Santiago de Chile.
- González, L. (2005). *Panorama de la consejería estudiantil en la escuela de bacteriología y laboratorio clínico*. Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico Facultad de Salud Universidad del Valle.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México, D.F: McGraw Hill Interamericana.
- Ministerio de Educación (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior*. Recuperado de: [http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-358471\\_recurso\\_4.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-358471_recurso_4.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *SPADIES*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-196477.html>
- Ramos, R., y Sánchez G. (1998). *La función tutorial en la universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación. Análisis y valoración de necesidades y servicios de orientación en las universidades de la Comunidad de Madrid*. Tesis doctoral: UNED.
- Rodríguez, L. (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Schein, E.H. (1988). *Process consultation: Its role in organization development*. New York: Edison – Weslwy.
- Tinto, V. (1987). *Una consideración de las teorías de la deserción*. Jossey-Bass Inc. Publisher.
- Vásquez, F (2002). *Rasgos y riesgos del tutor. Universidad Javeriana. Intercambio de Experiencias en tutorías en la Educación Superior*. Universidad del Rosario: Bogotá.



## CAPÍTULO 26

### **Escenarios del liderazgo en las organizaciones educativas: El tiempo de los interrogantes**

María Amparo Calatayud Salom  
*Universidad de Valencia*

#### **Introducción**

Ante las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento, la complejidad y de la incertidumbre así como de las investigaciones nacionales e internacionales, emergen nuevas tendencias y visiones del liderazgo que nos sitúan ante un cambio de escenario vertebrado por las bases de un modelo transformacional, distribuido, compartido, participativo y resonante. Es decir, de un liderazgo pedagógico que ha de convertir al director/a en un profesional reflexivo que analiza, de manera colaborativa, las prácticas directivas vinculadas a los contextos sociales y políticos de referencia. Si bien, el tiempo pasa y el liderazgo educativo cambia, en este capítulo se intentará desvelar los modelos emergentes de liderazgo educativo que demandan hoy por hoy las organizaciones escolares para hacer frente al nuevo escenario educativo.

Es de destacar que el liderazgo al igual que otros tantos conceptos organizativos han estado influenciados por el mundo de la ciencia empresarial (que es de dónde surgen) y la psicología social. El estudio de este fenómeno ha evolucionado a lo largo del tiempo, generando bastante literatura durante todo el siglo anterior y hasta el momento actual (Contreras, 2016; Murillo, 2017; Martínez, 2014; Freire, y Miranda, 2014; Pérez, 2008). Evolución que ha pasado por una serie de etapas que podemos identificar claramente. Desde la teoría de rasgos hasta la consideración existente, en la actualidad, entre el comportamiento del líder y la cultura organizativa. Del mismo modo, los distintos paradigmas organizativos han definido de forma diferente el discurso del liderazgo. A continuación se presenta cada uno de estos enfoques: Paradigmas; Liderazgo; Científico; Liderazgo formal, autoridad definida por conocimientos técnicos y funciones pragmáticas y burocráticas; Interpretativo; Liderazgo personal, autoridad difusa y cambiante, centrada en la aceptación personal y las funciones básicamente de animación de grupos; Socio-crítico; Liderazgo ideológico, la autoridad centrada en la fuerza política y las funciones de distribución de poder institucional y resolución de conflictos; Emergente; Liderazgo participativo, transformacional y resonante. Autoridad centrada en la colaboración e innovación que logrará conducir a la comunidad educativa tanto hacia la consecución del proyecto institucional compartido como hacia el cambio y la mejora de la organización.

Como se ha observado cada uno de estos paradigmas comporta una visión distinta de entender el liderazgo. Como señala Yáñez (2003) “no es de extrañar que el constructo de liderazgo dominante en el momento actual es, desde la década de los 90, el de liderazgo transformacional. Por liderazgo transformacional entendemos que es aquel líder que se ocupa de la transformación de la dimensión cultural de la organización estimulando la independencia como base de la acción y el cambio.

Hoy por hoy, los debates actuales sobre liderazgo en educación están presididos por los modelos transformacionales, que se presentan como una imagen capacitadora que mantiene vínculos positivos tanto con la cultura de la institución educativa como con el rendimiento académico de los alumnos” (pág. 303). Concretamente es a partir de la teoría de la contingencia cuando verdaderamente se puede hablar de nuevas perspectivas que comenzaron con los trabajos de autores como Burns y Bass. A partir de estos momentos empieza a hablarse de liderazgo transaccional y de liderazgo transformacional. En España hay estudios interesantes realizados sobre estos dos tipos de liderazgo (Bolívar, 2010; Murillo, 2017; Murillo, 2006).

Es en la década de los 90 cuando por primera vez comienza a relacionarse el liderazgo con la concepción de poder, de micropolítica planteada por Ball (1989), y se presta más la atención sobre aspectos culturales que sobre los estructurales de la organización (transformar la cultura del centro va a ser uno de los objetivos básicos). Por lo tanto, esta nueva idea que se gesta sobre el liderazgo se caracteriza básicamente por aspectos, claramente resumidos por Yáñez y Sánchez (1994):

El liderazgo comienza a contemplarse más como un proceso a través del cual se gestionan y construyen significados que comparten los miembros de una organización. Se enfatiza, por tanto, la dimensión simbólica y cultural de los procesos de liderazgo.

La idea de visión propia del modelo transformacional o carismático, visionario, etc. se entiende como una imagen del futuro que articula los valores, propósitos e identidad de los miembros de la organización, o como el conjunto de creencias sobre cómo tales miembros deberían actuar e interactuar para alcanzar algún estado futuro idealizado.

La función del liderazgo consiste en el mantenimiento y, a la vez, la modificación de la cultura.

La idea de que el liderazgo está condicionando de una manera sustancial la forma en que se conciben las relaciones de poder en las escuelas y las fuentes de legitimidad de la autoridad en ellas. Es decir, el liderazgo se define en términos de las relaciones de poder entre los miembros de una organización.

El liderazgo es visto como un proceso dirigido a facilitar el cambio.

La dicotomía planteada entre el liderazgo transaccional y el transformacional supone un avance importante y un cambio radical en la forma de entender y estudiar el liderazgo. Es el autor Hunt (1999), quien argumenta que es a partir de este momento cuando se puede hablar, realmente, del surgimiento de un nuevo paradigma del liderazgo.

Por liderazgo transaccional entendemos el intercambio entre líder y seguidores, de forma que éste es quien proporciona recompensas para que los seguidores se conformen a sus deseos. En cambio, el liderazgo transformacional, también llamado liderazgo carismático, visionario, etc. se ocupa de la transformación de la dimensión cultural de la organización estimulando la independencia como base de la acción y el cambio.

Como se puede intuir, en estos momentos, se aboga por un liderazgo que presente una función estratégica compartida y comprometida en su dimensión transformacional y en su papel potenciador de la cultura. En el cuadro siguiente se sintetizan las principales ideas asociadas a cada uno de estos estilos de liderazgo:

Liderazgo Transaccional      Liderazgo Transformacional.

Basado en intercambios líder-seguidores para alcanzar metas de grupo: esfuerzo y lealtad a cambio de recompensas tangibles.

Los seguidores también pueden afectar al líder, que debe ajustar su estilo según el comportamiento de aquellos.

Sistemas centralizados y estáticos.

Prioridad en el mantenimiento.

Cambios organizativos claramente delimitados que no implican cambios en estructuras y/o relaciones.

Basado en implicación de los participantes en mejorar la organización con el compromiso de todos.

El líder cambia valores, creencias y necesidades de los seguidores a partir de una idea de misión organizativa.

Sistemas descentralizados y dinámicos.

Prioridad en el desarrollo.

Cambios complejos y dinámicos orientados a transformar la cultura y el diseño de la organización.

Fuente: Diferencias entre liderazgo transaccional y transformacional (López, 2003).

Como se observa en el cuadro anterior, el líder transformacional será quien ayudará a potenciar en el centro un clima de trabajo que favorezca el compromiso de los docentes en un proyecto elaborado en

común y, por tanto, compartido. Su trabajo contribuirá a mejorar la capacidad de todos los miembros de la organización para resolver todos los problemas que se le planteen. A este respecto, es relevante destacar uno de los estudios realizados por Leithwood y Jantzi (1990), en el que entre sus resultados se concluye que los directores que desarrollan estrategias transformacionales promueven en sus centros culturas colaborativas. Concretamente, las estrategias que utilizaban los directores de la muestra para influir en la cultura de la escuela eran:

Reforzar la cultura de la escuela: (implica dar prioridad a determinados objetivos compartidos, etc.).

Realizar una buena gestión (organizar mejor el tiempo, conseguir mejores recursos económicos, etc.).

Impulsar el desarrollo de los profesores.

Establecer una comunicación directa y frecuente.

Compartir el poder y la responsabilidad con otros.

Utilizar símbolos y rituales para expresar los valores culturales (la exteriorización de símbolos propios hace más visible los contenidos relevantes de la cultura).

Como se puede intuir, la tendencia actual en el campo de la organización escolar es la de identificar al líder transformacional como el liderazgo más importante a desarrollar en las instituciones escolares. Además, como ya se ha comentado con anterioridad, es el liderazgo vigente en las organizaciones que aprenden, etc. A este liderazgo junto con la importancia de las estructuras y la cultura escolar se les identifica como las variables más determinantes en los procesos de aprendizaje organizativo tanto en los centros escolares como en las organizaciones no educativas. Además, es el liderazgo que se propone como modelo en la reestructuración escolar para que las escuelas puedan hacer frente a los desafíos actuales, etc. nacido de la sociedad presente caracterizada por la incertidumbre, complejidad y ambigüedad.

### **Metodología**

El presente texto se fundamenta en una metodología puramente descriptiva ya que pretende dar una visión general sobre las nuevas tendencias del liderazgo en educación. La literatura ha señalado la importancia del liderazgo en la mejora de las organizaciones y en el desarrollo de la innovación (Bolívar, 2010; Contreras, 2016; Freire y Miranda, 2014; Martínez, 2014; Murillo, 2017; Murillo, 2006; Pérez, 2008). Es por ello que, en este artículo, se analiza la información en base al propósito de presentar los tipos de liderazgo emergentes en la actualidad. Liderazgos que surgen para dar respuesta a las demandas y necesidades de la sociedad actual.

### **Resultados**

#### *Nuevas tendencias del liderazgo en las organizaciones educativas*

En la actualidad y tomando como referente el modelo transformacional, han emergido en las últimas décadas nuevas ideas en relación al liderazgo que son dignas de consideración. Por ejemplo, de entre las más relevantes destacamos las aportaciones siguientes:

Conley y Goldman (1994), desarrollan la idea del líder educativo como gestor de la energía flotante dentro de la escuela y utilizan el término de liderazgo facilitador. Según estos autores, el liderazgo facilitador “incluye comportamientos que ayudan a la organización a cumplir metas que deben ser compartidas, negociadas o complementadas” (pág. 238).

Bryman (1996), nos habla del liderazgo disperso o distribuido que como su nombre indica, el liderazgo se encuentra disperso entre los diferentes miembros del equipo, del centro. Concretamente se define como la capacidad que puede atribuirse no sólo a un individuo, sino también a: un conjunto de individuos, de unidades organizativas, etc.

Goleman y Otros (2013), nos presentan el liderazgo resonante, un tipo de liderazgo que sintoniza con los sentimientos de las personas y los encausa en una dirección emocionalmente positiva.

El liderazgo clarividente, propuesto por Sharma, que intenta vislumbrar la visión de futuro de la organización.

El liderazgo sin límites planteado por Heifrtz y Linsky, que entiende el liderazgo, como una figura a la que no le importa que surja el conflicto e intenta ver las cosas de otra manera.

El liderazgo para la innovación propuesto por Villa en el que se incide en la relevancia de la innovación y la mejora continua.

Calatayud (2016), nos señala el liderazgo interesado, aquel liderazgo que busca sólo el éxito personal frente al organizacional. Toma las decisiones buscando siempre el éxito propio, pero hace ver a sus seguidores que el éxito es para el centro educativo, en su conjunto.

### **Discusión/Conclusiones**

De todo lo comentado anteriormente se deduce una idea bien clara y es que en la actualidad existe el reclamo de un líder comprometido con el cambio, con la búsqueda de nuevas formas de organización, directores que inciten y apoyen la transformación de la enseñanza y de la escuela, de equipos directivos que sean vertebradores de la dinámica colegiada del centro, capaces de propiciar el trabajo en equipo de los docentes y el ejercicio de la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros (Calatayud, 2016, 2015, 2013, 2009, 2008, 2008a). Para ello, se necesita de un líder que reúna básicamente estas competencias:

Capaz de orientar el cambio en su organización, que sepa comunicar y que tenga la habilidad de conseguir los objetivos marcados con el apoyo de toda la comunidad.

Que ejerza una influencia sobre las personas que componen una comunidad educativa, sin utilizar el poder o autoridad formal.

Capaz de mediar entre los componentes de la organización y orientar en el aprendizaje.

Que sea una persona influyente en la comunidad, guiando positivamente la actividad del resto hacia los objetivos de la organización.

Que tenga un conocimiento amplio de la institución, que tenga claro y presente el objetivo de la organización.

Que conciba el conflicto como algo positivo para la organización.

Capaz de motivar, comunicar y potenciar al resto de los miembros de la organización.

Ha de saber implicarse, ser transparente, saber confiar y delegar responsabilidades, crear buenas relaciones.

Que sea el motor de la organización. Que tenga mente abierta y visión de futuro.

Que tenga compromiso ético y responsabilidad.

Competencias que se fundamentan en el ejercicio de un liderazgo responsable y comprometido con la educación y a quien le corresponde velar porque la institución educativa sea capaz de proporcionar aprendizajes valiosos y de calidad para todos los estudiantes (Bolívar, 2010; Contreras, 2016; Freire y Miranda, 2014; Martínez, 2014; Murillo, 2017; Murillo, 2006; Pérez, 2008). En definitiva, un liderazgo asentado en las bases de un modelo transformacional, distribuido, compartido, participativo y resonante. Es decir, de un liderazgo pedagógico que ha de lograr que el director se convierta en un profesional reflexivo que analiza colaborativamente las prácticas directivas vinculadas a los contextos sociales y políticos de referencia. Un liderazgo que posibilite esclarecer los entresijos y tratar de mejorar aquellos aspectos del centro que interfieran negativamente en el camino hacia la calidad y hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Es necesario, por tanto, una metamorfosis del liderazgo acorde con las nuevas exigencias del contexto que facilite dar respuesta a los desafíos de la profesión directiva en la actualidad.

## Referencias

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Bolivar, A. (2010) ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis*, 3(5), 85-106.
- Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. En N. Glegg, (Coord), *Handbook of Organization Studies* (pp.52-67). Thousand Oaks, SAGE.
- Calatayud, A. (2008). *La escuela del futuro. Hacia nuevos escenarios*. Madrid: CCS.
- Calatayud, A. (2008a). El liderazgo educativo en un mundo globalizado: hacia nuevas visiones. En J. Gairin y S. Antúñez, S. (Editores), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Calatayud, A. (2009). *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Málaga: Aljibe.
- Calatayud, A. (2013). "El liderazgo emergente que reclaman hoy los docentes en las organizaciones escolares". VI Congreso Internacional sobre Dirección de centros Educativos" C.D. Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto.
- Calatayud, A. (2015). El liderazgo emergente de los directores escolares en España. La voz del profesorado. Revista Iberoamericana de Educación (OEI). Monográfico: Formación de directores escolares en el contexto iberoamericano. *Monográfico Núm, 69*.
- Calatayud, A. (2016). *Necesidad y exigencia de un cambio cultural en la dirección escolar*. Educaweb.com. Núm 340.
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284.
- Freire, S., y Miranda, A. (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. Lima: GRADE. *Avances de Investigación*, 17.
- Goleman, D. (2013). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.
- Hunt, J. (1999). Transformational leadership's transformation of the field. An historical essay. *Leadership Quarterly*, 10, 129-144.
- Leithwood, K. (1994). "Liderazgo para la reestructuración de las escuelas". *Revista de Educación*, 304, 31-60.
- Martínez, Y. (2014). El liderazgo transformacional en una institución educativa pública. *Educación*, 23(44), 7-28.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distributivo. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- Murillo, J. (2017). *Avances en liderazgo y mejora de la educación*. Madrid: RILME.
- Perez, S. (2008). *El liderazgo facilitador del aprendizaje organizativo en la escuela*. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Graduados.
- Yáñez, J., y Sanchez, M. (1994). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso Libros.



## CAPÍTULO 27

### La Metodología de Casos en la Docencia en Turismo: Propuesta de Intervención

Daniel Dorta Afonso  
*Universidad de la Laguna*

#### Introducción

“...me da la sensación de que hay muchas asignaturas en las que el personal docente se pierde en explicaciones teóricas y realmente lo que se aprende no tiene nada que ver con lo que nos encontraremos cuando salgamos al mercado laboral. No quiero decir que la teoría no sea importante, porque siempre es importante saberte la teoría para luego aplicarlo a la práctica. Pero es que realmente cuando te ponen a trabajar con situaciones reales que vas a tener que afrontar en el futuro, ya estás preparándote para tu trabajo. Prefiero que nos enseñen a trabajar desde aquí, porque los docentes nos sirven de guía también para resolver problemas...” Estudiante del grado en turismo.

El testimonio anterior muestra un claro ejemplo de cómo parte del alumnado del grado en turismo puede estar perdiendo su motivación por sus estudios debido a que pueden percibir que lo que aprenden no tiene ningún tipo de relación con el campo profesional al que se van a dedicar o ninguna aplicabilidad práctica. De hecho, no es una realidad aislada, sino que se trata de un problema generalizado en este tipo de estudiantes como se mostrará a partir del testimonio del alumnado en la sección de resultados. Con el fin de dar solución a la problemática general detectada, se plantea combinar la literatura en estilos de aprendizaje y el estudio de casos como metodología de docente para proponer una intervención con el fin de obtener altos niveles de satisfacción del alumnado con la docencia en el grado de turismo.

Los estilos de aprendizaje se refieren a la manera en la que las distintas personas aprenden nuevos conocimientos, es decir a aquellas diferencias en las preferencias de los individuos cuando aprenden (Kolb y Kolb, 2005). En este sentido, hay personas que prefieren la docencia en la que la persona encargada de impartirla se embarca en clases magistrales donde prima la metodología expositiva con un amplio contenido teórico. Por el contrario, existen otras personas que prefieren aquella docencia en la que es el propio alumnado quien adquiere el papel principal en su propio aprendizaje y se utilizan por lo tanto metodologías más activas. Sea como fuere, para el equipo docente, es crucial y de vital importancia conocer cuáles son las preferencias de aprendizaje del alumnado al que tienen que impartir docencia de cara a adaptar sus metodologías (por ejemplo, expositiva vs participativa) y contribuir por lo tanto a obtener unos mejores resultados de aprendizaje así como una satisfacción del alumnado con la docencia mucho mayor (Dale y McCarthy, 2006).

En este sentido, Honey y Mumford (1986), partiendo de la propuesta de Kolb (1976, 1981), propusieron un sistema de clasificación de las preferencias de aprendizaje de los estudiantes. Para ello diseñaron un cuestionario de 80 ítems que ha sido utilizada internacionalmente para medir las preferencias de los estudiantes en cuanto a sus hábitos de aprendizaje. De hecho, esta herramienta ha sido adaptada al castellano dando lugar al cuestionario CHAEA (Alonso, Gallego, y Honey, 1997) para capturar el estilo de aprendizaje de los estudiantes. En esta línea, dichos instrumentos caracterizan a los estudiantes en función de la puntuación que obtienen en los cuestionarios acorde a las siguientes preferencias de aprendizaje en: aprendices activos, reflexivos, pragmáticos y teóricos. En este sentido, ha habido varios estudios e investigaciones llevadas a cabo que caracterizan a los estudiantes de turismo como aprendices activos (Lashley, 1999; Wong, Pine, y Tsand, 2000; Barron y Arcodia, 2002; Lashley y Barron, 2006). Esta caracterización es importante ya que los aprendices activos son aquellas personas que aprenden más fácilmente y disfrutan más de la docencia que nace en colocar al alumnado ante situaciones reales y de la vida cotidiana o relacionadas con el entorno profesional en las que tienen que

resolver problemas o embarcarse en procesos de tomas de decisiones ante varias alternativas. Además, es interesante a la par que útil el hecho de que los estudios llevados a cabo hasta ahora coincidan en caracterizar al estudiantado de turismo como aprendices activos. De este modo el cuerpo docente involucrado en las titulaciones relacionadas con turismo (grado en turismo, máster en dirección y planificación turística, hotelería, etc.) puede partir de las preferencias de los propios estudiantes de cara a aumentar los resultados de aprendizaje así como conseguir altos niveles de satisfacción del alumnado con la docencia.

En esta línea, la investigación que se plantea considera que el estudio de casos como metodología docente consiste en una útil herramienta que puede ser utilizada de forma satisfactoria con el alumnado de turismo. La metodología de casos de estudio se ha usado ya en muchas disciplinas con éxito (Merseth, 1991; Cagle y Baucus, 2006; Kassirer, 2010). En términos generales, cuando se utiliza la metodología de casos, lo que se hace es presentar al alumnado una historia. Normalmente dicha historia se presenta en formato escrito (aunque bien es cierto que pueden utilizarse también formatos electrónicos, imágenes, etc.). Dicha historia suele estar basada en gran medida en información real y propone situaciones al estudiantado para que tengan que llevar cabo procesos de tomas de decisiones de cara a resolver situaciones (Herreid, 2011). Como bien se ha planteado anteriormente, parece que las preferencias de los aprendices activos por aprender a base de trabajar con situaciones reales son altamente compatibles con esta metodología que consiste precisamente en enfrentar al alumnado con este tipo de situaciones. En este sentido, en el presente estudio se parte de la premisa de que el alumnado de turismo va a disfrutar mucho más de clases en las que se utilice la metodología de casos que de clases teóricas ampliamente expositivas.

Atendiendo al planteamiento de las metodologías vinculadas al espacio europeo de educación superior (EEES) que enfatiza además la evaluación a través de competencia se ha optado por llevar a cabo la propuesta de una intervención docente para ser implantada en asignaturas relacionadas con el área de dirección de empresas, marketing y comercialización y comportamiento organizacional. Dicha intervención toma un enfoque totalmente centrado en metodologías activas que ponen no ya al docente, como ocurre en el caso de las clases magistrales, sino al propio alumnado, en el centro de su aprendizaje. Con esta propuesta se pretende que las personas que están cursando los estudios se enfrenten a situaciones semejantes a las que podrán enfrentarse en su futura actividad profesional a la vez que aplican los conceptos teóricos en un contexto real.

En el presente capítulo se propone el diseño de una intervención basada en la metodología de casos para ser aplicada en asignaturas de dirección de empresas, marketing y comercialización y comportamiento organizacional de estudio de turismo. En particular se presenta el diseño de un caso de estudio que ya ha sido aplicado con éxito en la asignatura de psicología de los grupos y las organizaciones para trabajar la toma de decisiones en el contexto de un organismo encargado de la promoción de un destino turístico. Además, se presentan resultados preliminares de la aplicación de dicha intervención en la asignatura de psicología de los grupos y de las organizaciones del grado en turismo de una Universidad pública española. Tras esta introducción donde se expone el estado actual del tema, así como el objetivo planteado, el capítulo continúa explicando el contexto de la asignatura en la que se propone la intervención, la metodología de implantación así como la actividad diseñada y su pertinencia. Posteriormente se comentan los resultados obtenidos. Además, la investigación llevada a cabo tiene importantes contribuciones e implicaciones teóricas y prácticas que se elaboran en la discusión de este capítulo, así como algunas limitaciones detectadas que abren interesantes caminos para futuras líneas de investigación.

## **Método**

### *Participantes y asignatura*

Había un total de 92 estudiantes matriculados en la asignatura que correspondían a los dos grupos (grupo de mañana y grupo de tarde) existentes en la facultad pero que tendrían la asignatura de psicología de los grupos y de las organizaciones juntos. No obstante, en el cuestionario que se realizó para conocer la opinión del alumnado participaron 41 estudiantes de entre 18 y 36 años. En la muestra había 25 mujeres y 16 hombres, lo que suponían un 45% del total del alumnado del curso.

La asignatura de psicología de los grupos y de las organizaciones está presente en el segundo cuatrimestre del primer grado de turismo y consiste en una asignatura de 6ECTS. En este caso particular, la asignatura consistía en una parte teórica (70%) y una parte práctica (30%). La parte práctica fue evaluada a través de los casos trabajados en clase, que estaban diseñados para ser llevado a cabo a lo largo de una sesión de 90 minutos de clase. El caso que se presenta aquí es la excepción ya que se llevó a cabo a lo largo de dos sesiones de 90 minutos de clase. El caso de estudio que se presenta implicaba un 5% de la nota final.

### *Instrumentos*

La actividad diseñada comienza con una introducción donde se explica cuáles son las tareas que llevan a cabo las organizaciones que gestionan los destinos turísticos. Además, el escenario de la actividad plantea que para el próximo ejercicio se dispone de un presupuesto determinado que va a tener que ser distribuido en acciones de marketing turístico. Lógicamente y como ente público que gestiona el destino, se le pide al alumnado que tengan en cuenta los intereses de todos los actores involucrados en el sector (población, turistas y empresarios). En particular la actividad propone que se distribuya el presupuesto disponible atendiendo a criterios basados en conocimientos y no únicamente en su propio conocimiento como expertos.

El enunciado de la actividad pide lo siguiente: para la primera sesión se pide que se lleve a cabo una lluvia de ideas en grupo sobre cuáles deberían de ser los criterios a seguir para llevar a cabo la distribución de presupuesto. Una vez se ha finalizado la lluvia de ideas, se propone escoger aquellas ideas más relevantes y exponerlas en clase a los demás grupos. En este momento los demás grupos aportan su retroalimentación. Entre las dos sesiones se propone que los equipos trabajen sobre las ideas seleccionadas y que busquen datos en fuentes estadísticas de turismo para justificar su decisión. Con lo que obtengan se pide que elaboren una presentación para exponer tanto los objetivos que buscaban, así como exponer la decisión que han tomado. A lo largo de la segunda sesión los equipos exponen.

### *Procedimiento*

El presente estudio es parte de un amplio proyecto de investigación llevado a cabo en varias Universidades españolas que tiene como objetivo por un lado caracterizar el estilo de aprendizaje de los estudiantes de turismo y su evolución y por otro lado el diseño de material docente apropiado que se adapte a estos estilos de aprendizaje. En este manuscrito se presenta el diseño de una actividad para trabajar la toma de decisiones ambientada en un organismo de promoción de un destino turístico para el alumnado de primero de turismo que está cursando la asignatura de psicología de los grupos y de las organizaciones.

La investigación nace el primer día de clase donde a través de conversación informal se le preguntó al alumnado sobre su satisfacción con lo que llevaban cursado en sus estudios de grado. El testimonio que abre este capítulo emergió durante esa primera discusión, aunque el equipo docente pudo comprobar que era una opinión generalizada. No obstante, y por la propia experiencia de otros estudiantes y docentes en turismo, se ha podido comprobar que en muchas ocasiones esa problemática se suele dar. Por lo tanto, y con miras a mejorar la satisfacción del alumnado con la docencia se propuso emplear la metodología de

casos y por lo tanto llevara cabo el diseño de actividades más prácticas que tocasen situaciones altamente relacionadas con el turismo y que pudieran darse en la vida real de los profesionales del sector.

El caso diseñado fue propuesto en torno a un mes después de haber empezado las clases para tener la seguridad de que el alumnado ya habría trabajado conceptos teóricos básicos como la toma de decisiones y el trabajo en equipo. En particular, esta actividad fue llevada a cabo a lo largo de dos sesiones de 90 minutos dejando dos semanas más para llevar a cabo la entrega final de la actividad a través del aula virtual. Finalmente se llevó a cabo la distribución de un cuestionario de forma online para que el alumnado pudiese mostrar su opinión con las actividades trabajadas en clase. También los estudiantes tuvieron la oportunidad de mostrar su opinión a través de las encuestas de evaluación docente.

### **Resultados**

Principalmente, el alumnado encuestado ha resaltado varios aspectos positivos de haber trabajado mediante situaciones reales en turismo mediante casos de estudio. En particular se valora la utilidad de enfrentarse a situaciones inspiradas en la realidad ya que se “enfoca de una forma muy útil hacia situaciones reales” y es “muy útil ponerse en situaciones de la vida real”.

Otro de los aspectos que han valorado es que ha incrementado su interés hacia la asignatura y ha hecho más ameno su paso por la materia ya que “la parte de prácticas ha fomentado el trabajo en equipo y ha conseguido que resulte más interesante y fresca la asignatura” “me resulta ameno y entretenido” “me ha encantado que dediquen una parte importante de la evaluación a las prácticas que desarrollan el temario pues es muy beneficioso para todos”

En general se valoran las oportunidades de aprendizaje y de colaboración con el resto de los compañeros ya que “tienes la oportunidad de trabajar de forma más dinámica y en grupos” “te hace aprender más y ponerte mejor en situación” “se aprende sin estudiar pues la teoría se queda mejor a través de los casos”.

No obstante, el alumnado ha resaltado por lo general que al ser un grupo tan grande el trabajo en el aula se hace a veces incómodo por la cantidad de personas que tienen que estar hablando al mismo tiempo “mucho ruido en clase a la hora de realizar las prácticas”

### **Discusión/Conclusiones**

El objetivo del presente estudio era presentar un caso de estudio para trabajar la toma de decisiones que podía ser utilizado tanto en direcciones de dirección de empresas, marketing y comercialización o (como ha sido el caso aquí) en comportamiento organizacional. En particular, los resultados obtenidos contribuyen a aumentar la evidencia de que los estudiantes de turismo son aprendices activos (Lashley 1999; Barron y Arcodia, 2002; Lashley y Barron, 2006). Concretamente, se ha comprobado que precisamente tras haber trabajado con la metodología de casos, los estudiantes de turismo parecen motivados por la asignatura, así como se pueden inferir altos niveles de satisfacción derivados explícitamente de la aplicación de casos prácticos reales.

Por otro lado, el presente estudio permite por lo tanto también afirmar que la metodología de casos es una herramienta pedagógica útil para la docencia en el grado en turismo. Estudios previos abogaban por este tipo de metodología para la enseñanza en disciplinas tan variadas como la medicina (Kassirer, 2010) y la ética empresarial (Cagle y Baucus, 2006). En este sentido, los resultados obtenidos aquí nos permiten ampliar este tipo de supuestos a los estudios de turismo.

No obstante, los resultados obtenidos aquí tienen que ser tenidos en cuenta con cierta cautela. Aunque es verdad que la mayoría investigaciones que analizan los estilos de aprendizajes de los estudiantes de turismo los caracterizan como aprendices activos, no deberíamos de dar por hecho que siempre va a ser así. Por lo tanto, es conveniente que el equipo docente de los estudios de turismo, mida previamente con los cuestionarios existentes (Honey y Mumford, 1986; Alonso et al., 1997) los estilos de aprendizaje de sus estudiantes para corroborar que efectivamente se trata de aprendices activos.

## Referencias

- Alonso, C.M., Gallego, D.J., y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Mensajero.
- Barron, P.E. y Arcodia, C. (2002). Linking learning style preferences and ethnicity: International students studying hospitality and tourism management in Australia. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 1(2), 15-27.
- Cagle, J.A. y Baucus, M.S. (2006). Case studies of ethics scandals: Effects on ethical perceptions of finance students. *Journal of Business Ethics*, 64(3), 213-229.
- Dale, C. y McCarthy, P. (2006). I like your style: The learning approaches of leisure, tourism and hospitality students studying generic modules. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 5(2), 48-58.
- Herreid, C.F. (2011). Case study teaching. *New directions for teaching and learning*, 2011(128), 31-40.
- Kassirer, J.P. (2010). Teaching clinical reasoning: case-based and coached. *Academic Medicine*, 85(7), 1118-1124.
- Kolb, A.Y. y Kolb, D.A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning y Education*, 4(2), 193-212.
- Lashley, C. (1999). On making silk purses: Developing reflective practitioners in hospitality management education. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 11(4), 180-185.
- Lashley, C. y Barron, P. (2006). The learning style preferences of hospitality and tourism students: Observations from an international and cross-cultural study. *International Journal of Hospitality Management*, 25(4), 552-569.
- Merseeth, K.K. (1991). The early history of case-based instruction: Insights for teacher education today. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 243-249.
- Wong, K.K., Pine, R.J., y Tsang, N. (2000). Learning style preferences and implications for training programs in the hospitality and tourism industry. *Journal of Hospitality y Tourism Education*, 12(2), 32-40.



## CAPÍTULO 28

### Fase inicial de la elaboración del cuestionario Percepción del Alumnado sobre el Clima Escolar (PACE)

Naiara Escalante Mateos, Eider Goñi Palacios, y Arantza Fernández Zabala  
*Universidad del País Vasco*

#### Introducción

El clima escolar es una variable que tiene una influencia clave en la eficacia, calidad y mejora del centro escolar, por ello, son muchos los estudios que señalan la necesidad de evaluar el clima escolar en las distintas instituciones educativas (López, Bilbao, Ascorra, Moya, y Morales, 2014; Thapa, Cohen, Guffey, y Higgins-D'Alessandro, 2013). No obstante, la evaluación de este constructo resulta especialmente difícil al tratarse de una estructura multidimensional que ha sido aprehendida desde diferentes perspectivas (Infante et al., 2003).

#### *Término clima escolar*

Al hablar del clima escolar hay que tener en cuenta que se trata de un constructo del que han existido y existen múltiples denominaciones y matices que lo convierten en conceptos diferentes (clima de aula, clima de convivencia, clima institucional, atmósfera escolar, ambiente escolar...) y que, en algunos casos, incluso parten de concepciones teóricas diferentes y cubren distintos aspectos (Thapa et al., 2013). Este hecho evidencia que sigue existiendo una dificultad en la clarificación y delimitación del concepto.

No obstante, se afirma mayoritariamente que el clima escolar es un constructo que proporciona información muy útil acerca de la experiencia del alumnado ya que permite conocer sus percepciones sobre las relaciones sociales en el ámbito escolar, así como su motivación, nivel de implicación y compromiso con este entorno (Cohen, McCabe, Michelli, y Pickeral, 2009; Pérez-Carbonell, Genoveva, y López-González, 2010).

#### *Dominios del clima escolar*

El hecho de que no exista una definición unívoca del clima escolar conlleva que no haya un consenso sobre los dominios que mejor representan este constructo (Cohen et al., 2009). A pesar de que el Departamento de Educación de los Estados Unidos y algunos autores (Loukas, 2007) sugieren solamente tres dominios en la estructura del clima escolar (seguridad, compromiso y entorno institucional), y otros como Thapa et al. (2013), describen cinco (seguridad, relaciones, enseñanza- aprendizaje, entorno institucional y proceso de mejora escolar), la mayoría de investigadores/as coinciden en afirmar que el clima escolar se compone de cuatro aspectos generales de la vida escolar, los cuales, a su vez, están compuestos de otros aspectos más concretos (Cohen et al., 2009; National School Climate Center, 2014): relaciones, ambiente físico, enseñanza-aprendizaje y seguridad, orden y disciplina.

#### *Evaluación del clima escolar*

La complejidad conceptual del clima escolar ha derivado en una gran cantidad y heterogeneidad de instrumentos de medida de este. No obstante, tras un exhaustivo análisis de más de 40 instrumentos, se verifica que, a pesar de la gran variedad de instrumentos creados, todavía hay una falta de estos ampliamente aceptados.

La mayoría de las medidas publicadas no lo han sido en revistas científicas y han sido desarrolladas hace más de 20 años sin informes psicométricos. Además, se comprueba que ningún/a autor/a parte de

los cuatro dominios más respaldados a nivel teórico a la hora de crear los instrumentos de medida del clima escolar, sino que proponen la evaluación de dimensiones de esos dominios.

Igualmente, se verifica que existe una cobertura desigual de los dominios; los más evaluados a lo largo de los años han sido enseñanza-aprendizaje (Baeza, 2005; Fraser, Treagust, y Dennis, 1986), relaciones (Aldridge y Ala'i, 2013; López-González y Bisquerra, 2013) y seguridad, orden y disciplina (Boren, Callahan, y Peugh, 2011; Furlong, Greif, Whipple, Bates, Jimenez, y Morrison, 2005). No obstante, cabe matizar que la mayor parte de los instrumentos que contienen el dominio seguridad, orden y disciplina incluyen la evaluación de las normas y protocolos del centro escolar pero no reparan en la seguridad. Asimismo, hay que señalar que no son muy abundantes los instrumentos de medida que incluyen la evaluación del dominio ambiente físico (Aron, Milicic, y Armijo, 2012; López-González, Tourón, y Tejedor, 2012), y que los que la incluyen, no evalúan alguno de los otros tres dominios.

Otra cuestión a señalar es que la mayoría de las medidas proceden de Estados Unidos, por lo que se desarrollaron y testaron en un país con un sistema educativo muy diferente al que tienen algunos países europeos, como es el caso de España, y cuyos sistemas socioculturales poco tienen en común. Como consecuencia, muchos de los ítems que componen dichas escalas no se ajustan a nuestra realidad sociocultural y, por lo tanto, no son los más adecuados para evaluar el clima escolar de nuestros centros educativos.

Por todo ello, se evidencia la necesidad de disponer de un instrumento de medida en lengua castellana que cumpla con los estándares universales de fiabilidad y validez, que evalúe simultáneamente los cuatro dominios que poseen el mayor respaldo teórico entre los/las investigadores/as, y que constituya un recurso válido para la convivencia del alumnado en Educación Secundaria y Bachillerato.

#### *Relación del clima escolar con otras variables*

Se ha demostrado que un clima escolar positivo tiene beneficios en la adaptación escolar y social del alumnado (Romasz, Cantor, y Elias, 2004) puesto que promueve tanto una mayor implicación como un mayor compromiso por el aprendizaje (Rimm-Kaufman, La Paro, Downer, y Pianta, 2005; Wilson, Pianta, y Stuhlman, 2007), además de favorecer un mayor rendimiento académico (Córdoba, García-Preciado, Luengo, Vizuete, y Feu, 2011; López-González y Oriol, 2016) y una mayor satisfacción escolar (Zullig, Huebner, y Patton, 2011).

### **Método**

#### *Participantes*

Inicialmente participaron en esta investigación un total de 493 estudiantes pertenecientes a dos institutos, uno concertado de Álava y otro público de Madrid. Sin embargo, debido a la eliminación de los sujetos que no respondieron a más del 10% de los ítems y de los outliers (participantes con respuestas muy extremas o inconsistentes), la muestra finalmente quedó reducida a 480 participantes de 1º de ESO a 1º de bachillerato. El rango de edad fue de 12 a 18 años (Media =14.91; DT = 1.49), y del conjunto de la muestra, 286 (59.6%) eran mujeres y 194 (40.4%) hombres, considerándose equilibrada la distribución del número de participantes de cada sexo en los diferentes cursos escolares. De los 480 participantes, 224 (46.6%) cursaban 1º ciclo de la ESO, 166 (34.6%) 2º ciclo de la ESO y 90 (18.8%) primero de bachillerato. La selección de la muestra se realizó de forma incidental.

#### *Instrumentos de medida*

El clima escolar se evaluó a través del cuestionario Percepción del Alumnado sobre el Clima Escolar (PACE). Este cuestionario inicialmente constaba de 73 ítems, pero finalmente queda compuesto por 39 ítems a los que se responde en una escala Likert de cinco grados donde 1 = falso y 5 = verdadero. Consta de cuatro escalas, formadas por 10 dimensiones, que evalúan los cuatro dominios del clima escolar que cuentan con el mayor respaldo teórico entre los/las investigadores/as.

La implicación escolar fue evaluada con la versión adaptada al castellano por Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, y Revuelta (2016) del School Engagement Measure (SEM) de Fredricks, Blumenfeld, Friedel, y Paris (2005). Este cuestionario está compuesto por 19 ítems a puntuar en una escala Likert de cinco grados. Distingue tres subescalas con adecuados índices de consistencia interna; en el caso de la muestra del presente trabajo: implicación cognitiva ( $\alpha = .76$ ), implicación emocional ( $\alpha = .80$ ) e implicación comportamental ( $\alpha = .65$ ).

Tabla 1. Características descriptivas de los ítems seleccionados del cuestionario PACE

Dominio	Dimensión	M	SD	Asimetría	Curtosis	Alfa	
Seguridad, orden y disciplina	PACE01 Seguridad	3.63	1.13	-.53	-.49	.899	
	PACE02 Seguridad	3.37	1.12	-.17	-.76	.900	
	PACE03 Seguridad	3.21	1.14	-.07	-.86	.901	
	PACE04 Seguridad	3.38	1.20	-.23	-.91	.900	
	PACE05 Seguridad	4.45	0.86	-1.81	3.52	.900	
	PACE06 Seguridad	4.08	1.12	-1.10	.391	.901	
	PACE08 Seguridad	4.52	0.84	-1.92	3.54	.901	
	PACE11 Normas	3.81	1.10	-.81	.03	.900	
	PACE12 Normas	3.79	1.15	-.82	-.12	.899	
	PACE13 Normas	3.92	1.03	-.86	-.18	.900	
	Relaciones	PACE19 Apoyoprof	3.66	1.12	-.62	-.33	.899
		PACE20 Apoyoprof	3.52	1.01	-.47	-.13	.898
		PACE21 Apoyoprof	3.04	1.21	-.08	-.82	.898
PACE22 Apoyoprof		3.22	1.08	-.13	-.55	.897	
PACE23 Apoyoprof		3.21	1.15	-.20	-.69	.899	
PACE24 Apoyo pares		4.58	0.77	-2.00	4.97	.902	
PACE25 Apoyo pares		4.06	1.03	-1.06	.64	.902	
PACE26 Cohesión		3.85	0.97	-.70	.20	.901	
PACE28 Cohesión		3.76	1.12	-.71	-.24	.900	
PACE29 Cohesión		3.88	1.06	-.85	.20	.901	
PACE30 Cohesión		3.64	1.08	-.58	-.19	.900	
PACE34 Cohesión		4.07	0.87	-.89	.66	.900	
Ambiente físico		PACE39 Ambientefi	3.26	1.13	-.27	-.67	.901
	PACE40 Ambientefi	3.23	1.16	-.29	-.71	.900	
	PACE41 Ambientefi	3.51	1.00	-.45	-.07	.898	
	PACE51 Motivación	3.17	1.10	-.14	-.75	.899	
	PACE52 Motivación	3.03	1.12	-.15	-.70	.900	
	PACE54 Evaluación	3.91	1.02	-.89	.34	.901	
	PACE55 Evaluación	3.67	1.07	-.58	-.29	.900	
Recursos metodológicos	PACE56 Evaluación	3.59	1.10	-.57	-.27	.899	
	PACE57 Evaluación	3.37	1.06	-.29	-.49	.900	
	PACE64 Perceexpecta	4.11	0.82	-.83	.71	.900	
	PACE65 Perceexpecta	4.15	0.79	-.73	.45	.900	
	PACE66 Perceexpecta	4.19	0.82	-.89	.66	.900	
	PACE67 Recursos	3.77	1.05	-.77	.07	.900	
	PACE68 Recursos	3.26	1.00	-.28	-.29	.900	
	PACE71 Recursos	3.12	1.03	-.24	-.36	.900	
PACE72 Recursos	2.87	1.02	-.19	-.46	.900		
PACE73 Recursos	3.12	1.02	-.16	-.44	.899		
Alfa total						.902	

Notas. M: media; SD: desviación típica; Alfa: alfa si el ítem es eliminado; Normas: normas y protocolos; Apoyoprof: apoyo profesorado; Cohesión: cohesión de grupo; Ambientefi: ambiente físico; Motivación: capacidad de motivación; Perceexpecta: percepción expectativas del profesorado; Recursos: recursos metodológicos.

### Procedimiento

En primer lugar, se contactó con los institutos interesados en participar en este estudio y se les entregó el consentimiento informado que debían firmar los progenitores o los tutores legales del alumnado participante. Una vez obtenidos dichos consentimientos, los cuestionarios se administraron en horario lectivo y de manera simultánea a todo el alumnado integrante de una misma aula con el fin de asegurar la uniformidad en la aplicación. El tiempo de respuesta a los cuestionarios osciló entre los 20 y 30 minutos. Se tomaron distintas medidas para evitar amenazas a la validez de resultados: se siguió el criterio de ciego único y se aseguró el anonimato de las respuestas, así como la participación totalmente voluntaria en la investigación.

### *Análisis de datos*

Todos los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS 24 para Windows.

En primer lugar, se eliminaron aquellos sujetos que no habían respondido a algún ítem (más del 1% del total de ítems) junto con aquellos que mostraron patrones de respuesta extraños o inconsistentes. Para identificarlos se empleó la prueba del análisis de clusters o conglomerados.

En segundo lugar, se reemplazaron los valores perdidos (menos de 1% del total) mediante el método de estimación de tendencia lineal en el punto.

Además, con el propósito de comprobar las características psicométricas del PACE se siguieron los siguientes pasos (Carretero-Dios y Pérez, 2007): El análisis de la capacidad discriminativa de los ítems. La estimación de la estructura factorial exploratoria mediante el método de factorización de ejes principales iterados con rotación oblicua de los datos (oblimin) y extracción de todos aquellos factores con un autovalor superior a la unidad. El cálculo de la fiabilidad mediante la consistencia interna (alfa de Cronbach). La realización de evidencias externas de validez mediante la validez convergente que se basa en el análisis de las relaciones entre el test a estudio (PACE) y el SEM.

## **Resultados**

### *Capacidad discriminativa de los ítems*

La media de las respuestas dadas a los diferentes ítems oscila entre el 2.87 (í94) y el 4.58 (í31), siendo en general ligeramente superior al punto medio deseable de la escala (Nunnally y Bernstein, 1995). Respecto a la desviación típica, los valores oscilan en torno al valor recomendado de 1 (Carretero-Dios y Perez, 2005), superándose en varios casos y obteniéndose valores reducidos únicamente en ocho ítems (í5, í8, í31, í35, í52, í86, í87 e í88). Asimismo, los datos de asimetría y curtosis muestran que las variables siguen una distribución normal ( $As < \pm 2$ ;  $K < \pm 7$ ) siguiendo los criterios de Finney y Distefano (2006). Además, ninguna eliminación de ítem mejoraría el valor del alfa de Cronbach ( $\alpha = .902$ ),

Respecto a la discriminación y homogeneidad de los ítems, tras realizarse un análisis de correlación de Pearson, se ha comprobado que las correlaciones relativas a la discriminación obtienen valores superiores a .25-.30 (Nunnally y Bernstein, 1995) y que las relativas a la homogeneidad muestran diferencias positivas a favor del factor propio de, al menos, .20 (Jackson, 1970).

### *Análisis factorial exploratorio*

Se extrae una solución compuesta por 10 factores con un porcentaje de varianza total explicada del 54.82%. Todos los ítems saturan en el factor correspondiente, excepto los ítems 56 y 57, que lo hacen en el factor motivación en lugar de en el de evaluación. Además, todos ellos discriminan adecuadamente dado que sus pesos factoriales superan el mínimo de .40 (Lozano y De la Fuente, 2009; Morales, 2011), situándose el de menor saturación en .525.

### *Estructura interna y fiabilidad*

La consistencia interna se ha analizado mediante el alfa de Cronbach. Tanto el cuestionario en general, como la mayoría de las dimensiones, todas excepto la de apoyo de pares ( $\alpha = .665$ ), alcanzan el valor mínimo aconsejable, esto es,  $\alpha = .70$  (Nunnally y Bernstein, 1995).

Tabla 2. Pesos factoriales del cuestionario PACE

Dominio	Ítem	Dimensión	Componentes																		
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10									
Seguridad, orden y disciplina	PACE01	Seguridad		.694																	
	PACE02	Seguridad		.693																	
	PACE03	Seguridad		.694																	
	PACE04	Seguridad		.562																	
	PACE05	Seguridad		.652																	
	PACE06	Seguridad		.552																	
	PACE08	Seguridad		.673																	
	PACE11	Normas							.683												
	PACE12	Normas							.807												
	PACE13	Normas							.693												
	Relaciones	PACE19	Apoyoprof		.595																
		PACE20	Apoyoprof		.610																
		PACE21	Apoyoprof		.866																
PACE22		Apoyoprof		.772																	
PACE23		Apoyoprof		.756																	
PACE24		Apoyo pares													.645						
PACE25		Apoyo pares													.691						
PACE26		Cohesión			.742																
PACE28		Cohesión			.525																
PACE29		Cohesión			.859																
PACE30		Cohesión			.845																
PACE34	Cohesión			.761																	
Ambiente físico	PACE39	Ambientefi																		.544	
	PACE40	Ambientefi																		.695	
	PACE41	Ambientefi																		.715	
Recursos metodológicos	PACE51	Motivación												.585							
	PACE52	Motivación												.678							
	PACE54	Evaluación																		.570	
	PACE55	Evaluación																		.610	
	PACE56	Evaluación												.674							
	PACE57	Evaluación												.504							
	PACE64	Perceexpecta												.722							
	PACE65	Perceexpecta												.788							
	PACE66	Perceexpecta												.539							
	PACE67	Recursos							.645												
	PAC69	Recursos							.707												
	PACE71	Recursos							.721												
	PACE72	Recursos							.640												
	PACE73	Recursos							.550												
Autovalores			8.55	4.55	2.71	1.86	1.70	1.54	1.38	1.35	1.17	1.01									
% Varianza explicada			20.81	10.58	5.88	3.69	3.23	2.85	2.31	2.28	1.85	1.33									
Alfa de Cronbach			.871	.851	.879	.832	.799	.764	.733	.665	.727	.702									

Notas. Normas: normas y protocolos; Apoyoprof: apoyo profesorado; Cohesión: cohesión de grupo; Ambientefi: ambiente físico; Motivación: capacidad de motivación; Perceexpecta: percepción expectativas del profesorado; Recursos: recursos metodológicos.

Evidencias externas de validez

La realización de evidencias externas de validez se ha llevado a cabo mediante la validez convergente que se basa en el análisis de las relaciones entre el test a estudio (PACE) y el SEM.

En veinticinco casos se constataron correlaciones estadísticamente significativas en tanto que en los otros cinco (Seguridad e implicación cognitiva, apoyo pares e implicación comportamental y cognitiva y cohesión de grupo e implicación comportamental y cognitiva) no sucedió así. En consecuencia, puede afirmarse que, en general, la validez externa ha obtenido resultados adecuados.

Tabla 3. Relación entre las dimensiones del PACE y las dimensiones del SEM

		Implicación comportamental	Implicación emocional	Implicación cognitiva
Seguridad		.105*	.224***	.134
Normas y protocolos		.214***	.241***	.166***
Apoyo profesorado		.310*	.407***	.328***
Apoyo pares		.004	.290***	.047
Ambiente físico	R de Pearson	.160***	.226***	.181***
Cohesión de grupo		.080	.327***	.027
Capacidad de motivación		.207***	.297***	.229***
Evaluación		.191***	.269***	.146**
Perceexpecta		.296***	.241***	.174***
Recursos metodológicos		.228***	.396***	.333***

Notas. (p) \* <.05; (p) \*\* <.01; (p) \*\*\* <.001; Perceexpecta: percepción expectativas del profesorado.

## **Discusión/Conclusiones**

A pesar de que han sido muchas las investigaciones que han centrado su interés en el clima escolar, la revisión de la literatura científica realizada sobre el tema reveló la necesidad de realizar nuevos estudios que traten de delimitar su estructura interna, es decir, el número e identidad de las principales dimensiones que dan cuenta suficiente del mismo. El objetivo principal de este estudio, por tanto, radicó en especificar la estructura interna del constructo clima escolar, y para ello, se diseñó un instrumento de medida del clima escolar en castellano que evaluase equitativamente los cuatro dominios propuestos por Cohen et al. (2009), y tuviese en cuenta la realidad sociocultural española. Asimismo, con el ánimo de especificar la estructura interna del constructo con una mayor exactitud que cualquier otro trabajo realizado con anterioridad, se trataron de clarificar las dimensiones principales de las que está compuesto cada uno de esos cuatro dominios. Para ello, se revisaron las diferentes dimensiones que han sido medidas a lo largo de los años, se hipotetizó una estructura compuesta por 10 dimensiones, se propusieron ítems que las midiesen y se ha analizado el comportamiento de los mismos y de las escalas.

Los resultados de dichos análisis constatan la validez de una parte de los ítems pensados para medir la estructura hipotetizada de 10 dimensiones; la estructura final del cuestionario consta de 39 ítems, los cuales cumplen todos los criterios relativos a la capacidad discriminativa de los mismos.

Hay que subrayar que el cuestionario PACE, a diferencia de los cuestionarios creados con anterioridad, incluye una gama muy amplia de aspectos no limitándose únicamente a diferenciar los grandes dominios del clima escolar sino una variedad de matices particulares; y que, aunque esta diversidad semántica no ayuda precisamente a la obtención de altos índices de consistencia interna, la fiabilidad que alcanza el cuestionario es excelente. No obstante, la dimensión apoyo de pares no alcanza el valor mínimo aconsejable, esto es,  $\alpha = .70$  (Nunnally y Bernstein, 1995). Esto puede ser debido a que esa dimensión está compuesta únicamente por dos ítems y los estudios revisados señalan la necesidad de contar con un mínimo de tres o cuatro ítems por factor si se dispone de un mínimo de 200 casos (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010), por lo que, para el próximo estudio, sería preciso incluir nuevos ítems en esa dimensión. Asimismo, puesto que está demostrado que cuántos más ítems existan y midan con precisión un factor, más determinado está el citado factor y más estable es la solución factorial, sería recomendable incluir nuevos ítems en las dimensiones normas y protocolos, ambiente físico, capacidad de motivación, percepción expectativas del profesorado y evaluación.

Merece un comentario particular el que los ítems 56 y 57, previstos para medir la evaluación, hayan confluído con los ítems del factor motivación. Con vistas al siguiente estudio, conviene revisar tanto la redacción (expresiones, vocabulario...) como el contenido de esos dos ítems.

Sorprende el hecho de que la media de las respuestas dadas a los diferentes ítems supere en general la media de la escala, esto es, que en general el alumnado tenga una percepción muy favorable del clima escolar, puesto que, en 2013, el informe TALIS (Ministerio de Educación, Economía y Deporte, 2014) reveló que el principal desafío del sistema educativo español radica en mejorar el clima escolar de sus centros. Además, en los últimos años, los medios de comunicación se han hecho eco frecuentemente de noticias o estudios de la enseñanza secundaria en los que predominan términos como conflictividad, amenazas, violencia, inseguridad... (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004). Esto puede estar debido bien a que el alumnado percibe como normales estos hechos, bien a que sean actos aislados que tienen un marcado carácter excepcional. No obstante, habría que contrastar estos resultados en futuras investigaciones.

Respecto a la validez externa del cuestionario, se hallan correlaciones positivas entre la mayoría de las dimensiones del PACE y las dimensiones del SEM, algo esperable dado que la asociación entre el clima escolar y la implicación escolar está documentada (Rimm-Kaufman et al., 2005; Wilson, Pianta, y Stuhlman, 2007). Menos comprensible es la ausencia de correlación significativa entre las dimensiones seguridad e implicación cognitiva, apoyo pares e implicación comportamental y cognitiva y cohesión de grupo e implicación comportamental y cognitiva, cuestión que precisa de nuevos estudios puesto que en

la investigación previa tampoco existen comprobaciones empíricas con las que contrastar los datos aquí obtenidos.

Como limitación principal de esta investigación hay que señalar que no se ha contado con una muestra muy variada, ha participado únicamente alumnado de dos centros educativos, lo que podría resultar en una posible variación de los resultados a medida que se someta a comprobación en otros centros escolares. Lo ideal sería contrastar en futuras investigaciones los resultados obtenidos en este estudio con una muestra más amplia y heterogénea. Además, en una futura investigación deberá realizarse el análisis factorial confirmatorio del cuestionario para completar así su validación.

A pesar de la limitación de este estudio y a que, tal como se ha expuesto en párrafos anteriores, hay que seguir puliendo el cuestionario, los resultados de los análisis llevados a cabo suponen un respaldo empírico importante al proceso de creación del cuestionario PACE y a la clarificación del concepto de clima escolar. Asimismo, se espera que este trabajo proporcione las bases que favorezcan un cuerpo de conocimiento teórico que sea utilizado por la comunidad científica y educativa para esclarecer el papel que tiene el clima escolar en el ajuste psicológico y escolar.

## Referencias

- Aldridge, J.M., y Ala'i, K. (2013). Assessing students' views of school climate: Developing and validating the What's Happening In This School? (WHITS) questionnaire. *Improving Schools*, 16(1), 47-66.
- Aron, A.M., Milicic, N., y Armijo, I. (2012). Clima social escolar: Una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Baeza, S. (2005). *Funcionamiento y clima sociorrelacional del aula. Una Perspectiva Sistémica. Una escala sistémica de observación de clases*. Buenos Aires: Aprendizaje Hoy.
- Boren, R., Callahan, C., y Peugh, J. (2011). Out with the old, in with the new: Factor analyses of a classroom environment measure. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(3), 214-224. doi:10.1177/0734282910383191.
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: Consideraciones sobre la selección de tests en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Córdoba, L.G., García-Preciado, V., Luengo, L.M., Vizuete, L.M., y Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: Su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96.
- Ferrando, P.J., y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Finney, S.J., y Distefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. En G.R. Hancock y R.O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling. A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Fraser, B.J., Treagust, D.F., y Dennis, N.C. (1986). Development of an instrument for assessing classroom psychosocial environment at universities and colleges. *Studies in Higher Education*, 11(1), 43-54. doi:10.1080/03075078612331378451.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P., Friedel, J., y Paris, A.H. (2005). School engagement. En K.A. Moore y L.H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development* (pp. 305-321). New York: Springer.
- Furlong, M.J., Greif, J., Whipple, A., Bates, M.P., Jimenez, T., y Morrison, R. (2005). Development of the California School Climate and Safety Survey- Short Form. *Psychology in the Schools*, 42, 137-149. doi:10.1002/pits.20053.
- Infante, L., Hierrezuelo, L., García, B., Sánchez, A., De la Morena, M.L., Muñoz, A., y Trianes, M.V. (2003). Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en alumnado de secundaria. *Psicología, Saúde y Doenças*, 4(2), 277-286.
- Jackson, D.N. (1970). A sequential system for personality scale development. En C. D. Spielberger (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology* (vol. 2) (pp. 61-96). New York: Academic Press.

López, V., Bilbao, M.A., Ascorra, P., Moya, I., y Morales, M. (2014). Escala de clima escolar: Adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122. doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea.

López-González, E., Tourón, J., y Tejedor, F.J. (2012). Diseño de un micro-instrumento para medir el clima de aprendizaje en cuestionarios de contexto. *Bordón*, 64(2), 111-126.

López-González, L., y Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria. *ISEP Science*, 5, 62-77.

López-González, L., y Oriol, X. (2016). La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura y Educación*, 28(1), 130-156. doi:10.1080/11356405.2015.1120448.

Loukas, A. (2007). What is school climate?. *Leadership Compass*, 5(1), 1-3.

Lozano, L. y De la Fuente, E. (2009). Diseño y validación de cuestionarios. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 251-274). Madrid: EOS.

Ministerio de Educación y Ciencia (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria más allá de los tópicos*. Barcelona: Secretaría General Técnica Subdirección General de Información y Publicaciones.

Ministerio de Educación, Economía y Deporte (2014). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Madrid: publicacionesoficiales.boe.es.

Morales, P. (2011). *El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

National School Climate Center. (2014). *School climate*.

Nunnally, J., y Bernstein, I. (1995). *Teoría psicométrica*. México: McGraw-Hill.

Pérez-Carbonell, A., Genoveva, R., y López-González, E. (2010). Clima social aula: Percepción diferenciada de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, 22(3), 259-281. doi:10.1174/113564010804932184.

Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., y Revuelta, L. (2016). Validation of the Spanish Version of the School Engagement Measure (SEM). *The Spanish Journal of Psychology*, 19(86), 1-9. doi: 10.1017/sjp.2016.94.

Rimm-Kaufman, S., LaParo, K.M., Downer, J.T., y Pianta, R. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *The Elementary School Journal*, 105(1), 377-395. doi: 10.1086/429948.

Romasz, T.E., Cantor, J.H., y Elias, M.J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27, 89-103. doi:10.1016/j.evalprogplan.2003.05.002.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. doi:10.3102/0034654313483907.

Wilson, H.K., Pianta, R.C., y Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *Elementary School Journal*, 108(2), 81-96. doi:10.1086/525548.

Zullig, K.J., Huebner, E.S., y Patton, J.M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145. doi:10.1002/pits.20532.

## CAPÍTULO 29

### **Intervención psicoeducativa con niños afectados de cáncer en educación primaria**

Sara Lopez Madrigal\* y José Antonio Camacho Conde\*\*

*\*Graduada en Maestro de Educación Primaria; \*\*Licenciado en Psicología*

#### **Introducción**

La motivación principal de este trabajo de revisión, parte de las conclusiones de una investigación propia denominada: “El docente como pieza clave en el desarrollo de la autoestima en niños con cáncer” y que fue publicada en el Congreso INTED2018.

El objetivo de esa investigación fue conocer la autoestima de los alumnos con cáncer, comprobando tras ese estudio que esos alumnos no se preocupan tanto por su estado físico, ni tienen la autoestima baja por el hecho de padecer esta enfermedad. Los resultados de la investigación concluyeron que la autoestima tendrá un papel fundamental en la adaptación psicológica de este niño durante la enfermedad, y que dependerá de la situación que le rodee y su forma de adaptación al medio, el nivel de la misma (Garrote et al., 2018).

Bragado afirma que el buen funcionamiento psicológico de los niños oncológicos puede depender del apoyo que reciban estos niños por parte de su entorno durante el tratamiento (Bragado, 2009). El Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos en 2010 determinó que el apoyo amortigua el impacto emocional y que les ayuda a soportar grandes dosis de estrés. Por ello, será muy importante trabajar en el aula con programas de habilidades sociales y con programas para la mejora del autoconcepto.

En 2006, el cáncer ocasionó el 24% de las muertes entre 1 y 14 años de edad y el 13% entre 15 y 19 años, por lo que una mayoría de los niños sobrevivió a esta enfermedad en España (Perís-Bonet, 2008).

El propósito principal de este documento será describir la importancia de la intervención psicoeducativa en niños oncológicos tras la realización de una revisión sistemática con el fin de elaborar un protocolo de actuación útil para la comunidad educativa durante la enfermedad de un niño con cáncer, para así apoyar al niño durante los procesos que lo separan de esta, centrándonos para ello en el papel del docente y del psicopedagogo. De este modo, intentando la mejora de las relaciones escuela-familia y maestro-alumno en las fases de diagnóstico, tratamiento e incorporación escolar del niño con cáncer.

En las últimas décadas el tratamiento educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales ha ido evolucionando de forma positiva, tratándose de proporcionar los apoyos necesarios para alcanzar metas similares al resto de personas, incluyéndose en este grupo a los alumnos oncológicos (Arnaiz, 2011).

Este trabajo ha permitido determinar que las relaciones que debemos establecer entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y el niño afectado han de estar muy consolidadas, así como potenciar el grado de implicación de toda ella para que el desarrollo del niño sea adecuado y sus secuelas psicológicas sean mínimas.

Cuando el cáncer aparece en la vida del niño, se ven afectados múltiples aspectos psicosociales, y están relacionados fundamentalmente con el contexto, como la familia o la escuela (Grau, 2002). Debido a su condición como niño, prima en él el deseo de realizar actividades propias de su etapa y de su ambiente habitual.

La escuela, por tanto, será la institución más normalizadora en este proceso, ya que el contacto con sus iguales y docentes creará en él un ambiente tranquilizador, y le proporcionará normalidad a la situación.

Para todo ello, la formación del profesorado y el papel del orientador serán imprescindibles. La escuela y docentes actúan como agentes facilitadores y adaptativos a la nueva situación. Para diseñar estrategias correctas de intervención para el niño es necesario que se realice un estudio exhaustivo de éste y su enfermedad (Grau, 2002). Conviene señalar también, el papel del orientador y su equipo para que los programas de orientación educativa se lleven a cabo en el aula.

Es primordial tener en cuenta la influencia de los diversos agentes que participan en la vida del centro y del niño, y por tanto, es fundamental atender el papel que ejercen las familias sobre los niños. En este sentido, podemos decir que las familias son la base para establecer los objetivos primordiales y las demandas para el adecuado desarrollo de su hijo (Domínguez, 2010).

El conocimiento del contexto, de la enfermedad, y del niño de forma individualizada son los aspectos básicos para poder desarrollar una buena intervención educativa, y hacer un plan de trabajo individualizado.

Grau afirma que para mejorar la vida de un niño oncológico y su entorno se necesita de diferentes tratamientos teniendo en cuenta tanto aspectos psicosociales como educativos, ya que serán las áreas más afectadas durante éste. Por este motivo, una intervención multidisciplinar es imprescindible, desde los ámbitos familiar, escolar y hospitalarios para abordar el problema de forma global, lo que favorecerá el desarrollo de este niño y la prevención de posibles déficits (Grau, 1993). Así, los alumnos que sobrevivan a esta enfermedad con secuelas físicas y mentales serán menores que si no se aplican este tipo de programas, llegarán en mejores condiciones (Müller, 2008). En este sentido, la prevención es primordial porque reduce los costes de la enfermedad y potencia la integración escolar y social del niño.

Según el Protocolo de actuación para niños con cáncer elaborado por AFANION (2018) la escuela es el lugar perfecto para la atención que necesita durante la enfermedad, dándoles papeles importantes en ésta. La escuela puede hacer que se sientan más cómodos e implicados en ella. A veces es suficiente con encargarle la supervisión de la clase, borrar la pizarra, o traerles material a los profesores (Stainback y Stainback, 1999). Siempre atendiendo a las diferentes fases de la enfermedad, y a las limitaciones y logros que presenta el niño. Por ejemplo, es importante tener en cuenta el tratamiento de éste en la fase de duelo, tanto para el propio niño como para las personas de su entorno, ya que dependiendo de la gestión de cada una de las fases el impacto emocional y su adaptación al entorno estará condicionada.

Los estudios, datos y documentos que se revisaron se centraron en la etapa de Educación Primaria.

### *Objetivos*

Establecer un plan de actuación que sea útil para profesores, enfocado a abordar el tratamiento desde el ámbito educativo en un niño con cáncer, para prevenir posteriores dificultades de aprendizaje y/o trastornos psicológicos.

### **Método**

Se realizó una búsqueda bibliográfica durante los meses de febrero de 2018 a junio de 2018.

Las palabras claves utilizadas fueron: paciente oncológico, emociones niños, gestión emocional, inteligencia emocional, relación escuela-familia, estrategias de afrontamiento, agotamiento por compasión, formación profesorado, escuela y niño oncológico, importancia de la escuela.

La muestra obtenida fueron 52 artículos de los cuales utilizamos 15 referencias bibliográficas excluyendo artículos de oncología pediátrica.

Hemos utilizado las plataformas Dialnet y Google Scholar para el desarrollo de este artículo.

Los descriptores utilizados han sido: aulas oncológicas o espacios educativos que tengan un protocolo de intervención con este alumnado.

Espacio temporal: 5 meses.

Criterios de inclusión: alumnos con cáncer en la etapa de primaria.

Exclusión: alumnos de las mismas edades que reciben apoyo escolar en aulas hospitalarias.

## **Resultados**

Un niño con cáncer tras su diagnóstico tiene que romper con muchos aspectos importantes de su rutina para someterse al tratamiento, rutina familiar, escolar y social, que hacen que no pueda seguir con su vida normal.

Además, presenta como todos los niños, sus necesidades escolares, familiares y sociales, iguales a las de los otros niños. Por tanto, para que su desarrollo sea bueno, en el tratamiento del cáncer infantil deben incluirse educación y escuela (Grau, 2002). Si los adultos tienen también objetivos escolares, será un aliciente para que éste también se sienta motivado a continuar en la escuela (Parrillas, 2002).

Una de las ventajas más importantes con la que cuentan estos niños con cáncer es que durante los tratamientos cada vez pasan menos tiempo en el hospital y más en casa o en la escuela. Los niños, durante el tratamiento no deben perder el contacto con el mundo que le rodea. Es fundamental el contacto con amigos, compañeros y familiares, ya que son una gran fuente de apoyo social.

Sin embargo el contacto no debe basarse únicamente en la compañía de personas adultas, ya que ellas le transmitirán una serie de preocupaciones no propias de su edad.

Es importante que el niño diagnosticado de cáncer se vea como un estudiante más y no únicamente como un paciente de un hospital que necesita curarse (Grau, 2001).

Para ello, desde la escuela es necesario que se respondan a una serie de preguntas para trabajar con este alumnado. ¿Cómo tratarlos? ¿Qué pautas seguir tras el diagnóstico? ¿Y tras su incorporación? ¿Qué pautas darles a los padres? ¿Cómo llevar un seguimiento y contacto con el niño aunque no esté en el centro? ¿Cómo se siente el niño?

Todo el mundo tiene derecho a una educación digna, pero durante el tratamiento se hace difícil su mantenimiento. Por un lado, se presenta un problema muy complejo para los docentes y profesionales de la educación, y por otro lado, una necesidad muy importante para los niños.

Poniendo en marcha un protocolo o un plan de actuación colaborativo, el éxito de estos niños y su desarrollo se verá influido de forma positiva (Garrote y López, 2018). En este programa deberán ser descritos objetivos, planes de actuación, actividades, así como preocupaciones y situaciones en las que puede, y debe estar implicado un docente durante en desarrollo de esta enfermedad en el alumno. La atención educativa deberá ser parte de este proceso, ya que les permitirá desarrollar nuevas habilidades cognitivas y sociales y les dará una visión de futuro (García, 2017).

El pediatra encargado del seguimiento del niño oncológico desempeña un papel muy importante para tanto su curación como para proporcionar información relevante al entorno del niño.

En 1986 el Parlamento Europeo aprobó la Carta Europea de los Derechos de los Niños Hospitalizados. Algunos de los puntos que fueron aprobados son: que los hospitales deben de estar equipados con los materiales necesarios para poder atender de forma correcta a estos niños, este material debe ser tanto didáctico como hospitalario, y sobre todo que su estudio no debe perjudicar a su bienestar; la salud será lo primero.

En la revisión bibliográfica hemos podido profundizar más en las cuestiones fundamentales que se plantean en el proceso de detección y desarrollo de una enfermedad como el cáncer infantil así como los elementos pedagógicos que se pueden utilizar en la atención al alumno con cáncer.

Las investigaciones consultadas observan la necesidad de un programa terapéutico integral que incluya la intervención educativa, dirigida por un profesional preparado (p.ej. el pedagogo) y con experiencia que formará parte también del equipo médico.

Este profesional sirve de puente entre la familia, el hospital y la comunidad educativa, con un profundo conocimiento del currículo, del sistema educativo, y de los apoyos que el niño necesita. El plan de actuación incluye que un profesor del aula hospitalaria trabajará con el maestro del centro de referencia del niño en el desarrollo del currículo y con el niño, en el aula hospitalaria.

Es muy importante el desarrollo de un proyecto tanto en el hospital como en el centro educativo y que se haga una planificación de las actividades, visitas al hospital, videos, mensajes cartas que motiven y mejoren las relaciones entre el niño enfermo y la escuela (AFANION, 2018).

Por tanto, el correcto tratamiento del cáncer infantil exige la participación y colaboración de todas las personas que están en relación con él. Se intenta de esta manera una intervención más global e integradora (AFANION, 2018).

En definitiva, el docente debe favorecer la integración del niño a la escuela, no sólo adaptando el currículo a sus necesidades sino que debe, además: mantener la comunicación del niño enfermo con sus compañeros mediante cartas, fotos, visitas y comunicación vía internet, si hay posibilidades; preparar una charla a los compañeros de clase sobre la enfermedad, utilizando los recursos disponibles en las diferentes asociaciones y hospitales; y elaborar una programación de aula utilizando el eje transversal de la salud que se contempla en los diseños curriculares.

Durante todo el tratamiento es importante la interacción entre el médico y los educadores. En este tiempo, existen unos profesores de referencia como son el profesor del aula hospitalaria, el profesor de asistencia educativa domiciliaria y los profesores del propio centro del alumno.

Un profesor lo suficientemente preparado podrá ayudar al niño oncológico durante su enfermedad. Un profesor que no esté preparado para hacer frente a los problemas derivados de la enfermedad, difícilmente sabrá cómo ayudar al alumno enfermo.

El objetivo que tenemos que cumplir es que el niño tenga una vida lo más normalizada posible, la familia es una de las figuras más responsables. Además, será función de todo el centro y la comunidad educativa favorecer esta adaptación y un entorno en el que el niño se sienta lo más a gusto posible.

Serán seis los pasos a seguir para el desarrollo de un proyecto adecuado según algunas referencias de la guía de escolarización de un niño oncológico del gobierno de Euskadi:

- Alumno afectado

Conocer datos relevantes del alumno: procedencia y características generales (físicas, sociales, familiares, psicológicas, etc.) para conocerlo mejor. Posteriormente se irá ampliando y completando a medida que se vaya conociendo mejor.

- Entrevista pedagógica

Entrevista inicial orientada al conocimiento de su trayectoria educativa y escolar en el centro, las relaciones con sus compañeros y el profesorado antes de la enfermedad. La entrevista también busca ofrecerle la información que necesite tanto el niño como sus familiares, sobre la enfermedad, su futuro en el centro o cómo se van a establecer las relaciones entre éstos. En esta entrevista será muy útil que participen también los padres de los niños afectados. Además, esta entrevista hará que se consoliden lazos entre psicopedagogo y familia, y se establezca una confianza que permita la mejor realización de la evaluación psicopedagógica.

- Evaluación pedagógica

La evaluación se organizará en tres partes: una valoración inicial que detecte las necesidades de aprendizaje del enfermo y también sus actitudes y disposición a implicarse en el proceso; un diagnóstico específico sobre déficits en conocimientos básicos en las diversas áreas, hábitos deficientes en relación a la salud o las relaciones interpersonales, etc.

Se concluye con la planificación o diseño de un plan de actuación con ese niño enfermo:

las prioridades y objetivos a alcanzar, las estrategias de trabajo a desarrollar, la previsión de los tiempos necesarios y la especificación de los resultados que se esperan alcanzar.

- Puesta en práctica del plan

Ésta es la fase en la que tienen que ser seleccionadas las actividades específicas y acondicionarlas a las características del niño. El objetivo es que el niño se adapte lo más rápido posible a su nueva situación y que no se desvincule de su ambiente natural. Para ello, la coordinación de todos los miembros adscritos al plan será imprescindible.

- Evaluación del plan

Una vez finalizado todo el proceso se sacan las conclusiones, y se hace una evaluación de las actividades y de la respuesta del alumno, teniendo en cuenta la opinión de todos los profesionales que han tenido contacto con el niño. Sin embargo, la opinión que más cuenta será la del alumno, ya que nos proporcionará la información necesaria para evaluar este proyecto.

Esta evaluación no deberá ser únicamente al final de su ejecución y cuando todo el plan haya finalizado y el niño esté curado, o en el peor de los casos haya fallecido. Debe ser una evaluación continua y sistemática donde se puedan modificar instrumentos, técnicas, metodologías o actividades según las necesidades del niño durante el desarrollo del plan.

En la evaluación se pueden analizar los siguientes aspectos: alteraciones comportamentales, malestar, calidad de vida, respuesta educativa en el centro, relación con la familia, relación con los compañeros, relaciones con el profesorado y el psicopedagogo, nuevos hábitos, juegos, gustos, preferencias, alimentación, actividades hospitalarias, etc.

- Seguimiento

Otra de las partes de este proyecto es el seguimiento del estado anímico y escolar del niño durante su escolarización. Aunque el niño esté curado y lleve una vida normal puede presentar diferentes sentimientos negativos tanto en la escuela como fuera de ella. Es decir, durante su proceso de escolarización posterior, nosotros como docentes podemos ayudarle para que pueda superar los mismos.

### **Discusión/Conclusiones**

Los niños con enfermedad oncológica y sus familias tienen necesidades y problemas que van más allá de lo estrictamente médico. Estos problemas requieren la utilización de múltiples fuentes de cuidado y apoyo.

Este autor propone -en una reciente revisión sobre el cuidado de niños oncológicos- que algunos comportamientos de los familiares de estos niños pueden producir una notable reducción en el estrés y la ansiedad del niño en diferentes procedimientos médicos.

Utilizando técnicas de distracción o focalizando la atención del niño en otros aspectos y evitando lo relacionado con los aspectos médicos, logran que los sentimientos de sus hijos cambien (Méndez et al., 2004).

Bragado verifica en su obra que uno de los resultados más importantes ha sido la buena respuesta psicológica de estos niños. Esta conclusión repetida en numerosos estudios nos habla de la buena adaptación psicológica de estos niños en comparación con la población general, igualando e incluso mejorando los niveles de estrés, depresión, ansiedad, autoestima y otros (Bragado, 2009).

Siempre bajo un programa terapéutico integral que incluya la intervención educativa, dirigida por un profesional preparado y con experiencia que formará parte también del equipo médico, se pueden mantener los niveles anteriores e incluso mejorarlos.

Este profesional sirve de puente entre la familia, el hospital y la comunidad educativa, con un profundo conocimiento del currículo, del sistema educativo, y de los apoyos que el niño necesita. Asimismo, el profesor del aula hospitalaria trabajará con el maestro del centro de referencia del niño en el desarrollo del currículo y en la elaboración de las adaptaciones curriculares pertinentes, y con el niño, en el aula hospitalaria (Grau, 1993).

Los médicos deben ofrecer a los maestros una información específica relacionada con la situación de cada niño y darles la seguridad de que éste dejará de asistir a la escuela si consideran que no está en condiciones para ello; asimismo, han de valorar cómo los tratamientos afectarán a la asistencia a la escuela y planificar adecuadamente las ausencias del niño. Cada caso se evaluará en colaboración con la escuela, de acuerdo con la evolución de la enfermedad y de sus tratamientos (Grau, 2001).

Los niños oncológicos empiezan a entender algunos aspectos de su enfermedad a partir de los tres años de edad, entendiendo en primaria que la enfermedad no es un castigo por haber hecho algo mal, sino algo natural de nuestro organismo (Blas, 2017).

Por eso, será muy importante el desarrollo de un proyecto tanto en el hospital como en el centro educativo que haga una planificación de las actividades, visitas al hospital, videos, mensajes cartas que motiven y mejoren las relaciones entre el niño enfermo y la escuela. Pero también habrá que concienciar a los alumnos que están en el centro, para ello podemos utilizar videos de niños hospitalizados, que cantan ríen o bailan para que estos observen que son niños como ellos que tienen algún tipo de enfermedad.

Existen muchos recursos para hacer entender a nuestros alumnos esta enfermedad desde la escuela. Uno de los más relevantes puede ser el libro “Así es la vida” de Ana-Luisa Ramírez Giménez y Carmen Ramírez Giménez. Este relato puede ayudar a nuestros alumnos a entender que en la vida nos podemos encontrar además de con cosas buenas, con situaciones que no lo son tanto o que no las esperamos, pero siempre habrá una alternativa o algo que nos haga sentir mejor.

El colegio es una institución muy importante para el niño a esa edad, por ello es necesario que se dé una respuesta adecuada para la mejora de la situación psicoeducativa y psicosocial del niño. No perder el más mínimo contacto con la escuela será uno de los objetivos fundamentales del centro educativo.

A esa edad, la escuela es un pilar fundamental y un referente en el niño del que no puede ser apartado ni olvidado. Todas las actividades recomendadas contribuyen a aumentar, potenciar, preservar el desarrollo educativo y social del niño oncológico.

La familia es el principal soporte del enfermo. Sin embargo, son muchas las personas a lo largo de la enfermedad las que tienen contacto con el niño. Destacamos que la formación del profesorado, que es la que nos atañe en este ámbito, es muy importante.

Bragado y colaboradores han expresado en su obra que se han aumentado las tasas de supervivencia de los niños oncológicos gracias a los grandes avances en la medicina, al diagnóstico temprano y al tratamiento del cáncer infantil. En Europa se ha pasado de una supervivencia del 54% de los casos diagnosticados en el período 1978-1982 al 75% de los diagnosticados entre 1993-1997 (Bragado et al., 2008).

Ayudando con nuevos programas de mejora de autoconcepto y habilidades sociales, estos niños llegarán a la edad adulta con menos secuelas psicológicas y psicoeducativas.

A partir de lo recogido, sabemos que uno de los aspectos básicos para llevar a cabo una buena intervención educativa es el conocimiento tanto de la enfermedad como del contexto en el que se desarrolla este niño. Además, atendiendo las características evolutivas de cada alumno podremos hacer un plan de actuación personalizado.

Para ello será esencial una intervención multidisciplinar desde todos los ámbitos que atienden al niño de manera global. De esta forma, los niños enfermos llegarán a la edad adulta en mejores condiciones para desarrollar sus actividades, y las secuelas físicas y mentales serán menores que si no se aplicaran programas psicológicos; la acción preventiva permitirá la reducción de los costes derivados de la enfermedad y potenciará la integración escolar y social del niño.

La realización de actividades como las anteriormente propuestas y la concienciación de todo el centro educativo sobre la enfermedad mejorarán el estado anímico del niño lo que hace que no se desvincule totalmente de la escuela.

La programación de estas actividades debe estar debidamente adecuada a cada uno de los alumnos y coordinada por el tutor del centro y el psicopedagogo, realizando las intervenciones según los intereses de los padres y del propio niño.

La realización de actividades al aire libre, dentro del centro, y la constante comunicación con sus compañeros será importante para favorecer un estado de ánimo positivo y su posterior continuidad académica.

Se pueden establecer diferentes fases durante este proceso para su atención educativa y psicopedagógica, ninguna es ni mejor ni peor. A nivel general, se han presentado las anteriores ya que se han considerado las más adecuadas, pero pueden ser modificadas según la necesidad del alumno. Las necesidades de este colectivo son de interés para nosotros ya que también reduciendo sus fracasos reduciremos el coste académico de ese alumno.

La planificación y la entrevista serán una de las fases más importantes para conocer más sobre el niño y hacer una propuesta de intervención adaptada a sus necesidades. Es importante el conocimiento de su diagnóstico, tratamiento, evolución así como su posterior incorporación al centro educativo. Además, no debemos olvidarnos de la posterior evaluación del proceso ya que será quien nos guíe en las medidas que favorecen a nuestro alumno.

Los profesionales del centro deben tener las suficientes habilidades para responder a las necesidades de todos los niños del centro. En la actualidad -cada vez más- nos formamos sobre niños con necesidades educativas especiales (p. ej. niños con Síndrome de Asperger, autismo, déficit de atención, trastornos en el lenguaje, etc.). Sin embargo, nos preguntamos qué hacer con los niños que tienen otro tipo de problemas o necesitan otro tipo de apoyo más alejado de la educación. Es necesaria extender la inclusión de los mismos en nuestras aulas y atender su diversidad de la forma coordinada que hemos expuesto en este trabajo.

Escuela y familia deben estar muy unidas, compartir inquietudes, informaciones, pensamientos, lo que ayudará a mejorar las actuaciones sobre el niño, y a que la educación sea lineal. La familia es la encargada de reforzar los conocimientos escolares, y ayudar a alcanzar los objetivos propuestos en la escuela de manera que se consiga una interrelación entre ellos.

## Referencias

- AFANION (2018). *Niños con cáncer*. Recuperado de <http://www.afanion.org/portal/portada/index.aspx>
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Bragado, C. (2009). Funcionamiento psicosocial e intervenciones psicológicas en niños con cáncer. *Psicooncología*, 6(2-3), 327-341.
- Bragado, C., Hernández-Lloreda, M.J., Sánchez-Bernardos, L., y Urbano, S. (2008). Autoconcepto físico, ansiedad, depresión y autoestima en niños con cáncer y niños sanos sin historia de cáncer. *Psicothema*, 20(3), 413-419. Recuperado de <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/8675/8539>
- Domínguez, S. (2010). La Educación cosa de dos: la escuela y la familia. Temas para la educación. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*.
- García, J. (2017). *Transformar la escuela. Aprender en la escuela sobre el cáncer*. Recuperado de <http://www.jblasgarcia.com/p/autor.html>
- Garrote, D. (2018). *El docente como pieza clave en el desarrollo de la autoestima en niños con cáncer*. Proceedings of the inted 2018, 12th International Technology, Education and Development conference: celebrated 5th-7th of March of 2018, Valencia.
- Grau, C. (1993). *La integración escolar del niño con neoplasias*.
- Grau, C. (2001). *Atención educativa a las necesidades educativas especiales derivadas de enfermedades crónicas y de larga duración*.
- Grau, C. (2002). Impacto psicosocial del cáncer infantil en la familia. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 5(2), 87-106. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Claudia\\_Rubio/publication/270889950\\_IMPACTO\\_PSICOSOCIAL\\_DEL\\_CANCER\\_INFANTIL\\_EN\\_LA\\_FAMILIA/links/54b7dc980cf269d8cbf55510.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Claudia_Rubio/publication/270889950_IMPACTO_PSICOSOCIAL_DEL_CANCER_INFANTIL_EN_LA_FAMILIA/links/54b7dc980cf269d8cbf55510.pdf)
- Méndez, X., Orgilés, M., López-Roig, S., y Espada, J. (2004). Atención psicológica en el cáncer infantil. *Psicooncología*, 1(1), 139-154.
- Müller, M. (2008). *Formación docente y psicopedagógica: estrategias y propuestas para la intervención educativa*. Buenos aires.
- Parrillas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Perís-Bonet, R. (2008). Incidencia y supervivencia del cáncer infantil. *Revista Española de Pediatría Clínica e Investigación*, 64.

Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid, España: Narcea.

## CAPÍTULO 30

### Percepción de las competencias docentes de los maestros en educación primaria

María Martínez-Barreales y Camino Ferreira  
*Universidad de León*

#### Introducción

Las competencias profesionales de calidad que posea un maestro son consideradas como uno de los elementos necesarios para la consecución de una educación exitosa y poder dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos. Por ello, es necesario conocer e indagar sobre las competencias que este profesional debe adquirir para lograr el desarrollo integral del alumno. Actualmente se requiere de la adaptación de todos los ámbitos de la educación a la sociedad (Pozo, Giménez, y Bretones, 2009; Salinas y Martínez, 2007). Por ello, es necesario una optimización de las actividades que son desarrolladas por los maestros, convirtiéndose la evaluación de la actividad docente por parte de los alumnos en un estudio fundamental.

Llevar a cabo una evaluación de la práctica docente es complejo, siendo todavía más laborioso cuando se centra en el ámbito universitario, tratando de detectar cuáles son las debilidades y fortalezas de la misma (Salazar, 2016). Para poder hacer una evaluación del profesor deben quedar bien especificadas cuáles son las áreas de las que se responsabiliza a este profesional, así como sus funciones (López y Cámara, 2010). El alumno, partiendo de esta base, puede evaluar al profesor y conocer su estado de satisfacción hacia la labor que desempeña.

Jáuregui y Fernández (2009) establecen que un alto grado de satisfacción por parte del alumno hacia la labor que desempeñan los docentes está relacionado con el fomento de aspectos como el humor, la risa o la diversión, los cuales van a conducir a que se produzcan una serie de beneficios necesarios para lograr el éxito educativo. Entre estos beneficios se encuentran la reducción del estrés y que exista una mejor relación entre los compañeros, promoviendo un aprendizaje lúdico.

La manera en la que se transmite o se trata de enseñar una serie de conocimientos hace que se fomente o que se restrinja la participación en este aprendizaje de los alumnos. Por ello, es necesario que el maestro desempeñe una buena labor docente, evitando el agotamiento que aparece en los estudiantes (Caicedo, 2015). Este agotamiento está relacionado con términos como la autoeficacia y la motivación, los cuales dependen también del maestro, además de los agentes de apoyo social de los maestros, amigos, familia, etc. (Bilge, Tuzgol-Dost, y Cetin, 2014). Rojas (2015) destaca que de lo que se trata es que el profesor, como uno de los agentes educativos principales, promueva conseguir la resiliencia de los alumnos, pudiéndola entender como la capacidad de sobreponerse y enfrentarse al estrés en la escuela, a los conflictos y a cualquier problema que pueda surgir. Esto también implica que los alumnos tengan mayor satisfacción hacia la labor de sus maestros. En definitiva, es fundamental que el maestro se centre en la creación del interés, éxito y la persistencia para que el grado de satisfacción del alumno sea elevado (Sithole et al., 2017). Por ello, partiendo de la importancia de conocer la satisfacción del alumnado con la labor docente, en este estudio se analiza la percepción de los alumnos de Educación Primaria sobre cuáles son las competencias que más valoran en los maestros.

#### Método

Este estudio se ha abordado a través de un diseño de encuesta. Para ello, se ha llevado a cabo un muestreo por accesibilidad, estando la muestra formada por alumnos de Educación Primaria que abarcan los seis niveles que componen esta etapa educativa ( $n=132$ ). Los participantes pertenecen a un mismo centro educativo, ubicado en la localidad de Asturias. Se caracterizan por pertenecer a un contexto

socioeconómico medio, dedicándose la mayoría de sus familias al sector terciario. Un 3% aproximado de estos participantes son alumnos inmigrantes.

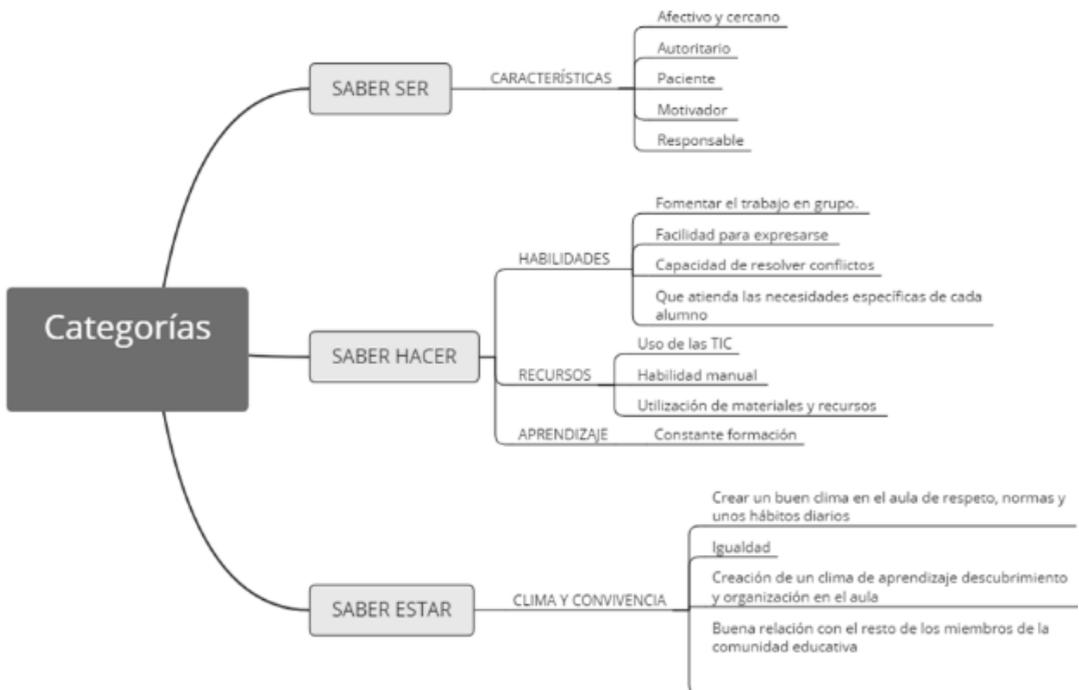
La técnica de recogida de información ha sido un análisis documental utilizando los textos descriptivos como instrumento. Se ha obtenido la información de la percepción de los alumnos de Educación Primaria preguntándoles cuáles son las competencias que más valoran o destacan en sus maestros. Para que el análisis de los datos resultase más sencillo, los alumnos han realizado la encuesta de forma escrita. Los textos se han realizado de forma anónima para que sus respuestas no se vieran limitadas y condicionadas, además de emplear el tiempo necesario para que plasmaran su opinión de forma sincera.

Para llevar a cabo el análisis de los resultados obtenidos, se ha utilizado un análisis de categorías, clasificando estas de acuerdo con los datos que se han obtenido de los alumnos, organizándolas en las categorías que aparecen expuestas en el Título de Grado en Magisterio de la ANECA (Libro Blanco): “saber ser”, “saber hacer” y “saber estar”. En total, se han establecido 17 categorías, utilizando el programa XMind para su agrupamiento, en cinco grupos y a su vez en los tres grupos concretados por la ANECA. Esta clasificación se puede observar en la Figura, 1 que se presenta en el apartado de resultados.

### Resultados

En función de las respuestas obtenidas de los alumnos y tras preguntarles, qué era para ellos ser un buen profesor, se ha llevado a cabo el análisis de los mismos a través del establecimiento de las categorías, partiendo de la clasificación de las competencias establecidas por la ANECA: “saber hacer”, “saber ser” y “saber estar”.

Figura 1. Categorías establecidas en el análisis de los textos descriptivos de los alumnos



Tras el establecimiento de las categorías en función de las respuestas obtenidas por los alumnos, como se puede observar en la Tabla 2, se obtuvieron los siguientes resultados.

Tabla 2. Relación de las categorías mencionadas por los alumnos encuestados

	1° EP	2° EP	3° EP	4° EP	5° EP	6° EP
Afectivo y cercano	X	X	X	X	X	X
Fomentar el trabajo en grupo.			X	X		X
Autoritario	X	X	X	X	X	X
Paciente		X	X	X	X	X
Que atienda las necesidades específicas de cada alumno	X		X	X		X
Crear un buen clima en el aula de respeto, normas y unos hábitos diarios	X		X	X	X	X
Facilidad para expresarse	X		X	X	X	X
Igualdad				X		X
Capacidad de resolver conflictos				X		X
Uso de las TIC	X			X	X	X
Buena relación con el resto de los miembros de la comunidad educativa				X	X	X
Motivador	X	X	X	X	X	X
Responsable	X		X	X	X	X
Habilidad manual	X		X		X	
Constante formación	X	X	X	X	X	X
Utilización de materiales y recursos	X			X	X	X
Creación de un clima de aprendizaje descubrimiento y organización en el aula	X	X	X	X	X	X

En un primer lugar, se estableció la categoría de afectivo y cercano. Esta es mencionada por los alumnos de todos cursos, desde 1° hasta 6°, utilizando frases como por ejemplo “que sea generoso”, “amable”, “simpático”, “que sea cariñoso”, “que sea comprensivo”, “que cuide a los alumnos” etc. Son expresiones que se han observado en los textos de la inmensa mayoría de los alumnos.

La categoría de fomentar el trabajo en grupo es mencionada por los alumnos de 3°, 4° y 6° de Educación Primaria, utilizando expresiones como “que mande trabajos en grupo”, “que deje trabajar en parejas”, “que nos deje sentarnos con quien nos sintamos a gusto”, “hacer esquemas todos juntos”, etc. Los alumnos de 6° curso le dan más importancia que el resto.

Que sea autoritario es mencionado por todos los cursos, utilizando generalmente expresiones como por ejemplo “que no se enfade, ni castigue, ni riña” (alumnos de 1° curso), o “que no sea sobreprotector” y “que riña o castigue cuando sea necesario” (alumnos de 6° curso).

Respecto a la categoría de que sea paciente, es mencionada por alumnos de 2° hasta 6° de Educación Primaria, utilizando la propia palabra, es decir, “que sea paciente” u otro tipo de expresiones como “que sea tranquilo para que explique todo bien”. Esta última se observó en alumnos de 4° curso. La competencia de paciente es una de las menos destacadas por los alumnos, comenzando a darla un poco de importancia a partir de 2° curso.

A la competencia de que atienda las necesidades específicas de cada alumno, hacen un importante hincapié en ella (excepto los alumnos de 2° y 5° curso), utilizando expresiones del tipo: “que ayude a aprender”, “que responda a todas las preguntas que hagan los alumnos”, “que le guste ayudar a los demás de verdad y también enseñar”, “dedique todo el tiempo que necesite en explicar a un alumno a la perfección hasta que lo entienda” y “que ayude cuando alguien no lo entienda”.

El crear un buen clima en el aula de respeto, normas y unos hábitos diarios es también mencionado en casi todos los cursos (menos los alumnos de 2° curso), indicando que un buen maestro es aquel que les manda leer, estudiar y hacer deberes todos los días. Los alumnos de 6° utilizan algunas frases como “que enseñe sus normas con gran placer”, “que se repase la lección todos los días con él”, etc.

La facilidad para explicarse es otra de las competencias mencionadas por los alumnos de todos los cursos menos de 2º de Educación Primaria, enfatizando en la necesidad de que un profesor debe explicar bien. Además, destacan expresiones de los cursos superiores, ya que no solo se centran en que se expresen mejor, sino que también inciden en “que vocalice bien” (5º curso) y que tenga buena actitud a la hora de transmitir los conocimientos (6º curso).

Otra de las categorías establecidas es la igualdad, mencionada de forma escasa por los alumnos de 4º y 6º curso en frases como “que sea justo con todos”, por ejemplo.

La siguiente competencia establecida es la capacidad de resolver conflictos, mencionada por los alumnos de 4º y 6º de Educación Primaria, señalando que los profesores deben “intervenir en las peleas” y “que sepa resolver conflictos en cualquier parte del Centro”.

El uso de las TIC también ha sido una categoría nombrada por los alumnos encuestados, aunque no le conceden excesiva importancia, ya que es mencionada solamente por los alumnos de 1º, 4º, 5º y 6º curso, refiriéndose a ella para que sean llevados al aula de informática o para que les dejen utilizar la pizarra digital.

La buena relación con el resto de los miembros de la comunidad educativa es mencionada por alumnos de los tres últimos cursos de Educación Primaria. Los alumnos de 6º curso son los que más hacen alusión a ella y utilizan expresiones como “que respete a los demás maestros” o “que se ponga de acuerdo con otros profesores para hacer actividades”.

Que sepa motivar es una de las competencias mencionadas por los alumnos de todos los cursos y sobre la que hacen muchas referencias. Por ello, la consideran como una de las más importantes, pidiendo que sea una persona divertida, que una vez hechos los deberes que se manden en clase deje que se juegue, que felicite cuando alguien ha hecho bien la tarea, entre otros. En este sentido, también han incidido en que el profesor debe mandar pocos deberes, encontrándose esto en varios casos.

Se menciona también ligeramente la competencia de responsable. Alguna frase a destacar que resulta interesante es “que sea puntual” o “que no falte el respeto a los alumnos”.

La habilidad manual es mencionada por los alumnos de 1º, 3º y 5º curso, pero muy sutilmente con frases como por ejemplo “que en clase se hagan murales”, manifestando que el profesor sea creativo.

La competencia de constante formación la mencionan todos los cursos, utilizando la mayoría de los alumnos expresiones iguales o similares y siempre refiriéndose a él como una persona lista, inteligente, que sepa enseñarles más conocimientos además de las que vienen en el libro.

Exceptuando 2º y 3º curso de Educación Primaria, el resto de cursos hablan sobre otra de las categorías establecidas: la utilización de materiales y recursos, pidiendo que los profesores en las aulas se ayuden de juegos, videos, fichas, cuentos u otro tipo de materiales que sean de apoyo para explicar la teoría.

Por último, la creación de un clima de aprendizaje, descubrimiento y organización en el aula, no se menciona en 1º curso, pero sí en el resto, observando expresiones cada vez más complejas a medida que transcurren los cursos, como por ejemplo “que la clase este limpia”, “que haya un perchero para cada uno”, “que deje utilizar el diccionario cuando no se entienda alguna palabra” o “que utilice la imaginación como forma de enseñar”.

### **Discusión/Conclusiones**

Los alumnos son los principales protagonistas en el ámbito educativo, por ello, es importante conocer sus opiniones, para que los maestros puedan adaptarse a sus necesidades y lograr un desarrollo integral del alumno. Para poder dar respuesta a la diversidad y a las necesidades que se presenten en cada alumno, es necesario que el maestro esté dotado de una serie de competencias, que permitan dar respuesta a las mismas y hacer frente a todos los cambios que se producen hoy en día en la sociedad y que afectan al ámbito de la enseñanza. Por ello, es fundamental que el maestro no solamente posea una

serie de conocimientos, sino una buena forma de transmitirlos y enseñarlos. Las actitudes que utilice el maestro, así como de su entrega, afectan a que los alumnos logren su desarrollo integral.

Tras realizar el análisis de los resultados de los alumnos en este estudio, y teniendo en cuenta la clasificación de competencias de la ANECA, se puede destacar que en relación al “saber ser”, los alumnos caracterizan a un buen maestro a aquel que es afectivo, cercano, motivador, paciente y responsable. En relación al “saber hacer”, los alumnos valoran que el maestro tenga la capacidad de atender a las necesidades específicas de cada alumno, utilice adecuados recursos y fomente el trabajo en grupo. Por último, el “saber estar” lo focalizan en la convivencia en el aula, destacando la necesidad de crear un clima de aprendizaje, respeto e igualdad.

En síntesis, teniendo en cuenta la percepción de los alumnos, las competencias de un buen maestro se relacionan con habilidades de relación interpersonal y saber aprovechar los recursos disponibles, destacando asimismo su labor en la creación de un buen clima tanto en el aula como con la comunidad educativa en general.

## Referencias

Bilge, F., Tuzgol-Dost, M., y Cetin, B. (2014). Factors Affecting Burnout and School Engagement among High School Students: Study Habits, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Success. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1721-1727.

Caicedo, J. (2015). Teacher Activities and Adolescent Students' Participation in a Colombian EFL Classroom. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 17(2), 149-163.

Jáuregui, E., y Fernández, J.D. (2009). Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 66, 203-215.

López, I., y Cámara, A.B. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa*, 28(2), 403-423.

Pozo, C., Giménez, M.L., y Bretones, B. (2009). *La evaluación de la calidad docente en el nuevo marco del EEES: Un estudio sobre la encuesta de opinión del programa Docentia-Andalucía*. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/bitstream/handle/10272/4905/b15643773.pdf?sequence=3>

Rojas, L.F. (2015). Factors Affecting Academic Resilience in Middle School Students: A Case Study (Factores que Afectan la Resiliencia Académica en Estudiantes de Bachillerato). *GIST Education and Learning Research Journal*, 11, 63-78.

Salazar, J. (2016). Encuesta de satisfacción estudiantil versus cultura evaluativa de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e).

Salinas, A., y Martínez, P. (2007). Principales factores de satisfacción entre los estudiantes universitarios. La unidad académica multidisciplinaria de agronomía y ciencias de la UAT. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 17(1).

Sithole, A., Chiyaka, E.T., McCarthy, P., Mupinga, D.M., Bucklein, B.K., y Kibirige, J. (2017). Student Attraction, Persistence and Retention in STEM Programs: Successes and Continuing Challenges. *Higher Education Studies*, 7(1), 46-59.



## CAPÍTULO 31

### Principios básicos en el proceso de validación de escalas mediante Análisis Factorial

Daniel Ondé Pérez y Jesús María Alvarado Izquierdo  
*Universidad Complutense de Madrid*

#### Introducción

El uso del Análisis Factorial (AF) como técnica para evaluar la estructura interna de escalas de medida es actualmente una práctica obligada. Cuando el investigador dispone de muestras amplias y de ítems o indicadores de calidad métrica que reflejan una clara relación con los factores o subdominios evaluados, el proceso de estimación de modelos factoriales no suele ser un problema. Si a esto se añade la existencia de un background teórico y empírico suficiente, entonces el investigador estará en disposición de elaborar interpretaciones sustantivas y de utilidad de las soluciones factoriales obtenidas a partir de muestras concretas. No obstante, conviene reconocer que en no pocas ocasiones la aplicación del AF adolece de la consistencia teórica y empírica que sería deseable obtener en términos de ciencia, al menos en ciertas partes que el modelo puesto a prueba pretende capturar (por ejemplo, ciertos subdominios). Y esto es así tanto si la aplicación del AF es de carácter exploratorio como si es de carácter confirmatorio ya que, salvo algunas excepciones, el investigador siempre tiene alguna hipótesis sobre la estructura del constructo evaluado.

En el presente trabajo hemos puesto el foco en la falta de consistencia empírica que puede producirse en ciertos modelos factoriales. La aplicación tanto del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) como del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) en condiciones subóptimas no es infrecuente (por ejemplo, cuando el número de ítems por factor es limitado, o cuando se trabaja con tamaños muestrales reducidos), presentando en varias ocasiones niveles de potencia estadística insuficientes. Esta problemática ha sido bien documentada en diferentes trabajos de revisión (Fabrigar, Wegener, MacCallum, y Strahan, 1999; Izquierdo, Olea, y Abad, 2014; Jackson, Gillaspay, y Purc-Stephenson, 2009; MacCallum y Austin, 2000; Schreiber, Nora, Stage, Barlow, y King, 2006; Shah y Goldstein, 2006).

La falta de consistencia empírica es un problema difícil de resolver en la práctica, entre otras cosas porque es un problema difícil de detectar en determinadas condiciones. En relación a esto, actualmente se otorga más importancia a la evaluación del ajuste de los modelos factoriales (generalmente, mediante los denominados índices de bondad de ajuste), que a la validez del constructo evaluado (Jackson et al., 2009; MacCallum y Austin, 2000; McDonald y Ho, 2002). Este tipo de evaluación se ha desarrollado sobre todo para detectar infraparametrización (esto es, cuando se omiten parámetros importantes en el modelo, como una correlación significativa entre factores, o un cross-loading significativo). Especialmente influyentes en este campo han sido los conocidos trabajos de simulación de Hu y Bentler (1998, 1999). Desafortunadamente, la práctica convencional del AF ha derivado en las últimas décadas en un uso excesivamente generalizado de los índices descriptivos de ajuste (Barrett, 2007; Fan y Sivo, 2007; Yuan, 2005, para una revisión crítica de las limitaciones y parcialidad de estos índices).

El problema que queremos destacar aquí es que la preeminencia de la evaluación de la bondad de ajuste de los modelos factoriales es una práctica que puede estar enmascarando otros aspectos importantes de la evaluación de modelos ya que, más allá de la detección de problemas de infraparametrización, los índices descriptivos más comúnmente utilizados no son sensibles a la detección de inconsistencia en relación a ciertas condiciones de aplicación (Brown, 2015; Kline, 2016). Así, por

ejemplo, una cuestión importante en relación a lo anterior es la falta de sensibilidad de los índices descriptivos ante modelos que presentan sobreparametrización (presencia de ítems o factores con poca varianza común explicada), lo que puede derivar en modelos que presentan un buen ajuste (incluso excelente) pero una recuperación de parámetros muy pobre. Y a la inversa, modelos con una estimación precisa de parámetros pero que muestran un pobre ajuste, lo que puede derivar a su vez en decisiones encaminadas a la infrarrepresentación del constructo evaluado (por ejemplo, eliminando ítems o indicadores).

Ante este escenario, desde nuestro punto de vista parece justificado continuar profundizando en la reflexión acerca de los principios más básicos subyacentes a la aplicación del AF, como paso previo al trabajo de modelado. Es decir, como paso previo al proceso de evaluación de la bondad de ajuste y de comparación entre modelos alternativos (MacCallum y Austin, 2000). En este trabajo presentamos una parte importante de la reflexión y de la actividad que hemos desarrollado en los últimos años, de corte didáctico, especialmente en lo relativo a la estabilidad o calidad de la recuperación de parámetros cuando las condiciones de aplicación del AF son subóptimas.

Se presenta un estudio de simulación Monte Carlo de reciente publicación (Ondé y Alvarado, 2018), en el que se detalla tanto el proceso de generación de datos como el proceso de ajuste y evaluación de las soluciones factoriales generadas a partir de los programas PRELIS y LISREL, que están entre los más utilizados y validados en la actualidad. Motivados por la filosofía open-science (Munafò et al., 2017), en el material suplementario (MS) se pueden encontrar numerosos ejemplos de sintaxis para su aplicación y reutilización, así como bases de datos que contienen todos los datos simulados y todos los resultados obtenidos tras aplicar AFC. Por esta razón, consideramos que este estudio de simulación puede ser de utilidad tanto a investigadores como a académicos, ya que se ofrecen los medios necesarios para evaluar condiciones concretas, así como para reutilizar los ejemplos expuestos y adaptarlos a las propias necesidades (incluso para trabajar desde otras perspectivas utilizando diferentes técnicas de análisis, como el AFE, el Análisis Clúster o los modelos de Teoría de Respuesta al Ítem).

En el presente trabajo se exponen ejemplos de reutilización del MS orientados a la evaluación de la recuperación de parámetros en condiciones subóptimas. Los resultados de estos ejemplos no pretenden convertirse en un recetario sobre el tipo de decisiones que hay que tomar, ni tampoco una conclusión cerrada sobre las condiciones mínimas para aplicar AF, ya que la valoración e interpretación de una solución factorial en base a una muestra empírica concreta siempre dependerá del contexto de aplicación. En este sentido, también conviene señalar que un estudio de simulación, como indica Searle (1984), no es un duplicado de la realidad, por lo que los resultados obtenidos sirven en mayor medida para aproximar y centrar la reflexión sobre ciertas cuestiones y problemas, y no tanto para resolverlos.

## **Método**

Tanto en el momento de planificación como en el de aplicación y de validación de escalas existentes, pueden surgir varias preguntas con respecto a la calidad y precisión de la estimación de los modelos AF bajo ciertas condiciones de aplicación (por ejemplo, preguntas relacionadas con el tamaño mínimo necesario de muestra (N) o el número óptimo de ítems para representar un subdominio o factor determinado (p/k)). Buena parte de las respuestas a estas preguntas pueden aproximarse mediante estudios de simulación Monte Carlo, especialmente gracias a que las magnitudes de las cargas factoriales poblacionales (L) son conocidas de antemano al estar fijadas por el investigador. Esto supone una importante diferencia frente a la investigación aplicada, en donde lo más frecuente es trabajar con una sola muestra y con cargas factoriales estimadas (L\*).

Mediante simulación, los investigadores pueden evaluar el impacto de situaciones o limitaciones concretas que pueden observarse en los datos empíricos mediante un tratamiento más exhaustivo de los principios subyacentes al proceso de estimación de parámetros. Por ejemplo, un investigador observa la presencia de cierto nivel de asimetría en sus datos empíricos, y decide poner el foco en el impacto que

esta circunstancia puede tener sobre el error de estimación de los parámetros del modelo factorial analizado. Para ello, simula un amplio conjunto de muestras (réplicas) en condiciones similares a las de la muestra empírica, introduce diferentes niveles de asimetría en el proceso de generación de datos y, posteriormente, evalúa su impacto en las distintas soluciones factoriales estimadas. Dado que conoce de antemano las magnitudes de  $L$  con las que se han generado los datos, puede calcular el sesgo o diferencia entre los parámetros simulados y los estimados. Gracias a esta evaluación, el investigador puede establecer a partir de qué condiciones (en este caso, niveles de asimetría dentro de un número de observaciones determinado), es asumible un cierto grado de estabilidad o calidad en la recuperación de los parámetros del modelo factorial analizado.

En el trabajo publicado hemos detallado las distintas consideraciones técnicas necesarias en relación al proceso de generación de datos y de aplicación del AFC para que tanto investigadores como académicos y estudiantes puedan realizar sus propios estudios de simulación (Ondé y Alvarado, 2018). De manera complementaria, en este mismo trabajo mostramos un estudio de simulación orientado a evaluar las condiciones mínimas necesarias para obtener soluciones factoriales precisas y replicables. En el MS se pueden encontrar todas las bases de datos que contienen las muestras o réplicas generadas, así como el resultado de aplicar AFC sobre dichas muestras (estimación de parámetros, error estándar de estimación y medidas o índices de bondad de ajuste). Dado que nuestro interés se centra en la evaluación de las condiciones básicas para la estimación de parámetros, el diseño del estudio se ha realizado en base a datos que presentan una estructura unifactorial (es decir, que las soluciones factoriales evaluadas identifican un solo factor común subyacente a los datos). Adoptamos este enfoque con el fin de facilitar la comprensión y comunicación de los principios de la estimación de parámetros en AF, ya que se evalúa la estabilidad de la recuperación de parámetros en ausencia de otras fuentes de variación en el modelo, como en el caso de los modelos de factores correlacionados o de los modelos jerárquicos (modelos de segundo orden y modelos bifactor, por ejemplo).

Las variables experimentales del estudio han sido las siguientes: tamaño de muestra ( $N = 200, 300, 400, \text{ y } 500$ ), número de indicadores por factor ( $p/k = 4, 5, 6, 7, \text{ y } 15$ ), y cargas factoriales poblacionales ( $L = 0,2, 0,3, \text{ y } 0,4$ ). Todas las muestras de datos simuladas se han generado en base a una estructura en la que todos los indicadores tienen la misma magnitud de  $L$ .

## **Resultados**

En el trabajo publicado (Ondé y Alvarado, 2019), hemos mostrado dos aplicaciones posibles de los resultados del estudio de simulación. En primer lugar, se mostró la posibilidad de evaluar la calidad o estabilidad de la recuperación de parámetros en relación a distintos índices de ajuste. Más concretamente, se analizó la probabilidad asociada al estadístico chi-cuadrado y el índice Root Mean Square Error (RMSEA) en relación al coeficiente de congruencia (medida utilizada como variable dependiente en este tipo de estudios que cuantifica el grado en el que los parámetros estimados se parecen a los simulados, ver Lorenzo-Seva y Ten Berge, 2006). En línea con lo expuesto más arriba, los resultados obtenidos indican una clara falta de relación o sensibilidad entre estas medidas de ajuste y la calidad de la recuperación.

En segundo lugar, se mostró como mejorar la calidad de la recuperación de parámetros en una solución factorial determinada mediante la detección y eliminación de casos atípicos multivariantes.

En el presente trabajo se extiende el número de aplicaciones de interés que se pueden elaborar mediante la utilización del MS publicado en el trabajo previo. El método de estimación utilizado en todas estas aplicaciones ha sido Máxima Verosimilitud (ML).

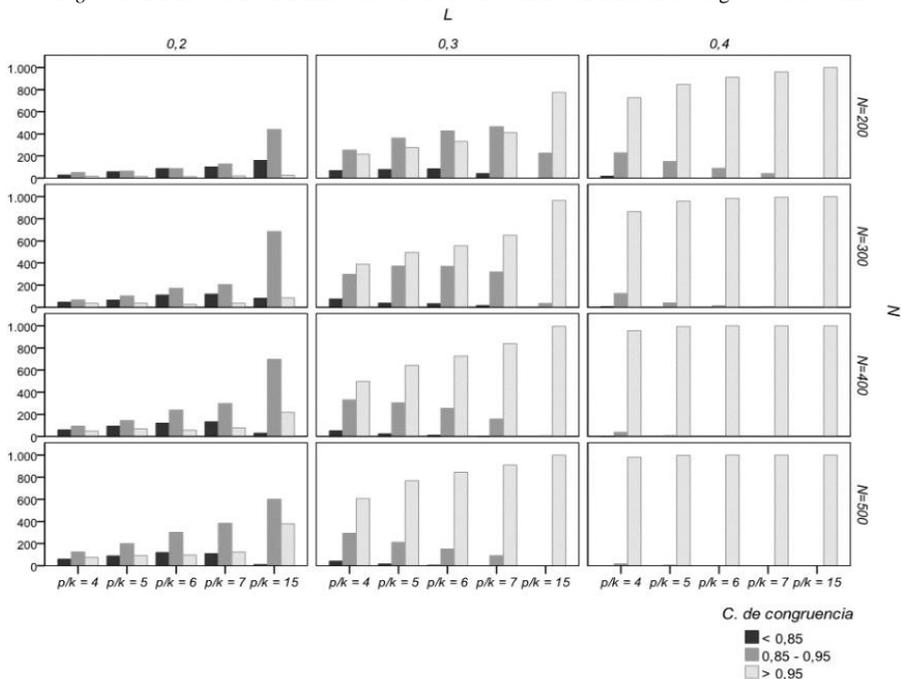
Aplicación 1: valoración del impacto de las distintas condiciones en la proporción de soluciones impropias (soluciones no convergentes o que presentan casos Heywood). Con valores simulados de  $L = 0,2$  se ha obtenido un 23,1% de soluciones impropias. Esta proporción aumenta considerablemente en las condiciones menos óptimas (42,1% en la condición  $p/k = 4$ , 29,7% en la condición  $N = 200$ , y 47,9%

cuando se dan ambas condiciones de manera combinada). Esta situación se compensa si tenemos en cuenta las condiciones simuladas más favorables (1% con  $p/k = 15$ , 17% con  $N = 500$ , y 0,1% en combinación de condiciones). Con valores simulados de  $L = 0,3$  solamente el 2,5% de soluciones son impropias, obteniéndose un 17,9% al combinar  $p/k = 4$  y  $N = 200$ . Con valores simulados de  $L = 0,4$  solamente se produce un 0,1% de soluciones impropias.

Aplicación 2: valoración del impacto de las distintas condiciones en la proporción de soluciones que no alcanzan un nivel mínimo de adecuación muestral. Para ello, se ha utilizado la prueba chi-cuadrado sobre el modelo de independencia (también denominado como modelo base o nulo). Esta prueba es equiparable al test KMO y a la prueba de esfericidad de Bartlett que se aplican en el AFE. El modelo de independencia es aquel que especifica que la matriz poblacional que se desea reproducir mediante AF es diagonal (esto es, aquel modelo en el que todos los indicadores tienen correlaciones poblacionales iguales a cero, ver Mulaik, 2009). El valor de chi-cuadrado asociado al modelo de independencia es uno de los outputs generados por el programa LISREL, y como tal está recogido en el MS. Con valores simulados de  $L = 0,2$  la  $H_0$  del modelo de independencia (indicadores no correlacionados) se mantiene en un 46,2% de las soluciones, una vez descontadas las soluciones impropias. Nuevamente, esta situación empeora en las condiciones menos óptimas (81,6% con  $p/k = 2$  y  $N = 200$ ), y mejora cuando se aumenta el número de indicadores y de observaciones (0,9% con  $p/k = 15$  y  $N = 500$ ). Con valores simulados de  $L = 0,3$ , la  $H_0$  del modelo de independencia se mantiene en un 5,7% de las soluciones (34,7% con  $p/k = 4$  y  $N = 200$ , y 0,6% con  $p/k = 6$  y  $N = 400$ ). Solamente hay un 0,2% de soluciones sin adecuación muestral suficiente en la condición  $L = 0,4$ .

Aplicación 3: calidad de la recuperación de parámetros una vez descontadas las soluciones impropias y las soluciones con falta de adecuación muestrales.

Figura 1. Distribución del número de soluciones factoriales en función de su grado de estabilidad  $L$



Notas: Distribución del número de soluciones factoriales en función de su grado de estabilidad, una vez descontadas las soluciones impropias y las que no muestran un nivel suficiente de adecuación muestral (número de réplicas por condición = 1.000)

En la Figura 1 se muestra el número de soluciones evaluadas en función de su grado de estabilidad (valores del coeficiente de congruencia entre 0,85-0,95 indican una recuperación aceptable, y valores > 0,95 una recuperación excelente). Tratar de recuperar magnitudes de  $L = 0,2$  (además de producir importantes problemas de estimación), produce una recuperación muy pobre. Cuando la magnitud a estimar es  $L = 0,3$  no existen demasiadas garantías de estabilidad en la recuperación de parámetros a no ser que se trabaje con un  $p/k$  mínimo de 5 o 6 y con una  $N$  mínima de 300 – 400 observaciones. Prácticamente el 100% de las soluciones estimadas con  $L = 0,4$  presentan una recuperación de parámetros excelente.

Aplicación 4: elaboración de estudios de potencia. Este tipo de estudios abordan la cuestión del Error Tipo II, y sirven para valorar el tamaño muestral mínimo necesario a partir del cual realizar una aplicación concreta de AF. Actualmente, se recomienda utilizar tamaños muestrales asociados a niveles de potencia  $(1 - \beta) \geq 0,8$ , y estimar su valor como paso previo a la fase de recopilación de datos (Brown, 2015; Muthén y Muthén, 2002). La Tabla 1 recoge a modo de ejemplo el resultado de un estudio de potencia sobre las condiciones  $L = 0,3$  y  $p/k = 4$  ( $x_1, x_2, x_3$  y  $x_4$ ). Por simplicidad, se muestra solamente la información relativa a  $N = 300$  y a  $N = 400$ , ya que es en estas dos condiciones en las que se refleja un cambio relevante de potencia.

La columna Mean refleja el valor promedio de  $L^*$  de todas las soluciones analizadas en cada condición, una vez descontadas las soluciones impropias. También se muestra la desviación típica de  $L^*$  (S.D.), y el error estándar promedio (S.E. average). Para calcular el porcentaje de sesgo en la estimación de cada parámetro (Param. bias (%)) se aplica la expresión  $((\text{Mean} - L/L) \times 100)$ , y para calcular el porcentaje de sesgo del error estándar (S.E. bias (%)) se aplica la expresión  $((\text{S.E. average} - \text{S.D.})/\text{S.D.}) \times 100$ . A diferencia de Param. bias (%), en donde el parámetro poblacional es conocido ( $L$ ), para calcular S.E. bias (%) se utiliza el valor promedio de las desviaciones típicas (S.D.) como valor poblacional del error estándar. En la Tabla 1 también se refleja el porcentaje de soluciones o réplicas en las que  $L^*$  es estadísticamente distinto de cero con  $\alpha = 0,05$  (% Sig. Coeff.). Para obtener este porcentaje, se dividió el valor de cada  $L^*$  por su error estándar, y se identificó en cada réplica si el valor resultante se encontraba fuera del rango  $\pm 1,96$  ya que la ratio parámetro/S.E. puede interpretarse como una puntuación  $z$  (Brown, 2015).

Tabla 1. Estudio de potencia en la condición  $L = 0,3$  y  $p/k = 4$  para los tamaños muestrales  $N = 300$  y  $N = 400$

$x_i$	$N$	$H_0$ modelo independencia						$H_1$ modelo independencia					
		Mean	S.D.	S.E. average	Param. bias (%)	S.E. bias (%)	% Sig. Coeff.	Mean	S.D.	S.E. average	Param. bias (%)	S.E. bias (%)	% Sig. Coeff.
$x_1$	300	0,261	0,150	0,194	-13,1%	29,8%	16,7%	0,325	0,140	0,133	8,3%	-5,3%	76,6%
	400	0,239	0,108	0,150	-20,3%	39,1%	28,2%	0,317	0,121	0,114	5,8%	-5,7%	86,7%
$x_2$	300	0,265	0,158	0,197	-11,6%	25,0%	20,0%	0,316	0,132	0,126	5,3%	-4,9%	76,1%
	400	0,256	0,162	0,195	-14,6%	20,8%	22,4%	0,308	0,120	0,111	2,6%	-8,1%	84,9%
$x_3$	300	0,250	0,142	0,181	-16,7%	27,1%	22,0%	0,321	0,131	0,130	6,9%	-0,5%	78,1%
	400	0,229	0,112	0,145	-23,7%	28,7%	24,7%	0,312	0,113	0,111	4,1%	-2,0%	87,5%
$x_4$	300	0,255	0,168	0,181	-15,0%	7,6%	22,7%	0,332	0,135	0,132	10,6%	-1,9%	80,8%
	400	0,254	0,118	0,161	-15,3%	36,2%	27,1%	0,320	0,120	0,114	6,6%	-5,4%	85,4%

El porcentaje de réplicas en las que los parámetros son estadísticamente significativos es la medida que se utiliza como estimador de potencia estadística. En las condiciones analizadas, y dentro de aquellas soluciones con adecuación muestral suficiente ( $H_1$  del modelo de independencia), puede observarse que se requiere de una  $N \geq 400$  para obtener niveles de potencia superiores al 80%.

### **Discusión/Conclusiones**

Desde una posición realista de la ciencia se considera que las variables latentes o constructos que subyacen a los factores existen independientemente de los ítems o indicadores a partir de los cuales se infieren, e independientemente del observador (Bollen y Hoyle 2012; Borsboom, Mellenbergh, y Van Heerden, 2003; Mulaik y James 1995). Es decir, los investigadores asumen que las variables latentes subyacentes son reales, existen, aunque no se puedan observar directamente. En consecuencia, existen dos posibles vías para conceptualizar la falta de consistencia empírica en aplicaciones del AF. En primer lugar, la más generalizada, en ausencia de consistencia empírica la decisión más habitual es la de infrarrepresentar el constructo, asumiendo la falta de consistencia teórica de ciertos indicadores o de ciertos factores. En segundo lugar, frente a la falta de consistencia teórica como principal “culpable”, cabe preguntarse si el investigador aplicado está trabajando en las condiciones adecuadas para detectar las variables latentes hipotizadas. Desde la lógica de la detección de variables latentes (Maraun, 2017) y de los estudios de potencia, los problemas de estimación bien podrían ser consecuencia directa de las condiciones de aplicación, y no tanto de inconsistencias de la teoría o de las hipótesis sustantivas. Nuestro posicionamiento se encuentra del lado de esta segunda vía.

Por otra parte, además de las hipótesis sustantivas evaluadas mediante AF, relacionadas con el constructo y sus diferentes dominios, existen otros aspectos a valorar en el proceso de validación de escalas de medida. Así, por ejemplo, resulta de interés identificar si el AF tiene sensibilidad suficiente para detectar los denominados minor factors, como extra-factores debidos al método, al tipo de redacción de los ítems o al sesgo de aquiescencia, por ejemplo. Otro escenario en el que se puede dar falta de consistencia empírica (o falta de sensibilidad del AF) es en la estimación de las facetas en un modelo bifactor por la forma que tiene esta técnica de descomponer las fuentes de varianza de cada ítem o indicador.

En los resultados que se han mostrado en las distintas aplicaciones elaboradas en este trabajo puede apreciarse la influencia decisiva del trinomio formado por L, N y p/k. Estos resultados son coherentes con la literatura (Fabrigar et al., 1999; MacCallum, Widaman, Zhang, y Hong, 1999). Las posibilidades de interacción de estas tres variables reflejan un escenario de alta complejidad analítica, en el que cualquiera de las “reglas de oro” respecto a los valores de corte recomendados para interpretar  $L^*$  (habitualmente, entre 0,3 y 0,4) puede considerarse arbitraria, incluso poco realista e incorrecta. En este escenario, ¿resulta razonable la utilización de estos valores de corte para justificar la eliminación de indicadores en cualquier aplicación del AF, sin otra consideración respecto a las condiciones de aplicación y a la sensibilidad de la técnica de análisis? Desde nuestro punto de vista, la respuesta a esta cuestión debe ser negativa. El principal problema es que los investigadores aplicados no conocen las magnitudes de los parámetros poblacionales (la cuantificación de las magnitudes de L suele ser el objetivo a alcanzar, no el punto de partida), y esto es aplicable tanto si el objetivo es poner a prueba hipótesis sustantivas sobre el constructo, como si es evaluar la presencia de minor factors o aplicar modelos bifactor. Esta postura es coherente con la idea de que aplicar estrategias de corte sobre los valores de  $L^*$  no resulta adecuado, ya que este proceder es “ciego” al contenido del constructo evaluado (Krueger, Emons, y Sijtsma, 2013; Little, Lindenberger, y Nesselroade, 1999). En este sentido, Little et al. (1999) mostraron la importancia de considerar la heterogeneidad del constructo en contraste con la mera “selección estadística” de un conjunto de indicadores (es decir, la presencia de valores altos de  $L^*$  no es necesariamente sinónimo de “buen indicador”).

Este trabajo se ha focalizado principalmente en el ámbito de la Psicología, pero es perfectamente extrapolable a un buen número de ámbitos, entre los que se encontraría el de Educación. Si bien es cierto que existen diferencias importantes entre los distintos ámbitos de aplicación del AF y de las diferentes áreas de conocimiento (diferencias en los objetivos y diseños de investigación, por ejemplo), no es menos cierto que existen numerosas problemáticas de corte aplicado que son comunes, así como numerosos elementos que son también comunes en la impartición de las asignaturas relacionadas con la

medición dentro del ámbito académico. Un reflejo de lo anterior se puede encontrar en el hecho de que buena parte de la literatura metodológica sobre AF se haya escrito desde un enfoque transversal.

## Referencias

- Barrett, P. (2007). Structural Equation Modelling: Adjudging Model Fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815-824. doi:10.1016/j.paid.2006.09.018
- Bollen, K.A., y Hoyle, R.H. (2012). Latent variables in structural equation modeling. En R.H. Hoyle (ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp.56-67). Guilford Press, New York.
- Borsboom, D., Mellenbergh, G.J., y Van Heerden, J. (2003). The theoretical status of latent variables. *Psychological Review*, 110(2), 203-219. doi:10.1037/0033-295X.110.2.203
- Brown, T.A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Fabrigar, L.R., Wegener, D.T., MacCallum, R.C., y Strahan, E.J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299. doi:10.1037/1082-989X.4.3.272
- Fan, X., y Sivo, S.A. (2007). Sensitivity of fit indices to model misspecification and model types. *Multivariate Behavioral Research*, 42(3), 509-529. doi:10.1080/00273170701382864
- Gorsuch, R.L. (1983). *Factor Analysis* (2nd ed.). Erlbaum, Hillsdale.
- Hu, L., y Bentler, P.M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453. doi:10.1037/1082-989X.3.4.424
- Hu, L., y Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Izquierdo, I., Olea, J., y Abad, F.J. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: Uses and recommendations. *Psicothema*, 26(3), 395-400. doi:10.7334/psicothema2013.349
- Kline, R.B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4o ed.). Guilford Press, New York.
- Kruyen, P.M., Emons, W.H.M., y Sijtsma, K. (2013). On the shortcomings of shortened tests: A literature review. *International Journal of Testing*, 13(3), 223-248. doi:10.1080/15305058.2012.703734
- Little, T.D., Lindenberger, U., y Nesselroade, J.R. (1999). On selecting indicators for multivariate measurement and modeling with latent variables: When “good” indicators are bad and “bad” indicators are good. *Psychological Methods*, 4(2), 192-211. doi:10.1037/1082-989X.4.2.192
- Lorenzo-Seva, U., y Ten Berge, J.M. (2006). Tucker's congruence coefficient as a meaningful index of factor similarity. *Methodology*, 2, 57-64. doi:10.1027/1614-2241.2.2.57
- MacCallum, R.C., Widaman, K.F., Zhang, S., y Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99. doi:10.1037/1082-989X.4.1.84
- MacCallum, R.C., y Austin, J.T. (2000). Applications of Structural Equation Modeling in Psychological Research. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 201-226. doi:10.1146/annurev.psych.51.1.201
- Maraun, M. (2017). The object detection logic of latent variable technologies. *Quality and Quantity*, 51(1), 239-259. doi:10.1007/s11135-015-0303-0
- McDonald, R.P., y Ho, M.H.R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82. doi:10.1037//1082-989X.7.1.64
- Mulaik, S.A. (2009). *Linear causal modeling with structural equations*. Taylor and Francis, Boca Raton.
- Mulaik, S.A., y James, L.R. (1995). Objectivity and reasoning in science and structural equation modeling. En R.H. Hoyle (ed.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications* (pp. 118-137). Sage Publications, Thousand Oaks.
- Munafò, M.R., Nosek, B.A., Bishop, D.V.M., Button, K.S., Chambers, C.D., Percie, N., ... Ioannidis, J. (2017). A manifesto for reproducible science. *Nature Human Behavior*, 1, 21. doi: 10.1038/s41562-016-0021
- Muthén, L.K., y Muthén, B.O. (2002). How to use a Monte Carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling*, 9(4), 599-620. doi:10.1207/S15328007SEM0904\_8
- Ondé, D., y Alvarado, J.M. (2018). Scale validation conducting Confirmatory Factor Analysis: a Monte Carlo simulation study with LISREL. *Frontiers in Psychology*, 9, 751. doi:10.3389/fpsyg.2018.00751
- Schreiber, J.B., Nora, A., Stage, F.K., Barlow, E.A., y King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338. doi:10.3200/JOER.99.6.323-338
- Searle, J.R. (1984). *Minds, brains and science*. Harvard University Press.
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Erlbaum, New Jersey.

Yuan, K.H. (2005). Fit indices versus test statistics. *Multivariate Behavioral Research*, 40(1), 115-148.  
doi:10.1207/s15327906mbr4001\_5

## CAPÍTULO 32

### Neurociencia y lectura en discapacidad intelectual

Juan Antonio Ramos Gutiérrez

*Fundación Promiva y Universidad Complutense de Madrid*

#### Introducción

En cuanto a los trastornos de la lectura en alumnos con Discapacidad Intelectual (en adelante DI), la práctica clínica nos ha llevado a pensar que las circunstancias de estas personas no son equivalentes a las de las que padecen dislexia evolutiva o adquirida. En la DI no se da el carácter específico que, según diversos autores, aparece en la dislexia evolutiva, sino que con mayor frecuencia se hallan déficits generalizados o que afectan a diversas funciones. Por ello, resulta más apropiado adoptar un enfoque de búsqueda de múltiples causas primarias relacionadas con las funciones mentales implicadas, y las redes cerebrales que las sustentan. Este enfoque se aproxima al adoptado en el abordaje de las dislexias adquiridas, pero tampoco puede ser exactamente el mismo ya que en el discapacitado los trastornos del aprendizaje se relacionan con el neurodesarrollo, y no con la pérdida de capacidades previamente desarrolladas.

Partiendo de este supuesto, al abordar en general el tema de la lectura en la DI, pensamos que, para la prevención, evaluación, enseñanza y rehabilitación, es necesario adoptar una perspectiva neuropsicológica exhaustiva, que tenga en cuenta el desarrollo de la gran diversidad de funciones mentales implicadas, y las redes cerebrales que las sustentan.

Puesto que no existen redes neuronales preprogramadas para el aprendizaje de la lectura, revisamos, en primer lugar, sobre que funciones mentales, y circuitos cerebrales asociados, se desarrollan las diversas funciones mentales implicadas en la lectura.

Para fundamentar nuestra perspectiva, también necesitamos disponer de un modelo apropiado para organizar los diversos elementos y procesos que intervienen en la lectura. Por ello, revisamos los modelos de reconocimiento de palabras más aceptados actualmente, para proponer después un modelo integrado y útil para fines prácticos.

Revisamos así mismo con fines prácticos la perspectiva neuropsicológica sobre el aprendizaje de la lectura.

Por último, extraemos conclusiones con finalidades prácticas sobre la lectura en la DI.

#### Metodología

Se realizaron búsquedas en las siguientes bases de datos electrónicas: PubMed, PsychINFO

Se utilizaron los siguientes términos de búsqueda para identificar estudios: discapacidad intelectual, dislexia, lectura, funciones mentales, redes neuronales.

Las fórmulas de búsqueda fueron: lectura y funciones mentales y redes neuronales; lectura y funciones mentales y redes neuronales y dislexia; lectura y funciones mentales y redes neuronales y discapacidad intelectual.

Se consideraron elegibles todas las obras publicadas entre 1970 y 2018.

#### Resultados

*Funciones mentales, y redes neuronales asociadas, sobre las que surge la lectura*

Desde el punto de vista neuropsicológico, se ha afirmado que, dado que el uso generalizado de la lectura no se remonta más allá de unos pocos cientos de años, no existen redes neuronales programadas para el desarrollo de la lectura, y esta debe ser enseñada de forma explícita. El aprendizaje de la lectura

supone, a nivel neuropsicológico, reconvertir redes neuronales inicialmente destinadas a otras funciones, y crear nuevas conexiones interactivas entre ellas (Dehaene, 2014).

La revisión de múltiples autores (Cuetos, 2012; Cuetos, González, y de Vega, 2015; Defior, 2014; Dehaene, 2014; Ferreres, 2008; etc.), nos ha llevado a considerar que, de forma simplificada, las redes originales serían (Figura 1):

- 1) Red visual relacionada con procesos senso-perceptivos (con la participación de estructuras subcorticales).
- 2) Red visual ventral de reconocimiento de entidades con significado.
- 3) Red auditiva ventral relacionada con la recuperación del nombre de entidades.
- 4) Red visual dorsal relacionada con el control de los movimientos oculares, la atención visual y el procesamiento espacial (con la participación de cerebelo y estructuras subcorticales).
- 5) Red auditiva dorsal de procesamiento de sonidos del habla y comprensión de palabras.
- 6) Redes implicada en la producción del habla.

Figura 1. Funciones a partir de las que se desarrolla la lectura, y Redes neuronales a ellas asociadas



Fuente: Ramos-Gutiérrez (2018).

La adecuada maduración, desarrollo y funcionamiento de estas redes es necesario para un correcto aprendizaje de la lectura, por ello ciertas tareas relacionadas con sus funciones se consideran prerequisites o facilitadores de la lectura (Al Otaiba y Fuchs, 2002):

Las tareas de rapidez de denominación indican el estado de las Redes 1, 2, 3 y 6, y sus conexiones.

Las tareas de memoria secuencial auditiva, el estado de 5 y 6 a nivel automático, y sus conexiones.

Las tareas de conciencia fonológica, el estado de 5 y 6 a nivel reflexivo, y sus conexiones.

No se han propuesto predictores consistentes respecto a 4.

#### Modelos de reconocimientos de palabras

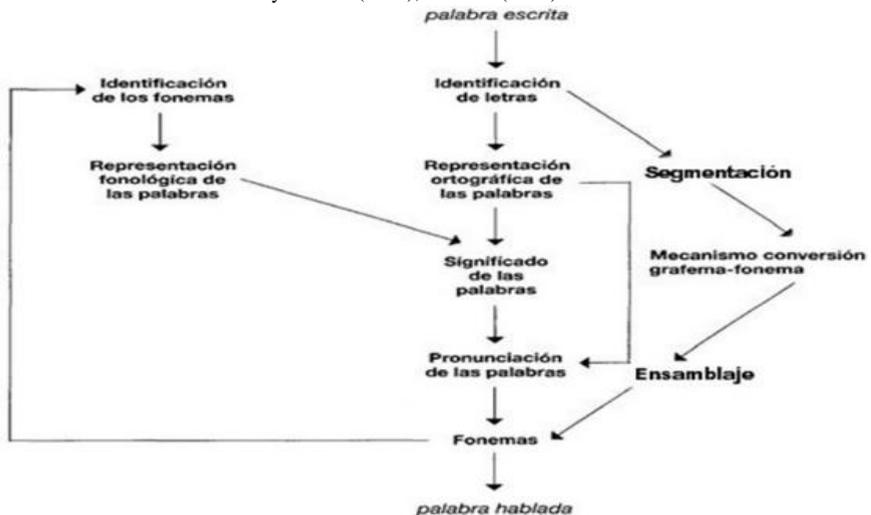
Utilizando diferentes metodologías conductuales, electrofisiológicas y de neuroimagen se han llevado a cabo numerosos experimentos sobre el reconocimiento de palabras escritas con individuos sanos. También el ámbito de la neuropsicología clínica ha proporcionado gran cantidad de información sobre los problemas lectores de personas con dislexia evolutiva y adquirida. Así, se ha acumulado un amplio conocimiento sobre los procesos mentales que intervienen en la lectura. Para explicar los datos obtenidos, desde la psicología se han construido diversos modelos de reconocimiento de palabras. Pero muchos de ellos han ido desapareciendo al no poder explicar todos los datos que se iban generando. Actualmente los más reconocidos son el modelo de doble ruta, el modelo conexionista de triángulo, y los modelos de ellos derivados (Cuetos, González, y de Vega, 2015; Ivern, 2015).

A continuación, analizaremos sus características.

#### *Modelo de doble ruta*

Este modelo (figura 2), propuesto por Coltheart (1978, 1981) a partir del modelo logogén de Morton (1969, citado en Cuetos, González y de Vega, 2015), defiende que en la lectura de palabras pueden intervenir dos vías diferentes, léxica y subléxica, independientes entre sí, pero que deben colaborar para una correcta lectura.

Figura 2. Esquema sobre el modelo dual de Coltheart (1978, 1981), adaptado a partir Cuetos, Rodríguez, Ruano, y Arribas (2014); Ferreres (2008)



Tanto cuando se utiliza la vía léxica como la subléxica, el primer paso que se ha de realizar es siempre el de identificar las letras. A partir de ahí, ya se puede tomar una de las dos vías, o las dos, dependiendo del tipo de palabra a leer:

Mediante la Vía subléxica (también llamada vía indirecta o ruta fonológica), se puede leer cualquier palabra regular, sea familiar o no. El reconocimiento de la palabra se inicia con el análisis secuencial de los grafemas identificados, a cada uno de ellos se les asigna un sonido aplicando las reglas de correspondencia grafema-fonema, el conjunto de sonidos se integra en un patrón pronunciable y, por último, el análisis auditivo de este patrón permite acceder a su representación léxica y significado.

Como vemos, se trata de un procesamiento secuencial lento, pero que es especialmente útil para leer las palabras desconocidas y las pseudopalabras, porque las reglas grafema-fonema son aplicables a cualquier estímulo siempre que la pronunciación sea regular. Sin embargo, no sirve para leer las palabras irregulares, o establecer con precisión el significado de las palabras homófonas. Este mecanismo es tremendamente utilizado en idiomas con ortografía transparente como el español, pues las correspondencias grafema-fonema son bastante estables, a diferencia de lo que ocurre en otros, como el inglés, donde la ortografía es más opaca, pues las correspondencias son poco estables (Ardila y Cuetos, 2016; Cuetos, 2017; Cuetos, González, y de Vega, 2015; Ivern, 2015).

La Vía léxica (también llamada vía directa o ruta visual), tiene, en realidad, dos variantes:

La vía léxica directa o no-semántica, que conecta directamente el léxico ortográfico con el fonológico, lo que permite reconocer las palabras y leerlas en voz alta sin acceder a su significado.

La vía léxico-semántica, que pasa por el sistema semántico, por lo que es indispensable para comprender las palabras.

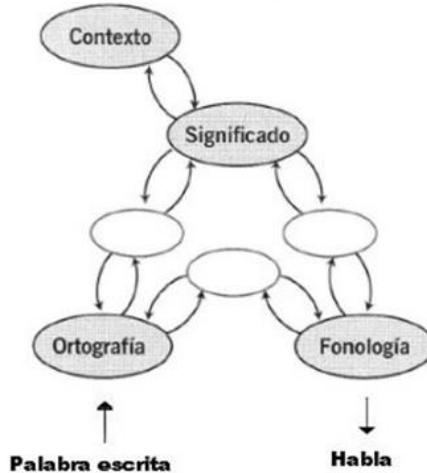
Esta vía hace posible leer fluidamente y con extraordinaria rapidez, pues permite reconocer directamente las palabras conocidas. Además, es imprescindible para la lectura de palabras irregulares (aunque estas sólo son predominantes en sistemas ortográficos opacos), y para concretar el significado de las palabras homófonas. Sin embargo, no permite leer palabras desconocidas o pseudopalabras, pues sólo se puede utilizar con las palabras familiares que ya se han leído en ocasiones previas, lo que habrá permitido construir una representación de ellas en el léxico visual.

Este modelo ha recibido importantes críticas por su carácter modular y puramente serial (ya que en él un componente no comienza a funcionar hasta que termina el anterior), y por su falta de capacidad para explicar el aprendizaje de la lectura (Cuetos, González, y de Vega, 2015; Ivern, 2015).

#### *Modelo conexionista de triángulo*

Propuesto por Seidenberg y McClelland (1989) a partir del modelo de procesamiento distribuido en paralelo (PDP) de McClelland y Rumelhart (1981, citado en Cuetos, González, y de Vega, 2015), es el principal rival del modelo dual, ya que ha tenido gran aceptación al estar inspirado en el funcionamiento cerebral y tratar de simular las redes neuronales.

Figura 3. Modelo de triángulo de lectura, adaptado a partir de Seidenberg y McClelland (1989)



Este modelo (figura 3) no concibe que el sistema de lectura esté formado por módulos, ni que el procesamiento sea secuencial, tal como hace el dual. Por el contrario, propone la existencia de tres componentes: ortográfico, fonológico y semántico, que se conectan entre sí mediante conexiones y unidades ocultas de manera similar a un triángulo (de ahí su nombre). En torno a estos tres componentes se agrupan conjuntos de nodos simples. El procesamiento de la información se produce en paralelo y de manera interactiva entre los nodos de la red, por lo que no es necesario que un componente termine de funcionar para que empiece a funcionar el siguiente. La lectura es el resultado del procesamiento de la información distribuida en esta red. Así, el modelo no distingue entre vía léxica y subléxica, sino que postula que todos los estímulos, sean palabras familiares, desconocidas, o incluso pseudopalabras, se leen mediante el mismo procedimiento.

Otra ventaja sobre el modelo dual, es que se trata de un sistema que mejora con la práctica, por lo que sirve para explicar el aprendizaje de la lectura. Considera que las relaciones o conexiones entre los tres niveles son reforzadas por la práctica, lo que permitirá una mayor rapidez de lectura y comprensión de la palabra, pues estas dependen de la fortaleza de esas conexiones. Cada vez que se lee una palabra y se activan las representaciones correspondientes, mayor es la fuerza de la conexión. Así, las palabras de

alta frecuencia serán reconocidas más rápidamente que las de baja frecuencia y las pseudopalabras, puesto que sus conexiones son más fuertes.

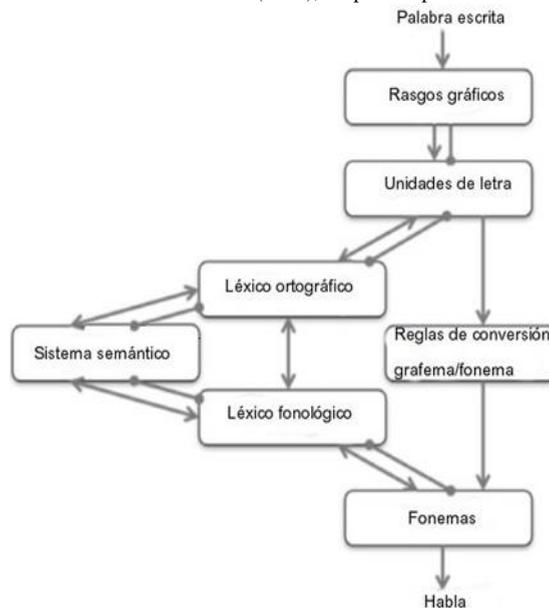
La principal crítica que ha recibido este modelo es que el mecanismo que propone para la lectura subléxica resulta menos competente para explicarla que los postulados por el modelo dual. Este modelo no incluye reglas de conversión grafema-fonema, sino que la relación entre las letras y los sonidos aparece en el curso del entrenamiento del sistema. Cuantas más veces un grafema aparezca asociado a un sonido, más fuerte se hará la conexión (Cuetos, González, y de Vega, 2015; Ivorn, 2015).

#### *Modelo de doble ruta en cascada (DRC)*

Intentando superar las críticas recibidas por el modelo clásico de doble ruta, Coltheart, Rastle, Perry, Langdon, y Ziegler (2001), lo revisaron e introdujeron procesos interactivos y de retroalimentación además de los seriales. Este nuevo modelo, llamado Modelo de doble ruta en cascada o DRC, propone un funcionamiento computacional (de recreación informática), que puede ejecutar las tareas más habitualmente utilizadas para estudiar la lectura, y explicar los problemas disléxicos.

También ahora, a pesar de su nombre, consta de las mismas tres rutas que el modelo anterior. Por un lado, está la ruta léxica, que se subdivide en ruta léxica semántica y ruta léxica directa o no-semántica y, por otro, está la ruta de conversión grafema-fonema. La vía subléxica opera de manera serial, puesto que la conversión de grafemas en fonemas necesariamente se tiene que hacer de esa forma. Pero el funcionamiento del componente de identificación de letras y de la vía léxica se produce en paralelo y en cascada, como se ilustra en la figura 4. Los componentes de las rutas contienen un conjunto de unidades simbólicas (P. ej., letras en el componente unidades de letra, palabras en el caso del léxico ortográfico, etc.). En el caso de la vía léxica estas unidades interactúan de dos maneras posibles: inhibiendo o excitando. A través de la inhibición, la activación de una unidad dificulta la activación de las otras. Por el contrario, a través de la excitación, la activación de una unidad contribuye a la activación de otras unidades. En la figura 3 podemos ver los enlaces excitadores entre componentes, representados por flechas, y los inhibidores, representados por grafos cuyos extremos son círculos.

*Figura 4.* Modelo de doble ruta en cascada (DRC), adaptado a partir de Coltheart et al. (2001)

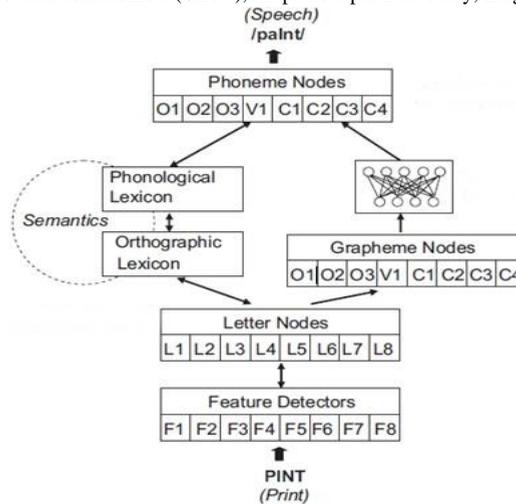


Con este modelo computacional se explican algunos datos difíciles de explicar con el modelo clásico, por ejemplo, que la vía léxica sea más rápida que la subléxica, pues el trabajo en paralelo, sin duda, agiliza el proceso. También que existan diferencias dentro de las palabras almacenadas en el léxico visual, pues aquellas que han sido presentadas con mayor frecuencia, mostrarán un umbral de activación más bajo; es decir, será más rápido acceder a ellas en comparación con las mostradas en menos ocasiones. Este mecanismo permite explicar el aprendizaje de la lectura por esta vía.

*Modelo dual conexionista (CDP+)*

Propuesto por Perry, Ziegler, y Zorzi (2007), intenta superar las críticas recibidas por los dos modelos clásicos y aprovechar las ventajas de cada uno de ellos. Como en el Modelo dual, apuesta por la existencia de dos vías, la léxica y la subléxica, pero siempre bajo una arquitectura conexionista. La lectura es el resultado de ambas vías que se unen en el almacén de salida fonológica (figura 5).

Figura 5. Modelo dual conexionista (CDP+), adaptado a partir de Perry, Ziegler y Zorzi (2007)



Gracias a su arquitectura conexionista, este modelo es capaz de aprender, lo que lo coloca en ventaja respecto al modelo dual clásico. Gracias a su vía subléxica, consigue mejorar las explicaciones del modelo de triángulo sobre la lectura de pseudopalabras y palabras desconocidas.

Aunque estos dos últimos modelos continúan vigentes porque ambos son capaces de explicar los principales resultados encontrados en los estudios de reconocimiento de palabras, el modelo de doble ruta actualizado sigue siendo el más conocido, aceptado e influyente en el estudio y explicación del proceso lector. Ello se debe a que proporciona una explicación verosímil sobre el aprendizaje de la lectura, el reconocimiento de las palabras y las pseudopalabras, la lectura competente, las diferentes manifestaciones de la dislexia evolutiva y adquirida, etc. (Ardila y Cuetos, 2016; Cuetos, 2017; Invern, 2015). También a que la investigación apoya en mayor medida sus propuestas. Por ejemplo, Pritchard, Coltheart, Palethorpe, y Castles (2012) mostraron la superioridad, a la hora de leer pseudopalabras, del modelo de doble ruta en cascada (DRC) sobre distintas versiones del modelo de procesamiento dual conexionista (primer modelo CDP+, y su desarrollo posterior, modelo CDP++). Es decir, ambos modelos explican con similar acierto el funcionamiento de la ruta visual, pero no el de la ruta fonológica, mejor explicado por el modelo de doble ruta en cascada.

En definitiva, la mayoría de los autores están de acuerdo en que existen los dos procedimientos para reconocer y leer palabras postulados por las actualizaciones del modelo dual. Un buen lector los alterna

para conseguir una lectura óptima, pues con la ruta visual conseguirá, además de leer las palabras irregulares y precisar el significado de las homófonas, una mayor rapidez y precisión en la lectura de palabras familiares, mientras que se beneficiará de la ruta fonológica ante palabras desconocidas y pseudopalabras (Ardila y Cuetos, 2016; Cuetos et al., 2014; Ivern, 2015; Traficante y Burani, 2014).

#### *Aprendizaje de la lectura*

Para nuestros fines prácticos, debemos tener en cuenta también ciertos hechos conocidos del aprendizaje de la lectura:

De finales del siglo XIX hasta la década de 1980 dominó la hipótesis de que la forma global de las palabras era suficiente para su reconocimiento. Según esta hipótesis lo que nos permite reconocer las palabras es su contorno o perfil. Así, durante las décadas de los setenta y los ochenta del siglo XX tuvieron gran influencia los métodos globales que enseñan a leer a partir de la palabra completa. Pero lo que postula esta hipótesis parece poco probable, pues como tenemos que reconocer miles de palabras diferentes, necesitaríamos aprender y disponer de miles de perfiles distintos. Además, sería muy fácil confundirse con palabras similares que tienen perfiles casi idénticos. Actualmente hay pocas dudas de que la identificación de las letras que componen las palabras es un paso previo y necesario para su reconocimiento. Parece mucho más seguro y económico identificar previamente las letras, pues basta con disponer de representaciones para las 27 letras para poder reconocer cualquier palabra. Así, la mayoría de los modelos actuales de lectura incluyen esa operación como un paso previo y necesario (Cuetos, González, y de Vega, 2015).

En nuestro idioma, se considera que en un principio los niños sólo usan la vía subléxica, puesto que su ortografía es transparente. Además, los niños aun no tienen palabras representadas en su léxico visual. Esta vía tiene que ser enseñada de manera sistemática. Sin embargo, la vía léxica no requiere de un aprendizaje sistemático, sino que a medida que los niños se van haciendo lectores expertos y van leyendo una y otra vez las mismas palabras, van formando representaciones visuales de ellas y pueden leerlas directamente a través de la vía léxica. Con la participación de la vía léxica la lectura se hace más rápida y fluida, porque ya no se realiza una lectura serial, sino que todas las letras se identifican en paralelo (Ardila y Cuetos, 2016; Cuetos, 2017; Cuetos, González, y de Vega, 2015).

También es necesario que el niño practique intensivamente cada grafema aprendido mediante la lectura de palabras cortas y de alta frecuencia. De esa forma llegará a automatizar la relación grafema-fonema, y a construir representaciones visuales de las palabras que lo contienen, lo que favorecerá la precisión y velocidad lectora, dejando libres los recursos cognitivos para otros procesos superiores como la comprensión (Ardila y Cuetos, 2016; Cuetos, 2017).

Sobre todo, al inicio de la enseñanza de la lectura, deben integrarse las tareas de lectura con las relacionadas con las funciones facilitadoras (Defior, 2008; Flórez-Romero, Restrepo, y Schwanenflugel, 2009).

#### *Propuesta de un modelo de lectura con fines prácticos en DI*

Consideramos que, para alcanzar objetivos prácticos de prevención, evaluación, enseñanza y rehabilitación respecto a la lectura de alumnos con DI, debemos utilizar un modelo exhaustivo que tenga en cuenta la diversidad de funciones mentales que intervienen en la lectura; es decir, que considere la multiplicidad de sus componentes, procesos y bases neurológicas.

Nuestra propuesta se apoya directamente tanto en el modelo de doble ruta clásico como en sus actualizaciones, y en las aportaciones recientes de las neurociencias. La figura 6 muestra las características generales del modelo que proponemos.

Figura 6. Modelo general de lectura basado en los modelos de doble ruta, y propuesto con fines prácticos en DI

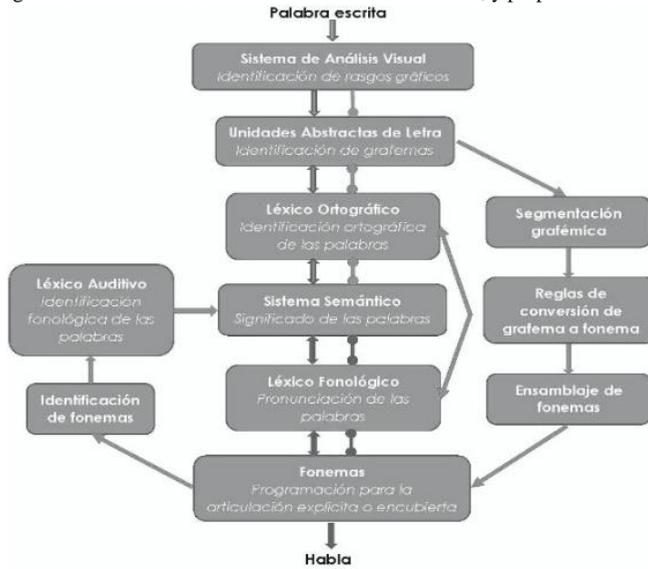
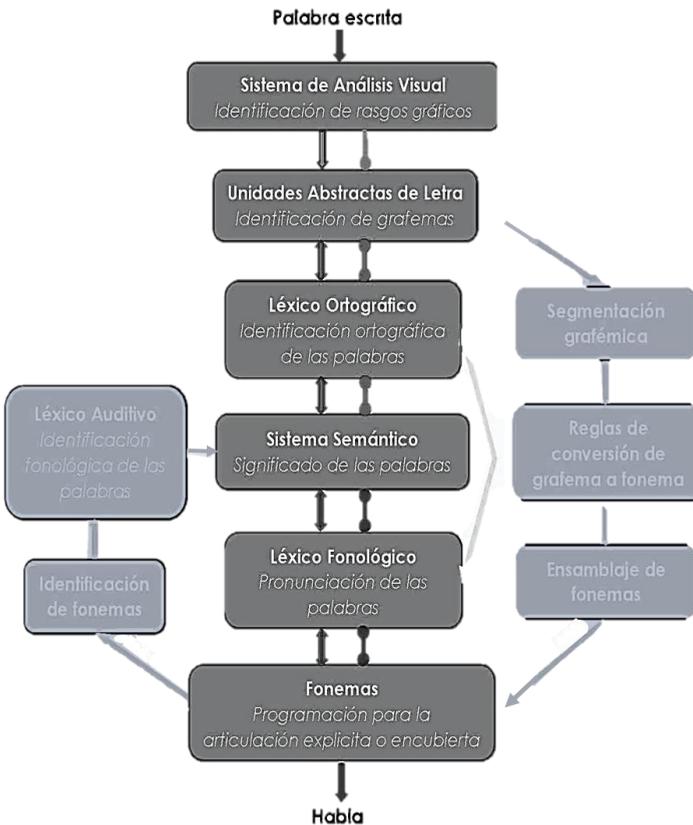


Figura 7. Elementos comunes a cualquier vía de lectura



Las flechas unidireccionales representan procesos secuenciales, los grafos bidireccionales procesos simultáneos de inhibición (grafos con cabezas redondas), excitación y retroalimentación (flechas) entre las unidades que contiene cada elemento.

Este modelo general comprende ciertos elementos comunes a cualquier tipo de lectura (Figura 7). Se trata de:

La identificación de rasgos gráficos, asentada en la Red 1 entre las descritas como originales o preprogramadas.

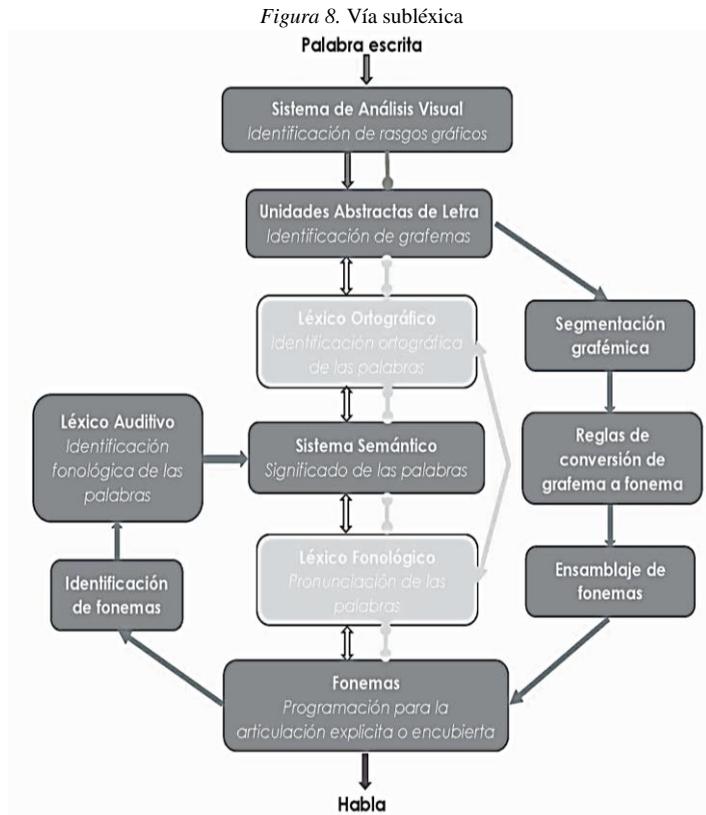
La identificación de grafemas, que supone un desarrollo de la Red 1.

La programación y producción del habla o pronunciación de las palabras, relacionada con la Red 6.

A su vez comprende 3 vías de lectura:

Vía subléxica (figura 8). En ella, el procesamiento es más secuencial que interactivo, por lo que su actuación es lenta:

Se inicia con el análisis secuencial de los grafemas identificados (Red 4), a cada uno de ellos se les asigna un sonido (Conexión entre la Red 1 desarrollada, la 4 y 5, y desarrollo de la Red 5), el conjunto de sonidos se integra en un patrón pronunciable (interacción entre Red 5 y 6), por último, el análisis auditivo de este patrón permite acceder a su representación léxica y significado (Red 5).



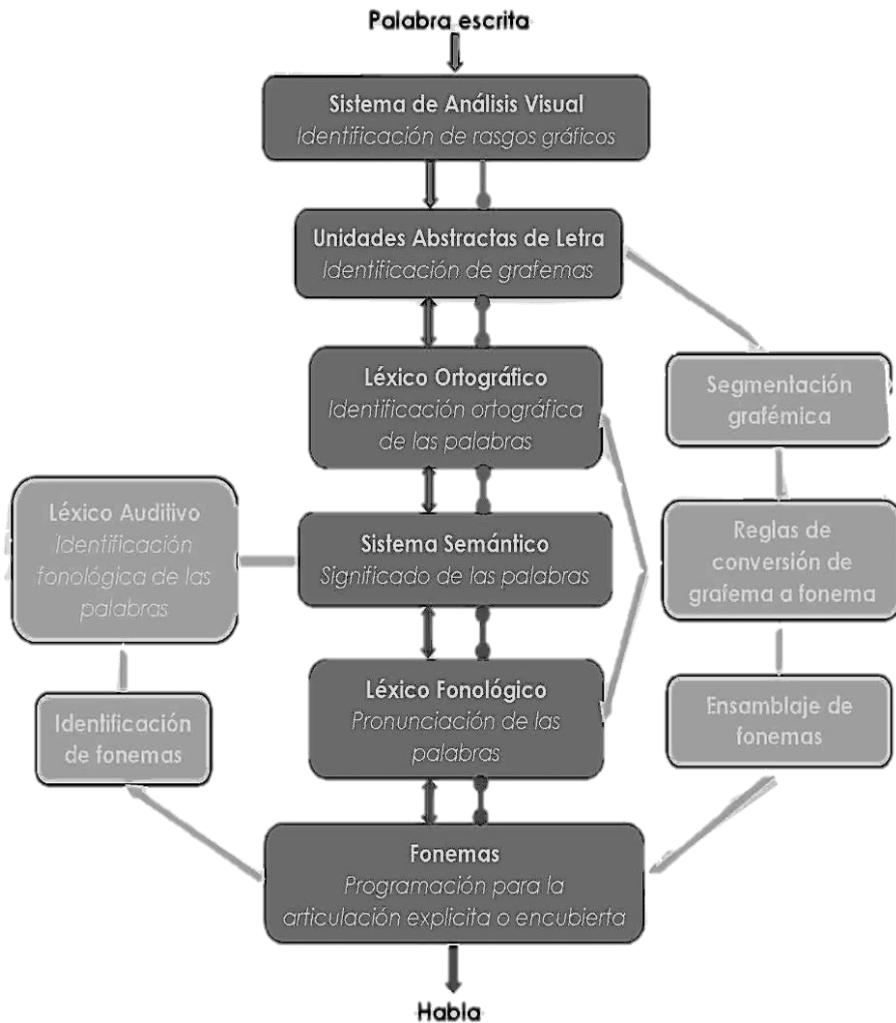
Vía Léxica semántica (Figura 9). Del mismo modo que reconoceremos inmediatamente un dibujo o un objeto por el hecho de tenerlo representada mentalmente, ahora se produce un reconocimiento inmediato de la palabra, pues los patrones gráficos activan las representaciones ortográficas que de las

palabras tenemos en nuestro almacén ortográfico o léxico visual. En ella, todos los procesos se producen rápidamente de forma interactiva:

Se procesan en paralelo los grafemas identificados formando un patrón, y si este patrón es similar a una representación previamente almacenada, se puede acceder a su significado en el sistema semántico (desarrollo de la Red 2).

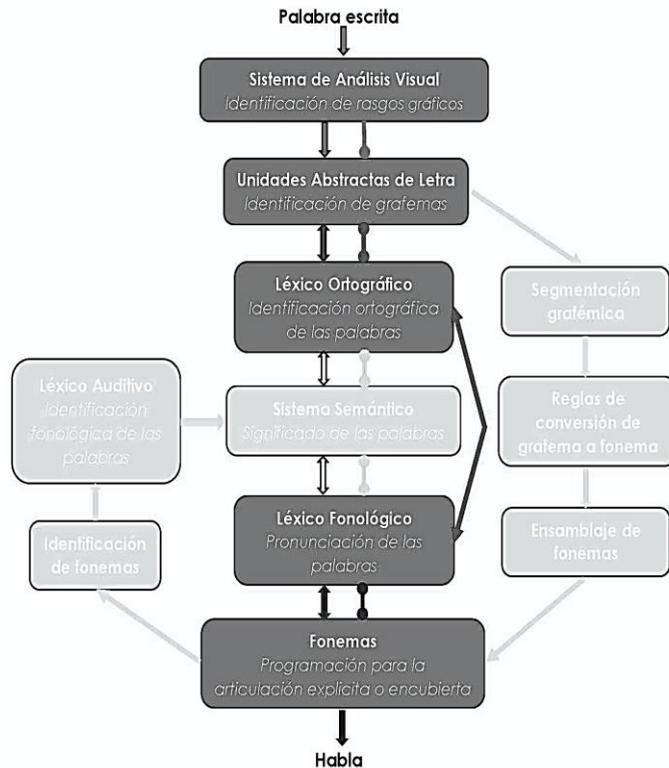
El significado, a su vez, permite acceder a la representación de una palabra pronunciable asociada (Red 3).

Figura 9. Vía léxica semántica



Vía Léxica directa o no semántica (Figura 10). Es similar a la anterior sin acceder al significado. Es decir, va directamente de la representación ortográfica a la representación fonológica.

Figura 10. Vía léxica no semántica o directa



### Discusión/Conclusiones

A continuación, exponemos conclusiones importantes sobre aspectos aplicados para la prevención, detección, evaluación, enseñanza y rehabilitación de problemas de lectura en DI.

En la evaluación de alumnos con DI se debe incluir la de las funciones facilitadoras del aprendizaje de la lectura. El mal desarrollo de estas funciones indica la posibilidad de problemas en el aprendizaje de la lectura. Siempre se debe fomentar su desarrollo, especialmente si constituyen un punto débil en el perfil del alumno.

La evaluación de la lectura en la DI debe tener en cuenta la existencia de las tres vías expuestas, pero también que la primera en desarrollarse en español es la subléxica.

Actualmente se considera que, en español, al ser una lengua transparente, la enseñanza se debe centrar sobre todo en el desarrollo de la vía subléxica, pues esta es la que facilitará que se desarrolle posteriormente por el uso la léxica, cuyo desarrollo mediante enseñanza directa es tremendamente costoso.

También es necesaria la práctica repetida para que se automaticen las relaciones grafemo fonema. El tipo de palabras aconsejadas para esta práctica son las cortas y de alta frecuencia.

Sobre todo, al inicio de la enseñanza de la lectura, deben integrarse las tareas de lectura con las relacionadas con las funciones facilitadoras.

## Referencias

- Al Otaiba, S. y Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 23(5), 300-316.
- Ardila, A. y Cuetos, F. (2016). Applicability of dual-route reading models to Spanish. *Psicothema*, 28(1), 71-75.
- Coltheart, M. (1978). *Lexical access in simple reading task*. En G. Underwood (ed.). *Strategies in information processing*. Nueva York: Academic Press.
- Coltheart, M. (1981). Disorders of reading and their implications for models of normal reading. *Visible Language*, 25(3), 245-286.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., y Ziegler, J. (2001). DRC: A Dual Route Cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Cuetos, F. (2012). *Neurociencia del lenguaje: bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Editorial Médica Panamericana.
- Cuetos, F. (2017). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura. *Revista Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 370, 61-67.
- Cuetos, F., González, J., y De Vega, M. (2015). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Panamericana.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., y Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada* (5ª edición revisada y ampliada). Madrid: TEA.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 333-345.
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, 20, 25-44.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Ferreres, A.R. (2008). Alexia fonológica y alexia de superficie en hispanohablantes. *Psico*, 39(4), 465-476.
- Flórez-Romero, R., Restrepo, M.A., y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96.
- Ivern, I. (2015). Processos cognitius que intervenen en l'aprenentatge del llenguatge escrit i dislèxia. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 33(1), 15-24.
- Perry, C., Ziegler, J.C., y Zorzi, M. (2007). Nested incremental modelling in the development of computational theories: The CDP+ model of reading aloud. *Psychological Review*, 114, 273-315.
- Pritchard, S.C., Coltheart, M., Palethorpe, S., y Castles, A. (2012). Nonword reading: Comparing dual-route cascaded and connectionist dual-process models with human data. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 38(5), 1268.
- Ramos-Gutiérrez, J. A. (2018). *Neurociencia y Trastornos de lectura asociados a Discapacidad intelectual. Ponencia presentada al Simposio: Aproximación a las bases neurocientíficas de las alteraciones de lectura en alumnado con trastorno del desarrollo intelectual*. V Congreso Internacional en Contextos Psicológicos, Educativos y de la Salud. Madrid, 21, 22 y 23 de noviembre de 2018.
- Seidenberg, M.S., y McClelland, J.L. (1989). A distributed developmental modelo of Word recognition and naming. *Psychological Review*, 96(4), 523.
- Traficante, D., y Burani, C. (2014). List context effect in languages with opaque and transparent orthographies: A challenge for models of reading. *Frontiers in Psychology*, 5, 1023.

## CAPÍTULO 33

### **Un entrecruzamiento fructífero en el ámbito de la psicología: Aprendizaje servicio y grupos colaborativos intergeneracionales**

Conchi San Martín  
*Universidad de Vic*

#### **Introducción**

El trabajo que presentamos se ubica dentro de las propuestas -teóricas y metodológicas- del denominado Aprendizaje-Servicio (APS) que, de manera reciente y en la órbita de la innovación docente, se está articulando en la enseñanza universitaria española (Martínez, 2010). Estas propuestas tienen, entre otros objetivos, el de configurar acciones formativas en el ámbito disciplinario que corresponda, y al tiempo, procurar que dichas acciones formativas conlleven acciones de servicio a la comunidad. Se trata de un trabajo a favor de la implementación de una responsabilidad social activa por parte de la institución universitaria (Romero, 2011).

Uno de los ejes de trabajo promocionado, especialmente en las áreas formativas sociales y humanísticas, es el de las relaciones intergeneracionales. Las relaciones y redes intergeneracionales están consideradas como un valioso factor de cohesión social (AGE, 2009; Red Intergeneracional, 2008; Sánchez, 2007). Dichas relaciones, cuando alcanzan ciertos niveles de calidez, comunicación y respeto, funcionan dando soporte real, tanto a las personas mayores como a las y los jóvenes. Estos elementos han sido ampliamente estudiados por la literatura (Antonucci, Akiyama, y Takahashiv, 2004; Pinazo-Hernandis, 2012; San Martín; Gárate, y González, 2010; Springate, Atkinson, y Martin, 2008). Las formas concretas de promoción, y formación a través de las relaciones intergeneracionales dentro de los proyectos APS son múltiples. Destacamos aquéllas relativas a la formación de grupos colaborativos (Pinazo-Hernandis et al., 2016) posibilitadoras de un doble beneficio, tanto en clave formativa como en clave de las necesidades sociales de cohesión. En la clave formativa universitaria, los proyectos APS parecen constituirse en una herramienta privilegiada en el trabajo de las competencias transversales. Recordemos que entre dichas competencias están las siguientes: compromiso ético, capacidad de aprendizaje y responsabilidad, capacidad creativa y emprendedora. En síntesis, parece de interés profundizar en las vinculaciones entre proyectos APS y la potenciación de competencias transversales y específicas de grado universitario (Rubio y Escofet, 2017). En el presente trabajo nos interesa focalizar y explorar dicha cuestión en la formación específica en el grado de psicología, donde para el caso de las competencias transversales destacamos las siguientes:

Sistémicas: fundamentalmente, mostrar capacidad para adaptarse a nuevas situaciones y mostrar capacidad para generar nuevas ideas-creatividad.

Personales: principalmente mostrar capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia; actuar con ética profesional (relación con las y los usuarios); mostrar actitud crítica hacia el trabajo realizado por uno/a mismo/a (espíritu autocrítico) y, asunción de responsabilidades.

Instrumentales: concretamente, aplicar conocimientos a la práctica; comunicarse de forma oral y escrita en la propia lengua, y ser capaz de resolver problemas y tomar decisiones.

Profesionales: concretamente, contribuir a la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad.

Y para el caso de las competencias específicas destacamos las siguientes:

Interactuar adecuadamente en situaciones sociales y profesionales, con propósitos y tipos de interlocutores variados: habilidades interpersonales (adaptarse con flexibilidad a personas y situaciones

diversas/mostrar respeto ante las ideas y los estados anímicos otras personas/respetar o asumir liderazgo y mostrar iniciativa).

Conocer y respetar la diversidad humana (mostrar sensibilidad hacia las diferencias de género, cultura, capacidades y recursos/mostrar sensibilidad ante las injusticias sociales y económicas/adaptar una actitud de compromiso personal y profesional con un proceso permanente de cambio social).

Mostrar un perfil personal compatible con la actuación académica y profesional: habilidades personales (mostrar responsabilidad y compromiso/aceptar las consecuencias de las acciones propias/saber solicitar y aceptar ayuda/analizar, controlar y expresar de manera adecuada las emociones y sentimientos propios/conocer los puntos fuertes y débiles propios/ser capaz de rectificar).

En base a lo expuesto, los objetivos de la actual propuesta serían de manera genérica, la promoción y análisis de las relaciones intergeneracionales mediante la formación de grupos colaborativos en el ámbito de los estudios del grado de psicología. De forma específica, los objetivos serían:

Promocionar el diálogo y cohesión intergeneracional mediante una elaboración creativa grupal (obra grupal).

Diseñar una acción formativa que permita promocionar algunas competencias transversales y específicas en el ámbito de la formación en el grado de Psicología mediante un proyecto intergeneracional, muy especialmente en lo relativo a potenciar una escucha con capacidad reflexiva y autocrítica respecto al otro/a y a uno/a mismo/a, así como del fomento de la creatividad.

Revalorizar la experiencia de las personas mayores y posibilitar un posicionamiento más implicado y activo.

### **Método**

El proyecto se vertebra dentro de una actividad formativa ofrecida desde una asignatura obligatoria de segundo curso de Grado de Psicología desde el año 2009. Esta actividad se concreta en la realización de diversos encuentros de diálogo intergeneracional entre personas mayores y estudiantes. Para el presente proyecto se hizo una propuesta de formación de grupos colaborativos intergeneracionales, tal y como se detalla a continuación.

#### *Participantes*

Participaron un total de 27 estudiantes universitarios de segundo curso del grado de psicología (media edad: 22 años y 3 meses), y 24 personas mayores de 65 años (media edad: 70 años y 2 meses) usuarias de un servicio municipal de Barcelona. Se configuraron, por distribución al azar, 8 grupos intergeneracionales, integrados por 3/4 estudiantes y 2/3 personas mayores.

En el caso de las y los estudiantes, la participación a la actividad se propuso como voluntaria y se pidió como requisito fundamental que hubiera interés y motivación para conocer y establecer relación con personas mayores. Para el caso de las personas mayores, la participación en la actividad fue voluntaria y, se ofreció a cualquier persona que quisiera compartir con los y las jóvenes su experiencia de vida.

#### *Procedimiento*

La tarea propuesta, a desarrollar en 4 sesiones, fue la elaboración de una obra colaborativa que, posteriormente, pudiera ponerse en común y, que emergiera de acuerdos y consensos grupales. La obra podía versar sobre cualquier cuestión que fuera de interés para el grupo. La duración de las sesiones fue de 1h.30, a excepción de la última sesión cuya duración fue de 2h.30. Las sesiones fueron grabadas en video y audio, recogiéndose el consentimiento firmado de las y los participantes. Al final de cada sesión se proponía rellenar un diario de campo con impresiones sobre la evolución del grupo y de la tarea a realizar.

Las dos primeras sesiones se realizaron en la facultad de Psicología y, la propuesta inicial que se hizo fue la de comenzar un diálogo grupal sobre las necesidades y realidades de cada colectivo. Posteriormente se presentó la propuesta de escoger un tema de profundización, que debía plasmarse en una obra colaborativa, y que sería mostrado en la última sesión. La tercera y cuarta sesión se realizaron en los equipamientos municipales y se prosiguió el trabajo conjunto en torno al tema escogido por cada grupo. En todas las sesiones estuvieron presentes 3 personas del equipo de investigación que dinamizaron el trabajo grupal, dando sugerencias u orientaciones, pero interviniendo lo mínimo posible en los contenidos e intereses de trabajo de los grupos.

#### *Instrumentos*

Como instrumentos se emplearon el diario de campo escrito (grupal e individual), y la propia obra grupal realizada. Cada grupo realizó un diario de campo donde se recogía, de manera genérica, sus impresiones sobre la evolución de la tarea a realizar y del clima grupal. El diario se completaba al final de cada sesión, o en la semana siguiente al último encuentro, y constaba de una parte individual y una parte grupal. Posteriormente dicho diario fue vaciado y transcrito. A su vez hubo una observación del proceso por parte del equipo de investigación, aunque dichos datos no serán analizados en el presente trabajo.

#### *Análisis de datos*

Los datos analizados fueron los procedentes del diario de campo escrito (grupal e individual), y la obra conjunta realizada. El análisis de datos ha sido cualitativo perfilándose e identificándose los ejes más relevantes en base a la valoración de los integrantes del equipo de investigación.

#### **Resultados**

Para el análisis de resultados se recogieron dos elementos: las reflexiones individuales y grupales contenidas en los diarios de campo; la obra conjunta realizada. Respecto a la obra realizada, el análisis se aborda en dos dimensiones: procesos y resultados, diferenciándose entre elementos relativos a las formas de la obra (soportes) y los contenidos de la misma (temáticas escogidas y ejes de estructuración).

#### *Formas de la obra*

De forma mayoritaria (5 grupos) se procedió a presentar la obra con soporte visual, siendo mayoritario el empleo de fotografías que conllevaran una comparativa entre cuestiones del pasado y del presente. En ocasiones las fotografías eran del ámbito privado, aunque lo más frecuente fue el empleo de fotografías no personales. En dos grupos las obras visuales fueron complementadas por la realización de un poema conjunto, y de un rap, respectivamente. Como excepciones, en uno de los grupos se optó por la realización de un video; en otro grupo se optó por una teatralización de costumbres antiguas y actuales; y en un tercer grupo se optó por realizar un mándala individual desde el que se construyó otro conjunto.

#### *Contenidos de la obra*

Los temas que se profundizaron fueron: costumbres y momentos vitales (e.g. formalización de pareja, nacimiento de hijos/as); educación; relaciones amorosas; injusticias y derechos humanos; comunicación familiar; etapas vitales; estereotipos en función de la edad.

Las obras elaboradas se estructuraron en su mayoría en función del eje comparativo “pasado/presente”. En casi todos los casos apareció la idea de consideración de los pros y contras habidos bajo dicho eje comparativo, así como la consideración de las diferencias y similitudes. Ello estuvo atravesado, en la mitad de los grupos, por la cuestión del género: el mayor control social de la mujer en lo familiar, en lo laboral, en lo legal, en los espacios públicos, y en los proyectos vitales.

En casi todos los casos la tensión entre diferencias y similitudes, connotaba el polo “pasado/antiguo” como atrasado, y el polo “presente/actual” como avanzado y progresado. Sin embargo, en la síntesis expositiva, se llegaba a la resolución de esta tensión mediante la idea de la pervivencia, tanto en el pasado como en el presente, de unos valores que van a favor del trato abierto hacia el/la otro/a, la confianza y el respeto. Esto ocurría en 6 de los grupos de forma explícita y lo valoramos como un emergente del propio proceso interno grupal. A su vez, junto a la cuestión de la pervivencia de unos valores/aspiraciones comunes, aparecía en algunos grupos, la idea de unas dificultades/inquietudes también comunes: presiones familiares; dificultades en las expectativas de futuro.

### *Procesos*

Según se explicita en los diarios, la forma de proceder mayoritaria fue la que sigue: tras un consenso sobre el tema, se procedía a que cada integrante trajera alguna frase/idea desde su experiencia particular y, a partir de eso se realizaba una nueva puesta en común. El modo de proceder mayoritario ha sido desde lo personal hacia lo general. En uno de los grupos se encontró un procedimiento diferente: se acordaba trabajar sobre situaciones generales de estereotipos jóvenes/mayores en clave de humor y se buscaron escenas generales para ejemplificarlo.

A su vez, según se recoge en los diarios, ha aparecido una cierta conciencia sobre los conflictos habidos en el proceso grupal (fundamentalmente en relación a: elección del tema, diferencias en las perspectivas de enfoque de los temas; diferencias en el uso de la palabra; diferencias en la implicación) y, las soluciones encontradas (fundamentalmente: turnos rotatorios de palabra, búsqueda de elementos de integración; acordar compromisos para la tarea). Se constata una diversidad en los procesos grupales, con cohesiones grupales ágiles, y otras que requirieron mayor negociación.

### **Discusión/Conclusiones**

En el presente trabajo se pretendía hacer una aproximación a las prácticas formativas intergeneracionales dentro de la visión de Aprendizaje-Servicio (APS) en la universidad. Para ello se diseñó una acción formativa basada en el aprendizaje colaborativo y reflexivo entre estudiantes de psicología y personas mayores. Esta acción formativa ha sido diseñada doblemente para, por una parte, promocionar el dialogo y cohesión intergeneracional, revalorizando la experiencia de las personas mayores y, por otra parte, vehicular aspectos formativos relativos a la adquisición de ciertos conocimientos, habilidades y valores en un plano profesional, personal y humanístico. Entendemos que la intersección de estos elementos resulta singularmente privilegiada en la adquisición de ciertas competencias transversales y específicas de la formación de grado en psicología, así como en la formación humanística y de responsabilidad social como universitarios/se (Rubio y Escofet, 2017; San Martín, Gárate, y González, 2010). De manera más concreta, se ha querido incidir en aquellas competencias que pretenden: facilitar una escucha activa, empática y reflexiva de la experiencia del otro/a; promover un conocimiento más cercano y menos estereotipado de la realidad del otro/a (necesidades, deseos, expectativas); y fomentar la creatividad y cohesión mediante la elaboración de una obra conjunta.

Siguiendo en la valoración de la incidencia en el ámbito de las competencias, el impacto de esta acción formativa lo ubicamos en dos niveles. En primer lugar, en la adquisición de una serie de competencias transversales y específicas en la formación de psicología -ya mencionadas anteriormente- que involucran ciertas cuestiones difíciles de ser trabajadas sino se desarrollan en un terreno experiencial y reflexivo. En segundo lugar, este trabajo puede constituir un primer nivel de aproximación, de manera que posteriormente se pueda transferir, desarrollar y profundizar en otras asignaturas, muy especialmente aquellas con un cariz de intervención profesionalizadora en el ámbito de la intervención con personas mayores.

Por lo que respecta a la obra grupal elaborada y el proceso que ha conducido a su elaboración, nos ha permitido asistir a como se generan ciertos elementos de cohesión y creatividad grupal intergeneracional. En este sentido, a nivel de contenidos, la comparativa pasado-presente ha sido estructurante en la mayoría de las obras elaboradas. Interpretamos que la aparición de dicho eje, es en sí mismo, un intento de integración e inclusión de las diferentes miradas intergeneracionales. Este eje ha implicado en todos los casos una comparativa de pros y contras, y/o de similitudes y diferencias. Sin embargo, estas cuestiones se han ido resolviendo progresivamente en un poder rescatar los aspectos comunes, aun manteniendo las diferencias. Consideramos esta cuestión como especialmente valiosa pues emerge de un intento de recoger, sintetizar y revalorizar los diferentes puntos de vista y vivencias habidas en el seno del grupo. A su vez, en la mayoría de grupos ha aparecido una cierta conciencia sobre los conflictos habidos y las soluciones encontradas. Podríamos concluir que aquello que ha ocurrido a nivel de procesos también ha ocurrido a nivel de los contenidos de la obra, pudiéndose resumir en la idea de que se recogía de forma explícita en uno de los trabajos: “son más las cosas que nos unen, que no las que nos diferencian”.

#### Agradecimientos

Este capítulo de libro se inscribe en las actividades del Grupo de Estudios de Género: Traducción, Literatura, Historia y Comunicación (GETLIHC) (2017, SGR 136) de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. Número ORCID investigadora: 0000-0002-8815-974X.

#### Referencias

- AGE (2009). *A plea for greater intergenerational solidarity*. European older people's platform.
- Antonucci, T.C., Akiyama, H., y Takahashi, K. (2004). Attachment and close relationships across the life span. *Attachment and Human Development*, 6, 353-370.
- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Pinazo-Hernandis, S. (2012). Las personas mayores proveedores de conocimiento y cuidados. El papel de los programas intergeneracionales. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 51, 45-66.
- Pinazo-Hernandis, S., Agulló, C., Moreno, S., Torró, I., y Torró, J. (2016). Compartiendo visiones sobre la educación. Un proyecto intergeneracional con seniors de la Universitat dels Majors y estudiantes de Magisterio. *Educar*, 52, 337-357.
- Red Intergeneracional (2008). *Colección de documentos técnicos de la red intergeneracional*. Madrid: Imerso.
- Romero, M. (2011). Competencias transversales desde el Aprendizaje y Servicio. *Revista de Investigación Científica de la Facultad Tecnológica de la Universidad de Santiago de Chile*. Recuperado de [http://www.revistagpt.usach.cl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=336&Itemid=171](http://www.revistagpt.usach.cl/index.php?option=com_content&task=view&id=336&Itemid=171)
- Rubio, L., y Escofet, A. (2017). *Aprendizaje-servicio (ApS): Claves para su desarrollo en la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- San Martín, C., Gárate, C., y González, J. (2010). *El pasado en el presente: La comunicación de experiencias y dificultades vividas por personas mayores en un contexto de diálogo intergeneracional*. Comunicación presentada en el I Congreso Europeo Resiliencia, Crecer desde la adversidad. Barcelona UAB.
- Sánchez, M. (2007). *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Barcelona: La Caixa.
- Springate, I., Atkinson, M., y Martin, K. (2008). *Intergenerational practice*. A review of literature. LGA research report F/SR262. Slough: NFER.



## CAPÍTULO 34

### **Gestión de emociones primarias a través de la arteterapia: Una propuesta de intervención psicoeducativa desde la influencia del arte y la música en el bienestar de las personas**

Miguel Francisco Soler Mateo, Victoria Márquez Casero, y María Teresa Castilla Mesa  
*Universidad Málaga*

#### **Introducción**

En la actualidad, la búsqueda del bienestar se conforma como un reto para muchas personas que son conscientes del precio a pagar por el ritmo elevado de vida que se debe mantener en la sociedad moderna, repleta de obligaciones impuestas y de necesidades que encaminan al ser humano a atender horarios complicados de compaginar con una de las premisas fundamentales para una vida sosegada, feliz, equilibrada: el disfrute del tiempo libre, de “no hacer nada”. Las emociones suponen vehículos interpretativos de relevancia a la hora de traducir las respuestas de nuestros sentidos de la mano del pensamiento, por lo que es necesario atender al equilibrio emocional para poder disfrutar del citado bienestar.

La desregulación emocional conlleva malestar e incide de forma no positiva en el desarrollo, interacción, y comunicación de las personas, pudiendo ser origen de diferentes alteraciones y trastornos. Entre fluctuaciones en la regulación emocional a lo largo de su vida, el ser humano es permeable a determinados estímulos sensoriales que, de la mano de acciones emprendidas desde el deseo y la necesidad del disfrute del momento, permiten que la percepción de bienestar subjetivo puede mejorarse mediante la puesta en práctica de determinadas prácticas y terapias, entre las que destaca la relación con el arte. Así pues, aprender a gestionar y regular determinadas emociones primarias como son la alegría, la tristeza, o el miedo, a través de la arteterapia, puede permitirnos disfrutar de un deseable bienestar en nuestras vidas, siendo una materia de importantes repercusiones positivas, a desarrollar en ambientes académicos, laborales, o socioculturales.

Podemos afirmar que las emociones son las herramientas adecuadas para una relación eficiente con nuestro propio ser y con el entorno y demás seres que nos rodean. Suponen instrumentos que de forma innata nos proveen tanto de seguridad ante el peligro como de reacciones psicológicas ante determinados estímulos, o a raíz de pensamientos.

“Las emociones tienen su raíz en la conexión entre cuerpo - mente, a través de los sistemas rítmico, límbico u supra límbico. Estas controlan todo lo que pasa dentro del cuerpo: respiración, temperatura, flujos de sangre, oxígeno, linfa, hormonas y químicas, digestión, y los movimientos autonómicos dentro del cuerpo para mantener la salud y la satisfacción de las necesidades básicas” (Duncan, 2007, p.40). La educación emocional se perfila pues, tanto como un reto personal como uno profesional ya que será a través de la educación y la convivencia como se pueda propiciar la socialización de las nuevas generaciones (Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán, y González, 2011).

Para Gordillo, Arana, Salvador, y Mestas (2011, citado en Reeve, 1994), las emociones “son procesos multidimensionales con un componente cognitivo-subjetivo y otro conductual, pero también son reacciones fisiológicas que preparan al cuerpo para la acción adaptativa” (p. 334). El universo emocional contiene múltiples conexiones entre cuerpo, mente, entorno, otras personas, y nos permite gestionar nuestra existencia y propiciar una adecuada relación con las vivencias. estando, además, presentes las emociones en todo proceso psicológico (Chóliz, 2005). “Las emociones positivas facilitan la puesta en marcha de patrones de pensamiento receptivos, flexibles e integradores, que favorecen la emisión de respuestas novedosas. Es muy posible que esta forma de pensar, y no la opuesta, haya

precedido a los grandes descubrimientos y a las realizaciones más importantes de la historia de la humanidad y de cuyo valor nadie duda” (Vecina, 2006, p.11).

Parece indicado por todo ello, que una adecuada regulación y equilibrio emocional no solo es necesario, sino que supone una visión de presente y futuro en cuanto al trabajo con otras personas desde la intervención psicoeducativa y el acompañamiento terapéutico, desde los procesos pedagógicos, y, en suma, desde cualquier relación en la que mediante una convivencia, las personas puedan tomar referencias de cómo responden, actúan, y se desenvuelven otras personas ante diferentes emociones.

En este sentido, el trabajo de las emociones en referencia al arte desde una función terapéutica, pueda facilitar la relación emocional del propio individuo (consigo mismo) y con sus iguales o el grupo donde se encuentra, siendo la musicoterapia una fórmula acertada que mediante diferentes recursos y herramientas, facilita esta relación al poder sintonizar nuestra percepción sensorial y emocional, con lo que otras personas expresan a través de la música o la letra de canciones, y por supuesto, con lo que otras personas sienten ante los mismos estímulos musicales. “La percepción emocional es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz” (Fernández y Extremera, 2005, p.69).

### **Método**

Entre las seis emociones básicas como son la alegría, tristeza, asco, sorpresa, miedo, y enfado (Mestre et al., 2011), que nos permiten desde la supervivencia hasta relacionarnos con el medio y las demás personas, se han seleccionado tres para abordar su gestión desde la arteterapia: alegría, miedo, y tristeza. Estas tres emociones básicas inciden de forma muy acusada en la percepción de nuestra existencia y condicionan nuestra propia relación y nuestra relación con las demás personas, cumpliendo fielmente las tres funciones fundamentales que Chóliz (2005) destaca: adaptativa, social, y motivacional.

La convivencia se sostiene bajo los pilares de las emociones además de en recursos tan valiosos como son habilidades y las relaciones intra e interpersonales; la identificación y la expresión de las emociones suponen bases fundamentales en la comunicación y en la interacción con las demás personas, por lo que trabajar estos principios bien en el aula o en otros ámbitos educativos, de desarrollo comunitario, u organizacional, y hacerlo desde la relación con el arte puede suponer una apuesta decidida por acercar el equilibrio emocional a las personas.

Arteterapia y su trascendencia en el bienestar de las personas. El arte es una herramienta idónea para la terapia expresiva asociada a la salud mental. La arteterapia pretende, a través de la expresión artística, reforzar hábitos saludables, psicológicos y sociológicos. Es un medio de expresión que ayuda a comunicarse y a superar los problemas emocionales. Esta terapia expresiva centrada en el proceso creativo del arte, mejora el bienestar tanto psicológico como físico, reforzando el autoconocimiento emocional y la autoestima al ir autoregulando sus emociones.

Pretendemos transmitir a través de las imágenes visuales y de la interacción con la música la propia experiencia vivida, viajando como diría Bruner (1994), por esos mundos posibles. En toda sesión de arteterapia, debemos tener presente que detrás de toda creación se manifiesta la expresión personalizada del artista y es precisamente este valor psicológico del arte el que debemos tener presente en cada sesión. En arteterapia debemos focalizar el arte no con una estética artística, sino como expresión de la propia vida, o bien como una canal para poder expresar lo que no podemos mediante otra vía comunicativa.

Como indica Schwarcz (s.f.), independientemente del material utilizado y del resultado estético de la obra, esta muestra los valores relacionados con la experiencia directa del sujeto y su relación intuitiva-perceptiva que este mantiene frente a la propia obra. Tanto el arte como “la música es reveladora allí donde las palabras son oscuras, porque puede tener no sólo un contenido sino un juego transitorio de contenidos. Puede articular sentimientos sin atarse a ellos” (Langer, citado en Gardner, 1987).

Los pensadores que comulgan con el método racional alegan a este respecto que, el arte alcanza el terreno de lo opinable por lo que no es aplicable las cuestiones estéticas: “ni lo bello ni lo agradable significan otra cosa que cierta relación de nuestro juicio con el objeto; y como los juicios de los hombres son tan diferentes, no se puede decir que lo bello o lo agradable posean una medida determinada” (Descartes, citado en Tatariewicz, 1970, p.481). Cada nueva sesión requiere un nuevo paso, será la propia experiencia artística y creativa la propia vía facilitadora del mismo. Pero eso sí, no podemos olvidar que el arte es una de las asignaturas olvidadas en el sistema educativo. la condición de marginalidad de la educación artística no sólo atañe a las instituciones de educación básica. Sobre las instituciones abocadas a la profesionalización artística también pesa la atención desigual que se ha dado a las políticas de fortalecimiento y de investigación en este campo (Aguirre, 2009).

Este hecho da pie a una actitud de choque ante el inicio de las primeras sesiones, por el hecho de tener que reavivar las capacidades y actitudes artísticas que todo individuo ha puesto en práctica en su infancia y sobre todo la confianza en una o uno mismo y que facilitarán el trabajo terapéutico de cada sesión. El arte es un lenguaje y como tal una vía de comunicación. Está demostrado que a través del dibujo los niños expresan sensaciones y emociones que guardan en su interior y que necesitan contarlas. El arte se convierte en un canal comunicativo, a través del cual pueden expresar sentimientos, acontecimientos traumáticos, conflictos personales que bien no pueden o no quieren o les resulta imposible comunicarlo de forma oral, ya que (Barragán, 2006) el lenguaje verbal necesita un cierto orden, una linealidad por razones cognitiva y fisiológicas. La experiencia artística puede en cambio ir expresándose en proceso, en un tiempo que tiene otra dimensión, al mismo tiempo la experiencia artística presenta un carácter holístico y fenomenológico, aparece lo que aparece y eso es lo que puede cobrar sentido en cada momento.

Como indica Aguirre (2007), el arte nos va a permitir reforzar la conciencia que tenemos, tanto de nosotros mismos, como la que tenemos del otro y del resto del mundo, trabajando de esta forma la “ampliación del nosotros”, así como las ideas que coexisten a nuestro alrededor. Como indica Benjamin “Cada idea contiene la imagen del mundo. Y su exposición impone como tarea nada menos que dibujar esta imagen abreviada del mundo». La expresión artística y el juego benefician también el desarrollo socioemocional del niño al propiciar la aceptación de sí mismo con sus posibilidades y límites. Esta aceptación va íntimamente ligada al concepto que tenga de sí, el cual determinará su comportamiento presente y futuro: el niño se conducirá de acuerdo con quien cree que es” (Díaz, 2007, p.6).

Podemos concluir este aspecto con palabras de Elliot Eisner:

“Las artes pueden hacer contribuciones muy características. Entre ellas destaco el desarrollo del pensamiento en el contexto de una forma artística, la expresión y la comunicación de formas distintivas de significado, un significado que sólo pueden transmitir las formas artísticas, y la capacidad de vivir experiencias que son al mismo tiempo emotivas y conmovedoras, experiencias de una naturaleza consumativa, que se aprecian y se valoran por su valor intrínseco. Se trata de experiencias que se pueden obtener cuando observamos el mundo con un marco de referencia estético e interaccionamos con formas que hacen posible estas experiencias” (Eisner, 2004).

Otra cuestión imprescindible en toda terapia es la relación paciente terapeuta, es más, en toda relación humana para que haya buen término debe existir una buena conexión entre ambas personas, en el caso de la arteterapia, esta relación se abre a un tercer elemento, la propia obra como vía de comunicación, conocido como el (Barragán, 2006) triángulo terapéutico: paciente-obra-arteterapeuta (...). “El arteterapeuta debe adquirir competencias que le permitan establecer esta triple relación, con todo lo que esta relación genera (...). Entre ellas la empatía, la capacidad de asociación, la fluidez cognitiva (que dirían los psicólogos cognitivos) y la fluidez emocional (en la que insistirían los psicoanalistas) y la capacidad de interpretar significaciones muy condensadas y muy frecuentemente extremadamente abstractas, procesuales, difusas, ambiguas, que transmiten la obra y/o el paciente en su forma de trabajar (o de inhibirse) y en el contexto y momento de su proceso”.

Hay que tener también presente que la arteterapia es acto creativo, concepto que lleva implícito la complejidad y por tanto es difícil su definición. “La creatividad se encuentra entre las más complejas conductas humanas. Parece estar influida por una amplia serie de experiencias evolutivas sociales y educativas y se manifiesta de maneras diferentes en una diversidad de campos” (Runco y Sakamoto, 1999, p.2). Por otra parte siguiendo a Guilford (1950), la personalidad creativa viene definida por la combinación de aquellos rasgos que definen a las personas creativas tales como planificación, invención, organización o composición.

Monreal (1997) define a la persona creativa como aquella que es capaz de utilizar de una nueva forma sus conocimientos e información, encontrando soluciones divergentes ante situaciones problemáticas. En lo que si suelen coincidir los psicólogos, es que “para ser creativos se necesita generar ideas que sean relativamente nuevas, apropiadas y de alta calidad” (Sternberg y Lubart, 1997, p.18). En la relación establecida entre creatividad y salud mental, encontramos quienes defienden la relación de la creatividad con la salud y los que la relacionan con el conflicto mental defendiendo la genialidad como una psicosis degenerativa (Lombroso, 1890).

Ejemplo de esta tendencia lo podemos ver en el psicoanálisis de Freud (1910), destacando el conflicto psicológico como origen de la creatividad, por lo que la obra artística se convierte en la sublimación de la neurosis del artista, quien refleja en esta sus conflictos edípicos. Jung, en su línea psicoanalítica, quien, a pesar de situar también la obra del artista en una función estructural terapéutica, añade al aspecto psicológico del artista, la influencia social, a esto Kris (1952), incrementa que esta creatividad germina de los conflictos primitivos de la persona. Por otra parte, nos encontramos autores como Vigotski (1972), quienes niegan la concepción psicoanalista del arte. Los autores científicos se inclinan a relacionar la creatividad con salud mental. Así por ejemplo Barron (1968) indica que las personas creativas pueden ser más saludables que el resto.

Otros estudios afirman la no existencia de evidencia empírica que asegure la relación existente entre creatividad y neurosis McKinnon et al. (1961) indican en sus estudios que en las personas creativas se advierten una mayor fuerza del yo, permitiéndoles una mejora en la solución de los problemas. La actividad artística, múltiple e integradora, tiene diversas funciones en diversas épocas, épocas históricas y grupos sociales, pero quizás la importante sea la de lograr comunión, producir armonía en la personalidad, dar placer, reflejar la vida y la realidad, reflejar conflictos internos o sociales, estructurar la moral y desarrollar la capacidad creadora, base de todo nuevo descubrimiento que ayuda a satisfacer y mejorar la subsistencia (Ros, 2006).

Por todo lo indicado se puede decir que la arteterapia, al influir en las personas de forma positiva, y desarrollar su capacidad creadora, tiene trascendencia en el bienestar de las mismas.

La arteterapia como recurso educativo para el desarrollo personal.

### *Objetivos*

Los objetivos de la presente propuesta de intervención psicoeducativa desde la arteterapia, persiguen de forma directa poner en valor los efectos del arte y de la música y de los mensajes contenidos en ambos de cara a una mejor interpretación, regulación, y gestión de las propias emociones:

- Mejorar el bienestar subjetivo ante emociones primarias como la alegría, la tristeza, y el miedo.
- Mejorar las relaciones intra e interpersonales gracias a una adecuada comprensión emocional.
- Mejorar la calidad de vida mediante el ajuste y equilibrio emocional.
- Empoderarse ante circunstancias de la vida, interpretadas como adversas, o no.
- Desarrollar la sensibilidad artística.
- Trabajar la relajación a través del arte.
- Mejorar el clima de convivencia en el grupo participante en el programa.
- Mejorar la empatía y otras habilidades sociales.

## **Metodología**

La intervención psicoeducativa propuesta es la base para el posterior desarrollo de un proyecto que contemple en mayor profundidad el abordaje de la gestión emocional mediante la arteterapia en diferentes ámbitos (lectivo, laboral, lúdico, desarrollo comunitario, etc.). En la propuesta inicial se contempla una programación que permita de forma mínima y suficiente el abordaje de las tres emociones citadas por lo que se planifica su desarrollo durante 9 semanas, dedicando tres semanas al trabajo con cada emoción (alegría, miedo, tristeza), con una propuesta de dos sesiones semanales de 30 minutos cada una de ellas. Se trata de una propuesta inicial que podrá adecuarse a las necesidades y realidades de las personas que participan en función de la disponibilidad de horario de cada Centro Educativo o lugar de desarrollo, siendo lo deseable la ampliación de tiempo dedicado a la intervención, hasta completar una duración de 60 minutos por sesión.

Un aspecto fundamental en el desarrollo de la intervención es trabajar el enfoque que de las diferentes emociones se tienen a nivel personal, trabajando para ello las ideas irracionales al respecto. Para el debate de las ideas irracionales se emplean tres opciones: la argumentación comparativa - ¿existen otras personas que son felices en la misma situación? -, la argumentación de las posibilidades - aún con esta adversidad, ¿podría llevar a cabo objetivos interesantes para mí y por los demás? -, o la argumentación existencial -en una vida que dura tan poco, ¿es tan importante esto que me preocupa o que me ocurre? - (Santandreu, 2009). Se utilizará la base de la tertulia dialógica como metodología pedagógica de base en esta intervención. Las tertulias dialógicas permiten la construcción colectiva de conocimiento teniendo como principal soporte el diálogo con las personas participantes en dichas tertulias, que cuentan con siete principios (Arbelaez, 2015) de aprendizaje dialógico:

- Diálogo igualitario. - Inteligencia cultural. - Transformación. - Dimensión instrumental de la educación. - Creación de sentido. - Solidaridad. - Igualdad de las diferencias.

Las tertulias dialógicas permiten compartir reflexiones, realizar debates y exponer argumentos y experiencias de la vida cotidiana de las personas participantes. Además, favorecen una comunicación directa, sin distinción de edad, género o cultura. El desarrollo de cada sesión se dimensiona en función de diferentes apartados, siendo una propuesta cronológica y de contenidos, la siguiente a modo de ejemplo, destinada a una de las emociones a abordar:

Sesión nº 1.

Horario: 17:00 a 18:30 h (descanso de 5’).

Objetivo: presentar la intervención; abordar dentro del marco teórico-práctico el tema: emociones básicas: la tristeza.

Material: mobiliario de la sala; ordenador; altavoces; proyector.

Organización: actividad de tipo tertulia dialógica, educación no formal.

Descripción: se inicia la sesión dando la bienvenida a las personas participantes mientras acceden a la sala o aula; se ocupan los lugares que se deseen según la disposición las sillas (en círculo deseablemente); el equipo docente presenta el tema previsto para la sesión, breve explicación de la metodología a desarrollar. Puesta en común de opiniones y debate sobre lo expuesto. En la segunda parte: se proyecta vídeo de la canción “Retales de una vida”, de Celtas Cortos. A continuación, se expone en la pantalla la letra de esta canción.

Se abordan las frases significativas con respecto a la emoción de la tristeza y se exponen diferentes visiones desde el plano cognitivo, conductual, y emocional. Debate y puesta en común. Selección de ideas irracionales localizadas en la letra de la canción, y resignificación de las mismas de cara a una mejor comprensión que posibilite aceptar la tristeza en su medida de equilibrio para el bienestar de las personas. Se realizará una expresión Plástica de todo lo vivenciado. Se finalizará la sesión con una presentación y explicación de las obras realizadas. Presentación de la siguiente sesión. Despedida de la sesión.

Letra de la canción:

De los retales de una vida, sale una canción, y de los sueños rotos en el corazón de ese amor perdido, del que no queda ya nada.

De las batallas perdidas, sale un ganador.

De las batallas ganadas, sale un perdedor.

De las sonrisas al viento, hay lágrimas derramadas.

Y los recuerdos al aire me besan la cara.

Sólo recuerdo lo bueno, de lo malo nada.

Aún queda tiempo pa' el viento, vaya donde vaya, y que me lleve volando, a tocar a otra guitarra.

De los grandes subidones, siempre hay un bajón. De las grandes amistades, siempre hay un traidor. De los acordes mayores, es el más grande y menor.

De las grandes ocasiones, alguna hay mejor. De los grandes perdedores, hay un ganador. De sí el mejor del equipo el latido del corazón.

Y los recuerdos al aire me besan la cara. Sólo recuerdo lo bueno, de lo malo nada. Aún queda tiempo pa' el viento, vaya donde vaya, y que me lleve volando, a tocar a otra guitarra.

Y los recuerdos al aire. Sólo recuerdo lo bueno. Aún queda tiempo pa' el viento. Y que me lleve volando, a tocar a otra guitarra.

### **Resultados**

La observación participante (Kawulich, 2005) es una herramienta de gran valor en el análisis de resultados de esta propuesta, que se dimensiona como una evaluación permanente a lo largo de cada sesión, y en el conjunto de la temporalización que se defina en cada caso. “La evaluación es el proceso de reflexión que permite explicar y poder enjuiciar los resultados de una o varias acciones realizadas. De esta forma, podemos reconocer los avances o retrocesos en el trabajo que estamos poniendo en práctica, para así ubicarnos mejor en la realidad en la que nos movemos” (de Oña, Colomo, y Juárez, 2014, p.4). Se utilizará la observación participante a lo largo de las sesiones como método para la detección del progreso en el proceso psicoeducativo.

Mediante esta observación participante no se influye ni condiciona el desarrollo de las sesiones, y permite analizar la realidad atendiendo a todos los fenómenos de las sesiones (trabajo individual, cooperativo, etc.) para realizar una evaluación efectiva. A lo largo de la programación de sesiones se podrá emplear la fórmula de reuniones en asamblea para facilitar que las personas que participan puedan exponer y compartir sus percepciones sobre cómo se está desarrollando la intervención, y su idoneidad en función de la mejora en la gestión de las emociones que se trabajan mediante las canciones y el análisis de sus letras.

El análisis de esta intervención contempla la posibilidad de realizar entrevistas individualizadas a las personas participantes una vez terminadas todas las sesiones. Esta entrevista permitirá conocer el progreso experimentado por los participantes y la opinión de estos sobre la idoneidad de la intervención y su grado de calidad en cuanto a los objetivos planteados, proporcionando una información de gran valor y utilidad para la corrección de desviaciones en la metodología, o la mejora de la propia intervención en su conjunto o en algunos aspectos concretos.

### **Discusión/Conclusiones**

Para el desarrollo de técnicas eficaces en el trabajo de regulación mediante acompañamiento y autoregulación emocional, la musicoterapia se perfila como un potente foco de atención inmediata en el que puede fijar objetivos concretos para la percepción, interpretación, regulación, y desarrollo de determinadas emociones que pueden empoderar o limitar a las personas según sea su gestión.

Ante las emociones cada persona ha de descubrir su propio universo ya que no es posible saber lo que otras personas sienten de forma totalmente idéntica ante las emociones que aparecen o se impulsan

desde el pensamiento; es, en buena medida, el reto de cada persona ante su propia existencia, y en ello, descubrir, analizar, cuantificar, y encaminar las repercusiones emocionales de diferente intensidad que se sucederán en cualquier momento, puede transformarse en una cuestión placentera y reconfortante cuando se trabaja con recursos adecuados más allá de las diferentes terapias psicológicas, siendo una propuesta de valor, trabajar determinadas emociones a través de la musicoterapia.

## Referencias

Aguirre, I. (2007). *Contenidos y enfoques metodológicos de la educación artística*. Congreso de Formación Artística y Cultural para la Región de América Latina y el Caribe. Medellín.

Aguirre, M.E. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55).

Alonso, C., y Berná, F.J. (1997). *Psicología Diferencial. Guía de estudios*. Murcia. Diego Marín.

Arbelaez, D. (2015). *Propuesta de observación de las interacciones en la escuela a través de los Principios de Aprendizaje Dialógico*. Comunidades de Aprendizaje. Recuperado de <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/450/14289a0d39d832fc603a842f5355c517.pdf>

Barragán, J.M. (2006). El arte como forma de experiencia vivida personal y colectiva, la interpretación artística en la formación del arteterapeuta. En F.J. Coll (2006), *Arteterapia Dinámicas entre creación y procesos terapéuticos*. Universidad de Murcia.

Barron, F. (1968). *Creativity and personal freedom*. New York: Van Nostrand.

Benjamin, W. (1963). *Ursprung des deutschen Trauerspiels*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main (p. 31). Madrid.

Bruner, E. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona Gedisa.

Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34266078/2.\\_Psicologia\\_de\\_la\\_emocion.\\_El\\_proceso\\_emocional.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1528137446&Signature=5r0haX17Q2muo%2BqeBR6p8%2BB%2Fux8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEste\\_PSICOLOGIA\\_DE\\_LA\\_EMOCION\\_EL\\_PROCESO.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34266078/2._Psicologia_de_la_emocion._El_proceso_emocional.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1528137446&Signature=5r0haX17Q2muo%2BqeBR6p8%2BB%2Fux8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEste_PSICOLOGIA_DE_LA_EMOCION_EL_PROCESO.pdf)

Coll, F.J. (2006). *Arteterapia Dinámicas entre creación y procesos terapéuticos*. Universidad de Murcia

De Oña, J., Colomo, E., y Juárez, J. (2014). *Nuevas visiones para la educación social, experiencias y retos de futuro*. Comunicación. VI Congreso Estatal de Educación Social. Valencia. Recuperado de [http://www.eduso.net/res/pdf/18/e2e7\\_res\\_18.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/18/e2e7_res_18.pdf)

Díaz, M. (2007). *Una educación para la vida desde los lenguajes de expresión artística*. Centro de Expresión Artística Mafalda. Cátedra de Infancia, Facultad de educación, Pontificia Universidad Javeriana.

Duncan, N. (2007). *Trabajar las emociones con arteterapia*. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/download/ARTE0707110039A/8911>

Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

Fernández, P., y Extremera, N. (2005). *La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 63-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>

Freud, S. (1910). Un recuerdo infantil de Leonardo de Vince. En S.S. Freud, *Obras completas*. Madrid: Biblioteca nueva.

Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro, una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós Surcos.

Gordillo, F., Arana, J., Salvador, J., y Mestas, L. (2011). Emoción y toma de decisiones: teoría y aplicación de la Iowa Gambling Task. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(1). Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num1/Vol14No1Art19.pdf>

Guilford, I. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.

Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 6(2). Recuperado de <http://diverri.es/uploads/documentos/LA-OBSERVACION-PARTICIPANTE.pdf>

McKinnon, D.W. (1961). *Proceedings of the Conference on "The Creative Person"*. Lke Tahoe, California: University of California Extensión.

Mestre, J., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C., y González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista Electrónica*

*Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-54. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/article/viewFile/207381/166041#page=37>

Ros, N. (2006). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Madrid. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF>

Runco, M.A., y Sakamoto, S.O. (1999). Experimental studies of creativity. En R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Santandreu, R. (2009). *El arte de no amargarse la vida*. Barcelona, España: Espasa Libros.

Schwarcz, V. (s.f.). El arte como construcción de conocimiento. Dicotomía con el conocimiento científico. Academia Nacional de Educación. Recuperado de <http://www.acaedu.edu.ar/espanol/paginas/novedades/jornadaarte2006/VioletaSAranguren.doc>, consulta: 3 de junio de 2009.

Sternberg, R.J., y Lubart, T.I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.

Tatarkiewicz, W. (1970). *Historia de la estética* (3 vol.). Madrid: Akal.

Vecina, M. (2006). *Emociones positivas*. *Papeles de Psicólogo*, 27(1), 9-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/778/77827103/>

Vigotski, L.S. (1972). *Psicologías del arte*. Barcelona: Barral.

Warner Music (2008). *Retales de una vida* [Archivo de video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=5c\\_RFNNJXAY](https://www.youtube.com/watch?v=5c_RFNNJXAY)

## CAPÍTULO 35

### Mejorar la atención y actitud de los jóvenes escolares al incluir actividad física en el aula

Sara Suárez Manzano, Manuel Jesús De La Torre Cruz, Sebastián López Serrano,  
y Emilio J Martínez López  
*Universidad de Jaén*

#### Introducción

Desde la Organización Mundial de la Salud (OMS) se recomienda que niños y adolescentes practiquen un mínimo de 60 minutos de actividad física diarios. Estos se pueden completar mediante la práctica de juegos, deportes, desplazamientos, actividades recreativas, o ejercicios programados en el contexto familiar, escolar o extraescolar (WHO, 2010). Esto es impulsado a que el nivel de práctica de actividad física año tras año va en descenso y a su vez el sedentarismo es considerado el cuarto factor de riesgo de mortalidad mundial, es el causante principal del 30% de problemas cardiorrespiratorios, entre otros (WHO, 2016). Por otro lado, además sabemos la actividad física beneficia a los jóvenes a nivel mental, emocional, cognitivo y académico (Diamond, 2013; Singh, Uijtdewilligen, Twisk, Van Mechelen, y Chinapaw, 2012).

Durante los últimos años han sido numerosas las propuestas sobre la práctica de actividad física en el entorno escolar. Esto se debe a que los jóvenes pasan gran parte del día en los centros educativos. Allí hay medios suficientes para poder llevar a cabo estas propuestas y al conocer las aportaciones positivas sobre la cognición podrían nutrirse la educación de la práctica físico-deportiva y viceversa.

Son diversos los estudios que evidencian los beneficios de la actividad física sobre la atención y actitud en los escolares. Todos ellos son estudios dispersos en la geografía mundial y en los que se emplean intervenciones muy diferenciadas en la mayoría de ellos. Por ese motivo el objetivo de este trabajo fue analizar los resultados de las investigaciones publicadas en los últimos 10 años, que evalúan el efecto de los descansos activos escolares sobre la atención y actitud de los jóvenes escolares.

De este modo podemos aunar los descubrimientos de cada uno de los estudios realizados sobre estas variables y así poder estudiar el mejor modo de incluir la actividad física dentro del horario escolar.

#### Metodología

El método empleado fue la revisión sistemática. En primer lugar, se determinaron los motores de búsqueda y criterios de selección. Seguidamente, dos investigadores realizaron la búsqueda individualmente. A continuación, pusieron en común los resultados obtenidos, se descartaron aquellos artículos duplicados y aquellos estudios que no cumplieron los límites de búsqueda, tomando de referencia la información aportada por título y resumen. Finalmente, se consensuó siguiendo los criterios de selección los artículos que se incluirían definitivamente en este trabajo.

#### *Límites de búsqueda*

La búsqueda se realizó en tres bases de datos (Pubmed = 2877, SportDiscus = 75 y Web of Science = 156). Las fechas de búsqueda fueron: enero 2008 - enero 2018. Las revistas debían ser revisadas por pares e indexadas.

Los términos empleados para la búsqueda fueron:

"physically active break" OR "active break" OR "physical activity at school" OR "physical activity"  
"behavior" OR "behaviour" OR "behaviour attitude" OR "behaviour attitude" OR "problems" OR  
"attention"

"children" OR "school-age" OR "youth" OR "adolescent" OR "teenagers" OR "student" OR "school"

En la tabla 1 se muestran los resultados hallados en la búsqueda en las bases de datos.

Tabla 1. Búsqueda realizada en las bases de datos y artículos filtrados

Base de datos	Búsqueda realizada	Artículos
PubMed	Search (((("physically active break"[Title] OR "active break"[Title] OR "physical activity at school"[Title] OR "physical activity"[Title]) AND ("behavior"[Title] OR "behaviour"[Title] OR "behaviour attitude"[Title] OR "behaviour attitude"[Title] OR "problems"[Title] OR "attention"[Title])) AND ("children"[Title] OR "school-age"[Title] OR "youth"[Title] OR "adolescent"[Title] OR "teenagers"[Title] OR "student"[Title] OR "school"[Title]) Filters: Full text; published in the last 10 years; Humans	197
PubMed	TI ("physically active break" OR "active break" OR "physical activity at school" OR "physical activity") AND TI ( ("behavior" OR "behaviour" OR "behaviour attitude" OR "behaviour attitude" OR "problems" OR "attention") AND TI ( "children" OR "school-age" OR "youth" OR "adolescent" OR "teenagers" OR "student" OR "school" ) Limitadores - Texto completo; Fecha de publicación: 20100101-20180131; Idioma: English	75
Web of Science	("physically active break" OR "active break" OR "physical activity at school" OR "physical activity") AND Título: ("behavior" OR "behaviour" OR "behaviour attitude" OR "behaviour attitude" OR "problems" OR "attention") AND Título: ("children" OR "school-age" OR "youth" OR "adolescent" OR "teenagers" OR "student" OR "school") Refinado por: Acceso abierto: (OPEN ACCESS) Período de tiempo: 2010-2018.	156

### Criterios de selección

Los estudios seleccionados en este trabajo fueron contrastados en base a los siguientes criterios:

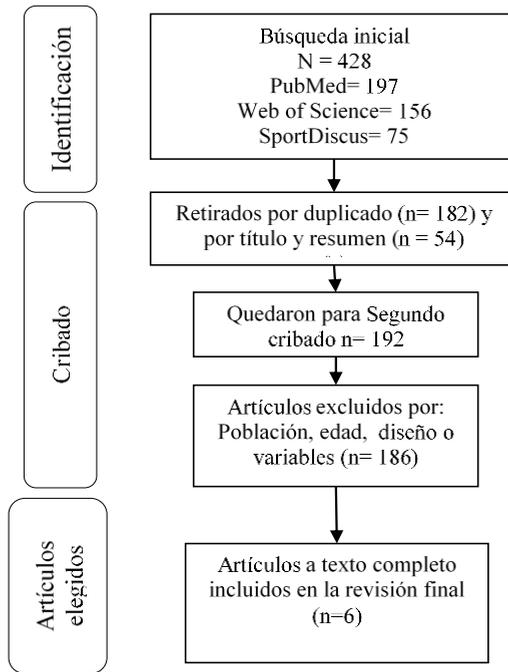
Informe completo publicado en una revista revisada por pares. La intervención se realizó en la jornada escolar, dentro del centro educativo, en los cambios de clase. Los participantes fueron niños y adolescentes (6-18 años) que no presentaron ni dificultades de aprendizaje, ni impedimento para la práctica deportiva. El estudio incluyó solo trabajos escritos en inglés. El estudio utilizó un diseño con intervención. No existen criterios de exclusión con respecto al origen étnico.

### Resultados

La figura 1 refleja las principales fases llevadas a cabo para la selección de los estudios incluidos en este trabajo de revisión. En la primera fase se hizo una búsqueda inicial siguiendo los términos especificados en el apartado anterior, de este modo se identificaron los trabajos que contenían dichos términos en el título. En esta primera fase se obtuvo un total de 428 artículos. En la segunda fase, se hicieron dos cribados, en el primero se eliminaron 182 duplicados, quedando 146 y en el segundo cribado se desestimaron 54, basándonos en los límites de búsqueda. Así, 186 estudios fueron revisados con los criterios de inclusión. En esta última fase se excluyeron un total de 186 artículos. Quedando finalmente seis artículos aptos para ser incluidos en el presente trabajo de revisión (Howie, et al., 2014; Janssen, et al., 2014; Katz, et al., 2010; Kubesch, et al., 2009; Ma, et al., 2014; Schmidt, et al., 2016).

En este estudio de revisión se han incluido seis artículos. Todos ellos con diseño de intervención mediante un programa de actividad física (100%), igualmente, en todo ellos los participantes fueron asignados a los grupos/condiciones control/experimental al azar, es decir, estudio randomizado. Cuatro de ellos presentaron un diseño de contrabalanceo (Howie et al., 2014; Janssen et al., 2014; Kubesch et al., 2009; Ma et al., 2014). Todos ellos introducen la cuña de actividad física durante los cambios de clase.

Figura 1. Diagrama de la selección de estudios



Esta revisión incluye datos de 1694 participantes, siendo el tamaño muestral de los diferentes estudios de entre 81 (Kubesch et al., 2009) y 1214 (Katz et al., 2010). Los estudios proceden de cuatro países diferentes: tres en EEUU (Howie et al., 2014; Katz et al., 2010; Schmidt et al., 2016), uno en Alemania (Kubesch et al., 2009), uno en Países Bajos (Janssen et al., 2014) y uno en Canadá (Ma et al., 2014). Toda la información detallada de los estudios se presenta en la tabla 2.

#### *Medida de la atención y actitud en los escolares*

En la tabla 2 se indican los instrumentos utilizados para evaluar la atención y actitud. En todos los casos se utilizaron pruebas indirectas; Flank test y Dots test \_\_\_ evalúa la atención inhibitoria, entre otros variables cognitivas\_\_\_ (Kubesch et al., 2009), Time-On-Task (TOT) \_\_\_ tiempo de atención en clase\_\_\_ (Howie et al., 2014), d2 \_\_\_ atención selectiva\_\_\_ (Ma et al., 2014; Schmidt et al., 2016), TEA-ch \_\_\_atención\_\_\_ (Janssen et al., 2014). Solo Katz et al. (2010) evaluaron la actitud tras la intervención mediante la prueba Interlaminar Shear Device (ISD).

#### *Efecto de los descansos activos en los cambios de clase, sobre la atención y actitud*

Encontramos diferencias en duración e intensidad de las intervenciones empleadas en los diferentes estudios. Tres estudios utilizaron duración media \_\_10-15 min\_\_ (Howie et al., 2014; Janssen et al., 2014; Schmidt et al., 2016), tres de corta duración \_\_4-5 min\_\_ (Kubesch et al., 2009; Howie et al., 2014; Ma et al., 2014), y tres de larga duración \_\_20-30 min\_\_ (Howie et al., 2014; Katz et al., 2010; Kubesch et al., 2009). Todos evaluaron el efecto inmediato de la intervención excepto Katz et al. (2010) \_\_8 meses\_\_ y Schmidt et al. (2016) \_\_3 semanas\_\_ que evaluaron el efecto de un programa de mayor duración.

Ma et al. (2014) observaron mejoras en la atención en niños de 9-11 años al realizar actividad física durante cuatro minutos a intensidad moderada-vigorosa, resultados similares a los hallados por Kubesch et al. (2009) en adolescentes tras una intervención de 30 minutos de ejercicio aeróbico, no encontrando cambios al reducir el tiempo de sesión a cinco minutos.

Tabla 2. Características de los estudios incluidos en la revisión (n = 6)

Autores (año)	Diseño/ País	Intervención	Duración	Muestra	Edad (años)	Grupos	Variables	Resultados
Kubesch et al. (2009)	Cross-over. Randomizado Contrabalanceado. (intervalo de 2 semanas) / Alemania	Resistencia aeróbica 5 minutos o 30 minutos. después de la lección de matemáticas	1 sesión	81 (40 chicas)	13-14	2 grupos: GE1 (n = 36): 5 minutos intervención GE2 (n = 36): 30 minutos intervención GC1 (n = 45): 5 minutos audio book GC2 (n = 45): 30 minutos audio book	Inhibición: Task computerizado de memoria y control y flexibilidad cognitiva: Dots Task	Mejoró la inhibición tras la intervención de AF de 30 min Flanker Task (EG1: F (1, 40) = 5.90, p = .020. CG1: F (1, 40) = 1.79, p = .188) □ (t[40] < 1, p = .41) Dots Task (EG1: F (1, 38) = 2.88, p = .098 CG1: F(1, 38) = 0.72, p = .402) No mejoró atención con la intervención de 5 min
Katz et al. (2010)	Cross-over. Randomizado/ Estado Unidos	Programa de acondicionamiento físico Diariamente, 30 minutos/día	de 8 meses	1214 (49% chicas)	6-18	2 grupos: GE (n = 655): Intervención GC (n = 559): no intervención	Actitud: ISD	Mejora condición física (p < 0,001). Disminuye uso de medicamentos para el asma (p = 0,03) Disminuye características del TDAH (p = 0,07)
Howie et al. (2014)	Randomizado Contrabalanceado/ Estado Unidos	Programa "The Brain BITES" (Intensidad 150 latidos/minuto) 5 minutos o 10 minutos o 20 minutos	1 sesión	96 (50% chicas)	9-12	4 grupos: GE1: 5 minutos GE2: 10 minutos GE3: 20 minutos GC: no intervención	Desarrollo cognitivo: time-on-task	Mejora Desarrollo cognitivo después de 10 min de AF frente a GC (87.6% versus 77.1%, d = 0.45, p=0.04). No mejoras tras 20 min de AF. Mejora en chicas tras 5 min de AF, no mejoras en chicos (p = .002).
Janssen et al. (2014)	Randomizado Contrabalanceado/ Países Bajos	15 minutos de AF, horario 9:30h	1 sesión	123 (49.6% chicas)	10-11	4 grupos: GE1 (n = 111): AF moderada GE2 (n = 89): AF vigorosa GC1 (n = 112): No descanso GC2 (n = 108): Descanso pasivo	Atención selectiva: TEA-Ch	AF moderada mejora atención selectiva y frente a no descanso (-0.59 segundos/destino), descanso pasivo y AF vigorosa AF vigorosa mejora frente a no descanso (-0.29 segundos/destino). Descanso pasivo mejoró frente a no descanso (-0.27 segundos/destino).
Ma et al. (2014)	Randomizado. Contrabalanceo/ Canadá	4 minutos de AF alta intensidad. 1 semana familiarización, 1 semana control y 1 semana experimental	1 sesión	88 (50% chicas)	9-11	2 grupos: GE: AF intensa GC: descanso pasivo	Atención: d2 test Comportamiento: observación	Mejoró comportamiento y atención en GE. En GE disminuyeron además el número de errores en la prueba de atención.
Schmidt et al. (2016)	Randomizado/ Estado Unidos	10 minutos/día AF moderada, días/semana	AF 3 5 semanas	92 (45.7% chicas)	11-12	4 grupos: GE1 (n=25): AF + demanda cognitiva GE2 (n=22): demanda cognitiva GE3 (n=25): AF GC (n = 20): descanso pasivo	Atención: d2 test	Ninguna diferencia significativa entre grupos en atención (p > 0.05).

Janssen et al. (2014) evaluaron el efecto de la actividad física y actividades de demanda cognitiva creando cuatro condiciones: actividad física, actividad física + demanda cognitiva, demanda cognitiva y grupo sin descanso en el cambio de clase. Se obtuvieron los mejores resultados en la condición actividad física + demanda cognitiva. Coincidiendo con Schmidt et al. (2016), que obtuvieron los mejores resultados en la sesión en la que combinaron actividad física y actividades de demanda cognitiva. Howie et al. (2014) no obtuvieron cambios en la intervención de 20 min, si obtuvieron diferencias significativas en la condición 10 min, y en la condición de cinco min solo hubo mejoras en las chicas. Para finalizar, Katz et al. (2010), tras un programa de ocho meses de duración con ejercicio a intensidad moderada \_\_5 días/semana. 30min/día\_\_ en 1214 niños y adolescentes observaron mejoras en Actitud.

## Discusión/Conclusiones

Analizando los estudios que componen esta revisión, observamos que la integración de descansos activos en los cambios de clase tiene efectos positivos sobre la atención y actitud en jóvenes escolares. Una sesión de 4-10 min de actividad física a intensidad moderada aumentan los niveles de atención e inhibición a corto, medio y largo plazo.

Estos resultados pueden deberse a respuestas fisiológicas del propio organismo al practicar ejercicio físico a una cierta intensidad y / o determinado tiempo. En primer lugar, La realización de actividad física activa el proceso de angiogénesis en la corteza motora. Esto conlleva el aumentando el flujo sanguíneo y mejorando la vascularización cerebral (Hillman et al., 2008). En segundo lugar, la estimulación del hipocampo, produce la expresión del gen *Fndc5*, que incrementa el Factor Neurotrófico Derivado del Cerebro, lo que a su vez aumenta la función cognitiva (Piepmeier y Etnier, 2015). La modificación de la actitud, el presentar un comportamiento más calmado y autorregulado en clase puede deberse al equilibrio de los niveles de cortisol, causa directa de la activación del organismo con la actividad física (Butzer et al., 2015).

Por lo tanto, si se integran 10 – 30 min, de ejercicio físico a intensidad moderada además se pueden obtener mejoras en la actitud en clase. Presentando un patrón de comportamiento menos impulsivo y nervioso. Podemos hipotetizar que los efectos a corto plazo son sumatorios a los de largo plazo, por lo que un programa estable integrado en el aula podría beneficiar a los escolares. No obstante, detectamos la posibilidad de cambio en los efectos atendiendo al tipo de ejercicio realizado, también al variar la duración e intensidad del mismo.

## Referencias

- Butzer, B., Day, D., Potts, A., Ryan, C., Coulombe, S., Davies, B., ... Khalsa, S.B.S. (2015). Effects of a classroom-based yoga intervention on cortisol and behavior in second-and third-grade students: A pilot study. *Journal of Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 20(1), 41–49.
- Donnelly, J.E., Greene, J.L., Gibson, C.A., Sullivan, D.K., Hansen, D.M., Hillman, C.H., ... Herrmann, S.D. (2013). Physical activity and academic achievement across the curriculum (A+ PAAC): rationale and design of a 3-year, cluster-randomized trial. *BMC Public Health*, 13(1), 307.
- Hillman, C.H., Erickson K.I., Kramer A.F. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58–65.
- Howie, E.K., Beets, M.W., y Pate, R.R. (2014). Acute classroom exercise breaks improve on-task behavior in 4th and 5th grade students: A dose-response. *Mental Health and Physical Activity*, 7(2), 65–71.
- Janssen, M., Chinapaw, M.J.M., Rauh, S.P., Toussaint, H.M., Van Mechelen, W., y Verhagen, E. (2014). A short physical activity break from cognitive tasks increases selective attention in primary school children aged 10-11. *Mental Health and Physical Activity*, 7(3), 129–134.
- Katz, D.L., Cushman, D., Reynolds, J., Njike, V., Treu, J.A., Walker, J., ... Katz, C. (2010). Putting physical activity where it fits in the school day: preliminary results of the ABC (Activity Bursts in the Classroom) for fitness program. *Preventing Chronic Disease*, 7(4), A82.
- Kubesch, S., Walk, L., Spitzer, M., Kammer, T., Lainburg, A., Heim, R., y Hille, K. (2009). A 30-Minute Physical Education Program Improves Students' Executive Attention. *Mind, Brain, and Education*, 3(4), 235–242.
- Ma, J.K., Le Mare, L., y Gurd, B.J. (2014). Four minutes of in-class high-intensity interval activity improves selective attention in 9-to 11-year olds. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 40(3), 238–244.
- Piepmeier, A.T., y Etnier, J.L. (2015). Brain-derived neurotrophic factor (BDNF) as a potential mechanism of the effects of acute exercise on cognitive performance. *Journal of Sport and Health Science*, 4(1), 14–23.
- Schmidt, M., Benzing, V., y Kamer, M. (2016). Classroom-based physical activity breaks and children's attention: Cognitive engagement works! *Front Psychol*, 7, 1474.
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J.W., Van Mechelen, W., y Chinapaw, M. J. (2012). Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(1), 49-55.
- World Health Organization (2010). *World health statistics 2010*. Geneva, Switzerland: World Health Organisation, 2010.



## CAPÍTULO 36

### Diferencias en competencias emocionales desde la variable género

Iratxe Suberviola  
*Universidad de La Rioja*

#### Introducción

Las emociones, además de facilitar la adaptación del individuo al entorno físico, posibilita la acomodación a su entorno social. Sin embargo, a pesar de la más que sabida e investigada importancia funcional de las emociones, no es hasta el 1990 cuando los autores Salovey y Mayer, definen formalmente el término Inteligencia Emocional por primera vez como:

«habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual» (Mayer y Salovey, 1997, p. 4).

Actualmente, el concepto de inteligencia emocional complementa el concepto tradicional de inteligencia, enfatizando las contribuciones emocionales, personales y sociales dentro de la conducta inteligente. La evidencia empírica demuestra los enormes beneficios personales y sociales que tiene el desarrollo de las Competencias Emocionales que constituyen la Inteligencia Emocional, siendo un importante predictor del éxito en la vida y del bienestar psicológico general y actuando como profiláctico incomparable en los conflictos intra e interpersonales, puesto que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional.

Los agentes socioeducativos deben ser conocedores de que las emociones se construyen principalmente en la interacción social, aunque son interiorizadas como patrón emocional personal. Aquí debemos añadir el fenómeno la socialización de género, que limita las posibilidades de expresión de sentimientos al determinar la expresión diferencial de los mismos en hombres y mujeres (Rebollo, Hornillo, y García, 2006). Por tanto, si consideramos las emociones como construcción social, podemos inferir que son regulables a través de la intervención socioeducativa adecuada.

La socialización diferencial existente entre mujeres y hombres implica la consideración social de que niños y niñas son en esencia diferentes y están llamados a desempeñar papeles y roles emocionales también diferentes. Así, los diferentes agentes socializadores, como son: el sistema educativo, la familia, los medios de comunicación, el grupo de iguales, etc., tienden a asociar tradicionalmente la masculinidad con el poder, la racionalidad, aspectos de la vida social pública, la política, el trabajo profesionalidad, la regulación de las expresiones emocionales, etc., es decir, tareas productivas que responsabilizan a los varones de los aspectos materiales y no tanto con el mundo de los sentimientos. Sin embargo, las féminas son asociadas con la pasividad, la dependencia, la obediencia y aspectos de la vida privada, como el cuidado o la afectividad, en definitiva, tareas de reproducción que responsabilizan a las mujeres de los aspectos emocionales (Rebollo y Hornillo, 2010; Suberviola, 2018).

En las siguientes páginas se realiza una revisión bibliográfica donde se visibilizan algunas diferencias en competencias emocionales entre hombre y mujeres, para seguidamente plantear si éstas son algo natural e innato o por el contrario son fruto de una socialización diferencial.

## **Metodología**

Tradicionalmente se ha considerado que las mujeres son más emocionales debido a una socialización en mayor contacto con los sentimientos, afirmando que ellas suelen ser emocionalmente más expresivas que los varones y que reconocen mejor las emociones en los demás. Las mujeres suelen mostrar mayor habilidad que los hombres en ciertas competencias interpersonales, al menos, en ciertas culturas en las que son educadas para permanecer más en contacto con los sentimientos y sus matices.

Las conclusiones anteriores se extraen de diversos estudios que introducen la variable género en las investigaciones referentes a Inteligencia Emocional. No obstante, en la mayoría de ellos el sexo es tratado como algo meramente estadístico, sin tener en cuenta la educación y la socialización previa de cada persona, es decir, sin ahondar en cuestiones de género (Gartzia, Antxeta, Balluerka, y Barberá, 2012; Pérez-Pérez y Castejón, 2005).

En las dos últimas décadas se está produciendo un incremento de este tipo de trabajos. Uno de ellos es el realizado por el equipo de Fernández-Berrocal y Extremera (2003) con alumnado universitario de los últimos cursos de psicopedagogía donde se encontró que las estudiantes obtuvieron una mayor puntuación en bienestar personal que sus compañeros varones, relacionándolo con una mayor atención a sus sentimientos. Este hecho se correlaciona con los resultados obtenidos en secundaria donde las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas en atención a los sentimientos y, como consecuencia, mayor sintomatología ansiosa. Estos factores se han asociado a una peor salud mental comparativamente con los hombres que presentan una mayor capacidad para regular las emociones negativas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Corroborando los datos obtenidos por los autores anteriormente citados, en una investigación llevada a cabo por Carreteo y Nolasco (2016), con 540 estudiantes del Grado de Magisterio, se concluye que el rasgo de atención emocional está significativamente más presente en las mujeres, mientras que los hombres presentan una mayor regulación emocional.

Bar-On, Brown, Kirkcaldy, y Thome (2000) desarrollan una investigación en las que se examinan las dimensiones de expresividad emocional en diferentes ocupaciones utilizando el EQ-i (*Bar-On Emotional Quotient Inventory*) (Bar-On, 1997). Los resultados indican que no hay diferencias significativas entre los géneros en Inteligencia Emocional general. Sin embargo, las mujeres presentan mejores habilidades interpersonales, mientras que los varones toleran mejor el estrés y controlan mejor los impulsos. Estos resultados coinciden con la investigación desarrollada por Reyna y Brussino (2015), donde a través de la información obtenida por medio de las familias y docentes de 627 niños/as argentinos/as entre 3 y 10 años se determina que las féminas presentan mejores habilidades sociales y mayores competencia interpersonales.

En un trabajo de Dawda y Hard (2000) desarrollado con el EQ-i no se hallaron diferencias significativas en las puntuaciones totales. Sin embargo, las mujeres puntuaron más alto que los hombres en el factor de responsabilidad social, mientras que los varones obtuvieron mayores puntuaciones en independencia y optimismo.

En la literatura científica, además de los estudios anteriormente mencionados, existen otros que afirman que las mujeres suelen ser emocionalmente más expresivas que los varones, tienen una mayor comprensión de las emociones y muestran mayor habilidad en ciertas competencias interpersonales, es decir, que interpretan mejor las expresiones de los demás y son más empáticas (Aguiano, 2003; Lafferty, 2004; Tapia y Marsh, 2006).

En un estudio desarrollado por Pérez-Pérez y Castejón (2005) en la Universidad de Alicante (España), los datos apuntan que, a pesar de no existir diferencias claras en aspectos de Inteligencia Emocional, sí se percibe una mayor autorregulación emocional en los estudios técnicos, en los cuales la población masculina es mayoritaria. Sin embargo, se apreciaron diferencias claras en la variable género, tanto en el conjunto de componentes de la Inteligencia Emocional, como en algunos aspectos concretos.

Es de destacar la mayor atención emocional que prestan las mujeres, así como la mayor claridad, reparación y regulación emocional de los hombres.

Por otro lado, Eisler y Blalock (1991) estudiaron como la manifestación emocional de los hombres es diferente e inferior a la de las mujeres. Éstas manifiestan detalles más íntimos sobre ellas y expresan más emociones, tanto positivas como negativas.

En un análisis llevado a cabo con 338 trabajadores por Gartzia et al. (2012) se concluye que la aceptación de rasgos de expresividad por parte de las mujeres podría explicar sus mayores puntuaciones en Inteligencia Emocional. En este mismo sentido, en un estudio realizado por Martínez-Marín y Martínez-Martínez (2016) en la Universidad de Murcia, se determinó que las mujeres se identifican con rasgos de identidad expresivos en mayor medida que los hombres y esto influye en la mejora de las competencias de Inteligencia Emocional tales como la sensibilidad, la socialización y la atención a la necesidad de los demás.

En una muestra de estudiantes universitarios de Grado de Infantil y Primaria de la Universidad de la Rioja (España), en la que se medía la Inteligencia Emocional y sus componentes a través de la herramienta de autoinforme TMMS-24 (Trait Meta-Experience Scale) (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004), los resultados obtenidos apuntan la existencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres en la competencia de atención/percepción emocional. Por el contrario, los datos señalan una mayor regulación emocional a favor de los hombres (Suberviola y Santiago, 2011).

Partiendo de la veracidad de los estudios anteriormente expuestos, podríamos pensar que las Competencias Emocionales están condicionadas por las diferencias de género. Sin embargo, nos debemos plantear que la totalidad de estas investigaciones se han llevado a cabo en personas con un bagaje emocional tanto en el ámbito formal como no formal. Esto nos lleva a cuestionarnos si las Competencias Emocionales están determinadas por el sexo o por el género, entendiendo el sexo como una característica biológica y el género como una significación cultural vinculada a un conjunto de roles y estereotipos. Que en un momento determinado del ciclo vital las mujeres y los hombres obtengamos puntuaciones diferentes en ciertas Competencias Emocionales no significa que en los primeros años de vida hayan existido dicha diferenciación. En este sentido, algunos estudios muestran como las mujeres presentan mayor patología depresiva que los hombres, sin embargo, esta sintomatología no es una constante en la mujer desde su nacimiento, sino que surge en la adolescencia. Los niños preadolescentes manifiestan desordenes depresivos y ansiógenos en una proporción similar que sus compañeras (Altemus, Sarvay, y Epperson, 2014). No obstante, a partir de la adolescencia los estudios señalan que comienzan las diferencias de género apreciándose en las chicas una mayor rumiación, lo que provoca un mayor nivel de ansiedad y aumento de la depresión (Resurrección, Ruiz-Aranda, y Salguero-Noguera, 2016).

En otro estudio desarrollado en el mismo sentido, llevado a cabo en Colombia por Oyuela y Pardo (2003) sobre las diferencias de género en el reconocimiento de las expresiones faciales emocionales, se obtienen datos que muestran una tendencia de las mujeres a reconocer con mayor facilidad las expresiones de alegría, mientras que los hombres parecen reconocer mejor las de ira. Estos autores argumentan que estas diferencias pueden estar relacionadas con el vínculo que se establece entre la madre y el neonato donde la sonrisa es uno de los factores centrales. Sin embargo, los hombres reconocerían con mayor facilidad las expresiones de ira puesto que, etiológicamente, de su reconocimiento dependía la supervivencia de la especie. No obstante, los propios autores afirman que estas hipótesis son bastante clásicas y poco fiables.

Un interesante estudio apunta que las diferencias en competencias emocionales no son apreciables en los primeros momentos de vida, es decir, no tendría una base genética. En este sentido, Brody y Hall (1993) determinaron que, aunque en principio no existe diferencia manifiesta en la expresividad facial de chicos y chicas, a lo largo de la escuela primaria los primeros se van volviendo menos expresivos, mientras que las niñas aumentan su expresividad.

En el anteriormente citado estudio de Reyna y Brussino (2015), se determina como los niños y niñas de 3 años muestran un comportamiento social inadecuado en la misma medida, sin embargo, ya desde los 5 años, las féminas presentan niveles más altos de habilidades sociales y más bajos de problemas de conducta, mientras que los varones de esta misma edad estuvieron en niveles intermedios.

### **Resultados**

Teniendo en cuenta los últimos tratados mencionados cabría afirmar que el origen de estas diferencias se gesta desde la infancia, etapa en la que se forjan las habilidades y competencias en general y las socioemocionales en particular. Autores como Carretero y Nolasco (2016) y Garaigordobil (2013), apuntan que desde la niñez las niñas están en contacto en mayor medida que los niños con las Competencias Emocionales, al igual que consideran que la socialización y educación de las niñas se desarrolla con un mayor contacto con las emocionales y sus matices.

Otro ejemplo que visibiliza la diferente relación entre los/as progenitores/as y sus descendientes, según el sexo de los segundos, es la utilización de los cuentos como herramienta de educación informal. Diferentes investigaciones muestran que cuando los padres y madres narran cuentos a sus hijos/as pequeños/as, suelen utilizar palabras más cargadas emocionalmente con las niñas, además de usar más el discurso emocional con éstas al discutir sobre eventos que connotan tristeza. La diada padre/madre-hija sitúa la experiencia emocional en un contexto más interpersonal que la diada padre/madre-hijo (Fivush, Brotman, Buchner, y Goodman, 2000).

Una de las conclusiones más interesantes y recientes al respecto es la realizada por Martínez-Marín y Martínez-Martínez (2016) quienes afirman que las diferencias que se dan en algunos componentes de la Inteligencia Emocional entre hombres y mujeres tienen que ver en mayor medida con el género y no tanto con el sexo, y que es algo más cultural que biológico. De este modo, la identidad de género femenino de las madres se relaciona con la misma identidad de género que las hijas, al igual que los padres femeninos tienen hijos con esa misma identidad de género.

Cabe destacar que los estudios que han centrado el análisis en las diferencias de género en Inteligencia Emocional a través de escalas auto informadas contrastan con las realizadas a través de escalas de ejecución, mostrando que los hombres sobrevaloran sus habilidades emocionales. Sin embargo, las mujeres las infravaloran presentando mayor ejecución emocional que lo que ellas informan (Brackett y Mayer, 2003; Brackett, River, Shiffman, Lerner, y Salovey, 2006).

### **Discusión/Conclusiones**

Tal y como se ha podido apreciar en la revisión bibliográfica realizada sobre investigaciones en referencia a la Inteligencia y Competencias Emocionales tomando en consideración el género, se ha podido comprobar la existencia de diferencias significativas, entre hombres y mujeres, en algunas habilidades relacionadas con las emociones y la expresión y regulación de las mismas. No obstante, al ahondar más en el tema, se determina como dichas diferencias no se aprecian en un grado representativo en edades tempranas, sino que por el contrario se acentúan con el paso de la edad, debido a la socialización, la educación formal y no formal y la instrucción diferencial a la que los niños y las niñas son sometidos, debido a los roles socioemocionales “establecidos” para cada género.

Por otro lado, también cabe destacar la presión social a la que los diferentes géneros son sometidos en referencia a las competencias emocionales y la expresión de las mismas. Este hecho se puede apreciar en algunos de los estudios anteriormente mencionados, donde se confirma que las mujeres presentan mayores niveles de depresión y ansiedad frente a los varones que presentan mayor control de impulsos y autorregulación emocional.

Tabla 1. Autores de estudios que muestran diferencias en competencias emocionales por géneros

Hombres		Mujeres	
Mayor capacidad para regular las emociones negativas	Extremera y Fernández-Berrocal (2003)	Mayor malestar personal	Fernández-Berrocal y Extremera (2003)
Mayor regulación emocional	Carreteo y Nolasco (2016)	Mayor atención a los sentimientos y mayor ansiedad	Extremera y Fernández-Berrocal, (2003)
Mayor control del estrés y los impulsos	Bar-On, Brown, Kirkcaldy, y Thome (2000)	Mayor atención emocional general	Pérez-Pérez y Castejón (2005)
Mayor autorregulación emocional	Pérez-Pérez y Castejón (2005)	Mayor atención y percepción emocional	Suberviola y Santiago (2011)
Mayor claridad, reparación y regulación emocional	Pérez-Pérez y Castejón (2005)	Mayor ansiedad y depresión	Resurrección, Ruiz-Aranda y Salguero-Noguera (2016)
Mayor regulación emocional	Suberviola y Santiago (2011)		

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, estos indicios contrastan con las diferentes cifras de suicidios entre géneros, acción que conlleva un ínfimo control de impulsos y de regulación emocional. En datos del año 2016 en Europa se suicidan 4,9 mujeres de cada 100.000 habitantes y 20 hombres, más del cuádruple (Ventas, 2016). Estas cifras pueden hacernos intuir que el control de impulsos y la mayor regulación emocional que los hombres apuntan en un importante número de estudios pueden estar influenciados más por lo que la sociedad espera y/o demanda de ellos que por una real competencia emocional al respecto. Este dato se vería reforzado también por las diferencias halladas entre los niveles de competencias emocionales en varones cuando el análisis se realiza a través de escalas de autoinforme o a través de pruebas de ejecución.

Los agentes socioeducativos deben ser conocedores del sistema de sexo/género existente preestablecido en lo que respecta a las competencias emocionales y preparar a las personas para responsabilizarse de sus emociones sin la presión ejercida por las “normativas sociales” establecidas para los diferentes géneros. Las instituciones socioeducativas deben promover situaciones que posibiliten el desarrollo de la sensibilidad y el carácter de las personas, sobre la base de que en el quehacer educativo se involucra tanto el ser físico como el mental, el afectivo y el social, en un todo globalizado (Suberviola, 2018).

## Referencias

- Aguiar, A.E. (2003). *Diferencias de Género y Edad en la Inteligencia Emocional de un grupo de internautas*. Tesis doctoral. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima- Perú, Facultad de Psicología y Ciencias Sociales.
- Álava, J.A. (2009). *Guía de Higiene de Manos para Profesionales Sanitarios*. País Vasco: Osakidetza.
- Altemus, M., Sarvay., N., y Epperson, N. (2014). Sex differences in anxiety and depression clinical perspectives. *HHS Public Access*, 35(3), 320-330. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4890708>.
- Bar-On, F., Brown, J.M., Kirkcaldy, B., y Thoma, E. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress: an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886999001609>.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N., y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of personality and social psychology*, 91(4), 780-795.
- Brackett, M.A., y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brody, R.F., y Hall, J.A. (2000). Gender, emotion an expression. En M. Lewin y J.M. Havilan-Jones (Eds.), *Handbbok of emotions* (pp.87-95) New York: Guilford Press.
- Carretero, R., y Nolasco, A. (2016). La inteligencia emocional desde la perspectiva sexista. En F. Soler, L. Aparicio, L.O. Diaz, E. Escolano, y A. Rodríguez, (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar* (pp. 445-454). Zaragoza: Universidad San Jorge.
- Dawda, D., y Hart, S. (2000). Sassing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797-812.

Eisler, R.M., y Blalock, J.A (1991). Masculine gender role stress: Scale development and component factors in the appraisal of stressful situation. *Clinical Psychology Review*, 11, 45-60.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia, claridad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/1806/180617822001>.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 751-755.

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2003). ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros en Psicología social*, 1, 255-259. Recuperado de: [http://www.academia.edu/4695348/Fern%C3%A1ndez-Berrocal\\_P.\\_y\\_Extremera\\_N.\\_2003\\_-\\_En\\_qu%C3%A9\\_piensan\\_las\\_mujeres\\_para\\_tener\\_un\\_peor\\_ajuste\\_emocional\\_Encuentros\\_en\\_Psicolog%C3%ADa\\_Social\\_1\\_255-259](http://www.academia.edu/4695348/Fern%C3%A1ndez-Berrocal_P._y_Extremera_N._2003_-_En_qu%C3%A9_piensan_las_mujeres_para_tener_un_peor_ajuste_emocional_Encuentros_en_Psicolog%C3%ADa_Social_1_255-259).

Fivush, R., Brotman, M., Burckner, J.P., y Goodman, S.H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42(3), 233-253.

Garaigordobil, M. (2013). Sexism and alexithymia: Correlations and differences as a function of gender, age, and educational level. *Anales de psicología*, 29(2), 368-377.

Gartzia, L., Aritzeta, A., y Balluerka, N., y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28(2), 567-575. Recuperado de: <http://revistas.um.es/analesps/article/viewFile/analesps.28.2.124111/132861>.

Lafferte, J. (2004). The relationships between gender, empathy, an aggressive behaviors among early adolescents. *Dissertation Abstracts International Section B: the Scicences and Engineering*, 64(12), 6377-6389.

Martínez-Marín, M., y Martínez, C. (2016). Relación entre la inteligencia emocional y el género. En F. Soler, L. Aparicio, L.O. Díaz, E. Escolano, y A. Rodríguez (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar* (pp. 622-636). Zaragoza: Universidad San Jorge.

Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp.3-34). New York: Basic Books.

Oyuela, R., y Pardo, C.F. (2003). Diferencias de género en el reconocimiento de expresiones faciales emocionales. *Universitas Psychologica*, 2(2), 151-168. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/647/64720206.pdf>.

Pérez-Pérez, N., y Castejón, J.L. (2005). Diferencias en el perfil de Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios de distinta titulación. *Psicología social y problemas sociales*, 1, 197-204.

Rebollo, M.A., Hornillo, I., y García, R. (2003). El estudio educativo de las emociones: Una aproximación sociocultural. Revista electrónica *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la sociedad de la información*, 7(2), 32-41.

Rebollo, M.A., y Hornillo, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos discursos y conflictos emocionales. *Revista de educación*, 353, 235-263. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353_09.pdf)

Resurrección, D., Ruiz-Aranda, D., y Salguero-Noguera, J.M. (2016). Depresión y adolescencia: un análisis de los factores implicados. En F. Soler, L. Aparicio, L.O. Díaz, E. Escolano, y A. Rodríguez (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar* (pp. 722-742). Zaragoza: Universidad San Jorge.

Reyna, C., y Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 51-64. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v18n2/v18n2a05.pdf>.

## CAPÍTULO 37

### Validez de un cuestionario de medición de Culturas, Prácticas y Políticas Inclusivas en una muestra de profesores italianos

María Sisto, María del Mar Molero Jurado, María del Carmen Pérez Fuentes,  
María del Mar Simón Márquez, Ana Belén Barragán Martín, África Martos Martínez,  
José Gabriel Soriano Sánchez, Nieves Fátima Oropesa Ruiz, y José Jesús Gázquez Linares  
*Universidad de Almería*

#### Introducción

La política, en materia educativa en el espacio de la Unión Europea, está orientada a la implantación de centros educativos de calidad, cuyo enfoque inclusivo no admite dudas. Sin embargo, su desarrollo práctico, así como la eficacia de su implementación, dependen de múltiples factores; entre ellos, uno de los más influyentes se refiere a la actitud de los miembros de cualquier comunidad educativa. De ahí que la investigación haya puesto de relieve que las actitudes y percepciones hacia la discapacidad constituyen uno de los obstáculos más complejos de superar (Suriá, 2016).

Son numerosos los estudios sobre actitudes hacia la discapacidad desde las primeras aportaciones realizadas en los años treinta y cuarenta del pasado siglo por Edward Kellogg Strong, Roger Barker y Paul Mussen. Estos autores impulsaron los primeros intentos por estudiar de forma objetiva, aunque con análisis discretos, las actitudes hacia las personas con determinadas discapacidades (Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015).

Entre las escalas utilizadas en las investigaciones para medir la inclusión ante los alumnos con discapacidad encontramos la «*Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale*» (ORI), elaborada por parte de Antonak y Larrivee (1995), que ha sido empleada en muchas investigaciones en el extranjero (Cook y Cameron, 2010; Mínguez, Rubio, y Chacón, 2013; Monsen y Frederickson, 2004; Sari, 2007;). La escala consta de 25 ítems y su estructura factorial comprende cuatro indicadores: 1. «Beneficios de la integración». 2. «Habilidad autopercibida para enseñar a estudiantes con discapacidad». 3. «Manejo de la integración en el aula». 4. «Educación Especial vs integración en educación general». Otro instrumento utilizado es el cuestionario escalar «*The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised*» (SACIE-R), que mide tres constructos psicométricos relacionados con aspectos cruciales que hace falta profundizar a la hora de formar a los docentes para que se consiga una educación inclusiva de calidad: 1. Sentimientos. Creencias de los profesores que influyen en la manera de tratar a los alumnos discapacitados; 2. Actitudes hacia la inclusión; 3. Percepción de autoeficacia y formación inclusiva (Avramidis y Norwich, 2002; Forlin, Earle, Loreman, y Sharma, 2014; Lopes, 2015; Loreman et al., 2008). Hoy en día contamos con varias herramientas, como el *Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP)* scale de Sharma y colaboradores (2012) y el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2015).

En concreto, el *Index for Inclusion* es un instrumento utilizado por parte de los centros escolares que adoptan medidas inclusivas, para analizar y mejorar las dinámicas educativas. Se compone de un proceso de investigación-acción, caracterizado por una combinación de indicadores que sirven a cada colegio como referencia para auto-evaluar su situación actual y plantear mejoras educativas para una inclusión mayor y más eficaz, figurándose como un paradigma entre los más adaptados y flexibles (Echeita y Rueda, 2014).

La revisión bibliográfica realizada ha puesto de manifiesto que el denominador común de las investigaciones sobre la discapacidad es haber puesto de relieve la importancia de conocer las actitudes que se generan en la comunidad escolar acerca de los estudiantes con discapacidad. En este sentido, se

viene desarrollando una línea de investigación que acentúa la necesidad de conocer los procesos de mejora que se producen en los centros que han iniciado y desarrollado prácticas inclusivas utilizando herramientas de este tipo, teniendo en cuenta que en el momento actual la inclusión educativa ha llegado a configurar un área de gran interés científico (Fernández Batanero, 2011; Muñoz, 2011; O'Rourke y Houghton, 2008;).

El trabajo, cuyos resultados se presentan en este artículo, tuvo como objetivos generales: Confirmar la fiabilidad de una escala de medición de dimensiones relacionadas con la educación inclusiva, elaborada en una investigación reciente desarrollada en Italia y conocer las actitudes del profesorado alrededor de diferentes dominios y factores relacionados con la Educación Inclusiva. Las hipótesis que orientan este trabajo son:

Que la escala utilizada integra diferentes apartados útiles a profundizar la calidad inclusiva de los centros escolares.

Que el profesorado muestra actitudes generalmente positivas hacia los factores implicados con la inclusión.

## **Método**

### *Participantes*

La muestra estuvo constituida por 90 docentes de diferentes etapas educativas (en activo de 6 centros educativos en los que cursaban alumnos con discapacidad). De ellos, 9 son varones (10%) y 81 mujeres (90%). Del total de la muestra, encontramos el 5.6% de los sujetos con una edad que oscila entre 18 y 38 años, el 67.8% entre 39 y 58 años y el 2.7% entre 59 y 78. En síntesis, podemos concluir que existe un valor mínimo de 34 años y un valor máximo de 65 años, de tal forma que la media de edad total de la muestra es de 51.93 años ( $DT=8.34$ ) y en concreto, con respecto a los varones  $M_{edad}=47.89$ ;  $DT=6.60$ , mientras que con respecto a las mujeres ( $M_{edad}=52.38$ ;  $DT=8.42$ ). Por otro lado, se distribuyen de la siguiente manera según la formación previa: bachillerato (42.2%); título de grado/licenciatura (43.3%); otro título como conservatorio o especialidades (8.9%), Master (5.6%), Doctorado (0%). Por último, según la especialidad de docencia del profesorado se adscribe a la rama humanista el 57.8%; a la rama científica el 24.4%, y a la rama de Educación Especial/Audición y Lenguaje/Pedagogía Terapéutica el 17.8%.

### *Instrumentos*

Se ha utilizado un cuestionario elaborado en una investigación semejante (Ferrara, 2016), que consta de 42 ítems y dos macro áreas. La primera macro área «Calidad Inclusiva Centro» se divide en tres sub-escalas: Culturas Inclusivas; Políticas Inclusivas; Prácticas Inclusivas. La segunda macro área «Competencias Inclusivas Profesorado» consta de cuatro sub-escalas: Garantizar participación equitativa alumnos; Trabajo colaborador/cooperativo; Formación profesional y coordinación apoyos; Competencias didácticas inclusivas.

### *Procedimiento*

El presente trabajo fue elaborado entre los años 2016-2018. En principio, se revisó el estado de la cuestión, relativo a los instrumentos utilizados, para recoger las dimensiones implicadas en Educación Inclusiva dentro del sistema educativo italiano en comparación con otros países europeos. En un segundo momento, se delimitaron los objetivos e hipótesis del trabajo, la muestra y los instrumentos. En tercer lugar, se solicitó un permiso a los directores de los centros acceder a los mismos e indicar el objetivo de la investigación a los profesores durante un claustro. Después, se distribuyeron los cuestionarios para su posterior recogida, análisis e interpretación de los resultados.

### *Análisis de datos*

Para analizar los resultados, se empleó el paquete estadístico *SPSS-Windows*, siguiendo un diseño de investigación descriptivo y correlacional. Para confirmar la fiabilidad de la escala, se utilizó el método de consistencia interna basado en el coeficiente Alfa de Cronbach para todos sus elementos y para las sub-escalas extraídas. En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo, sometiendo los datos a un tratamiento estadístico sobre frecuencia, medias y desviación. También, se emplearon análisis factoriales exploratorios, con el método de extracción de componentes-rotación Varimax, para integrar las respuestas en diferentes factores.

### **Resultados**

En primer lugar, para confirmar los resultados sobre la fiabilidad de la escala, se ha utilizado el método de consistencia interna basado en el coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) para todos sus elementos y, en segundo lugar, para las sub-escalas extraídas. En esta investigación, la consistencia interna de la escala con los 42 ítems queda demostrada con el índice de fiabilidad con un valor de  $\alpha=.93$ . Los datos han sido sometidos a un tratamiento estadístico sobre frecuencia, medias y desviación. El índice de fiabilidad de la primera macro área «Calidad Inclusiva Centro» queda demostrada con un valor de  $\alpha=.89$  y se divide en tres sub-escalas, cuyo análisis de consistencia interna ha sido confirmado con los siguientes resultados: I. Culturas Inclusivas ( $\alpha=.87$ ); II. Políticas Inclusivas ( $\alpha=.81$ ); III. Prácticas Inclusivas ( $\alpha=.71$ ).

Por otro lado, se ha obtenido el coeficiente de consistencia interna  $\alpha$  de Cronbach de la segunda macro área «Competencias Inclusivas Profesorado» ( $\alpha=0.90$ ) y, también, se ha analizado el índice de fiabilidad de las cuatro sub-escalas obtenidas en esta área: VI. Garantizar participación equitativa alumnos ( $\alpha=.87$ ); V. Trabajo colaborador/cooperativo ( $\alpha=.82$ ); VI. Formación profesional y coordinación apoyos ( $\alpha=.79$ ); VII. Competencias didácticas inclusivas ( $\alpha=.53$ ).

Después de haber confirmado la consistencia interna del cuestionario se ha analizado la estructura factorial de las dos macro-áreas que lo componen. Para integrar las respuestas en diferentes dimensiones latentes, con el objetivo de definir grupos de variables subyacentes, se han llevado a cabo diversos análisis dimensionales exploratorios factoriales, llevados a cabo con el método de extracción por componentes principales y de rotación ortogonal Varimax. En primer lugar, sometiendo a análisis factorial las contestaciones de la primera escala, se ha sacado la matriz factorial rotada que se muestra en la tabla 1. La rotación convergió en tres factores que explican en total, el 60,52% de la varianza: el primero, que se ha nombrado Culturas Inclusivas, explica el 39,74% de la varianza; el segundo, que se ha nombrado Políticas Inclusivas, explica el 11,01%; y el tercero, que se ha llamado Prácticas Inclusivas, explica el 9,77% (Tabla 1).

En segundo lugar, se ha sometido a análisis factorial la segunda macro-área. En este caso, la rotación ha convergió en 3 interacciones, dando lugar a cuatro factores que en total explican el 53,22% de la varianza. En la tabla 2 se resume la matriz factorial rotada; en la que el Factor IV, que se ha nombrado Garantizar participación equitativa alumnos, explica el 17,74% de la varianza; el Factor V, llamado Trabajo colaborador/cooperativo, explica el 13,67% de la varianza; mientras que el Factor VI, nombrado Formación profesional y coordinación apoyos, explica el 12,22% y, por último; el Factor Competencias Didácticas Inclusivas, explica el 9,59% de la varianza.

Tabla 1. Matriz factorial de componentes rotados de las respuestas a la primera escala «Calidad Inclusiva Centro»

Ítems	Factores		
	I	II	III
2. En mi centro ... calidad de la integración e inclusión cultural	,695	,354	,039
3. En mi centro los profesores incentivan la colaboración mutua	,773	,075	,186
5. En mi centro ... sensibles a las diversidades de cada uno	,465	,158	,378
9. Profesorado y personal ... permitir la participación de todos	,635	,143	,309
10. Se lucha contra el bullying para contrarrestarlo	,787	,069	,274
11. Mi centro desarrolla valores inclusivos compartidos	,667	,438	-,027
16. Mi centro lucha contra todas las formas de discriminación	,713	,290	,078
37. Se organizan las clases ... aprendizaje de todos los alumnos	,595	,087	,487
12. Mi centro promueve el respeto de los derechos humanos	,270	,763	,113
13. Mi centro es un modelo de ciudadanía democrática	,307	,734	,198
14. El centro estimula la comprensión de las relaciones ...	,122	,854	,118
21. El centro asegura que las políticas dirigidas ... inclusivas	,485	,499	,052
4. En mi centro los alumnos se ayudan recíprocamente	,183	,151	,348
31. Mi centro ... y habilidades relacionales adecuadas	-,116	,531	,628
35. En mi centro se valoran a todos los alumnos ...	,134	,045	,891
36. En mi centro se tienen altas expectativas hacia cada alumno	,236	,033	,823

Nota: Factor I: «Culturas Inclusivas»; Factor II: «Políticas Inclusivas»; Factor III «Prácticas Inclusivas».

Tabla 2. Matriz factorial de componentes rotados de las respuestas a la segunda escala: «Competencias Inclusivas Profesorado»

Ítems	Factores			
	IV	V	VI	VII
7. Pienso que la inclusión ... la participación de todos	,448	,282	,242	,346
25. Adaptar la programación didáctica a ... cada alumno	,634	0,61	-,011	,469
26. Estrategias para favorecer la interacción entre todos ...	,815	,162	,101	,160
27. Involucrar lo más posible a cada alumno	,761	,188	,255	,118
28. Modificar los ritmos de trabajo de la clase	,609	,321	,094	,001
29. Garantizar los tiempos y las modalidades de trabajo...	,637	,130	,267	,207
30. Los profesores piden el respeto de reglas compartidas ...	,656	,142	,057	-,079
33. Me preocupo que los alumnos comprendan ...	,390	,204	,168	,373
34. Prácticas de "tutoring", tareas de ayuda recíproca ...	,608	,098	,134	,194
39. Todos los nuevos alumnos reciben ayuda para adaptarse	,535	,410	,242	-,103
17. Comparten las informaciones relativas a las estrategias	,135	,617	,039	,328
18. Observación inicial para relevar necesidades educativas	,254	,592	,100	,261
19. Comparten las informaciones ...observación inicial ...	,150	,868	,020	,011
20. Comparten las informaciones ... recorrido didáctico ...	,263	,769	-,018	-,061
22. Comparten las informaciones ... estrategias inclusivas	,280	,656	,194	,208
1. Las actividades de formación ayudan a los profesores ...	,336	,005	,641	-,008
6. Todos los profesores del Consejo de Clase participan ...	,087	,389	,514	,004
8. Las actividades de formación o de auto-formación ...	,228	,161	,752	-,098
38. Todas las formas de apoyo están coordinadas	,264	,408	,449	,013
40. Informaciones ... necesidades educativas especiales ...	2,70	,281	,615	,374
41. El personal del centro y las familias colaboran	,139	-,159	,674	-,008
42. Sé a quién dirigirme ante los problemas relativos ...	,061	,026	,594	,371
15. Tengo una visión clara de mis competencias ...	,143	,042	-,023	,549
23. El centro realiza formación permanente ...	-,073	,279	-,032	,586
24. Utilizo diferentes mediadores didácticos ...	,366	-,099	,110	,643
32. Durante las interacciones con los padres ...	-,032	,087	,405	,550

Nota: Factor IV: «Participación Equitativa Alumnos »; Factor V: «Trabajo colaborador/cooperativo»; Factor VI «Formación profesional y coordinación apoyos»; Factor VII «Competencias didácticas inclusivas».

En segundo lugar, se han analizado los resultados que proceden de los análisis descriptivos de las respuestas al cuestionario del profesorado, considerando la distribución de porcentajes de las preguntas a la Macroárea 1. En concreto, en la tabla 3 se observa una tendencia generalmente favorable en considerar que la cultura del centro responda a criterios de tipo inclusivo. Sin embargo, se observa una incertidumbre respecto al supuesto de si el Grupo de Trabajo para la Inclusión (GTI) ha identificado las estrategias para fomentar la calidad de la integración e inclusión cultural (Ítem 2). Por otro lado, no

parecen definidos los porcentajes obtenidos para el grado de acuerdo sobre si en el centro los profesores incentivan la colaboración mutua y, también, si se lucha contra el bullying para contrarrestarlo (Ítems 3 y 10, respectivamente). En segundo lugar, en la tabla 4, los profesores coinciden en considerar de forma favorable la presencia y desarrollo de políticas inclusivas en el centro, como la promoción del respeto de los derechos humanos y el fomento de la comprensión de las relaciones entre las personas (Ítems 12 y 14, respectivamente). Sin embargo, en los ítems 13 y 21 hay un porcentaje considerable de profesores que consideran poco o para nada probable el hecho de que el centro sea un modelo de ciudadanía democrática y que asegure políticas inclusivas para los alumnos con NEAE. En tercer lugar, en la tabla 5 se muestran las respuestas relativas al último factor de la primera macroárea. Los profesores convergen en considerar de forma favorable que en el centro se valoran a todos los alumnos de forma equitativa y se tienen altas expectativas hacia cada alumno (Ítems 35 y 36). Sin embargo, los mismos se dividen entre los que apoyan, y los que no lo hacen, el supuesto de que en el centro los alumnos se ayudan recíprocamente y se prevén actividades que ayudan a todos los alumnos en desarrollar competencias y habilidades relacionales adecuadas (Ítems 4 y 31).

*Tabla 3. Distribución de porcentaje en el factor «Culturas Inclusivas» Macroárea 1*

Ítems Macroárea 1 (Culturas Inclusivas)	NS	PN	P	B	M
2. En mi centro el GTI ha identificado las estrategias para fomentar la calidad de la integración e inclusión cultural	7.8%	12.2%	26.7%	45.6%	7.8%
3. En mi centro los profesores incentivan la colaboración mutua	0%	13.3%	22.2%	52.2%	12.2%
5. En mi centro menores y adultos son sensibles a las diversidades de cada uno	1.1%	4.4%	41.1%	46.7%	6.7%
9. Profesorado y personal están disponibles para permitir la participación de todos	0%	0%	31.1%	55.6%	13.3%
10. Se lucha contra el bullying para contrarrestarlo	8.9%	4.4%	23.3%	50%	13.3%
11. Mi centro desarrolla valores inclusivos compartidos	0%	1.1%	23.3%	67.8%	7.8%
16. Mi centro lucha contra todas las formas de discriminación	2.2%	4.4%	18.9%	57.8%	16.7%
37. Se organizan clases de forma heterogénea para apoyar el aprendizaje de cada alumno	2.2%	7.8%	16.7%	51.1%	22.2%

*Nota:* NS=No sé; PN=Para Nada; P=Poco; B=Bastante; M=Muchísimo

*Tabla 4. Distribución de porcentaje en el factor «Políticas Inclusivas» Macroárea 1*

Ítems Macroárea 1 (Políticas Inclusivas)	NS	PN	P	B	M
12. Mi centro promueve el respeto de los derechos humanos	0%	1.1%	12.2%	64.4%	22.2%
13. Mi centro es un modelo de ciudadanía democrática	1.1%	2.2%	20%	55.6%	21.1%
14. El centro estimula la comprensión de las relaciones entre las personas	0%	1.1%	17.8%	57.8%	23.3%
21. El centro asegura que las políticas dirigidas a las NEE sean inclusivas	0%	1.1%	25.6%	60%	13.3%

*Nota:* NS=No sé; PN=Para Nada; P=Poco; B=Bastante; M=Muchísimo

*Tabla 5. Distribución de porcentaje en el factor «Prácticas Inclusivas» Macroárea 1*

Ítems Macroárea 1 (Prácticas Inclusivas)	NS	PN	P	B	M
4. En mi centro los alumnos se ayudan recíprocamente	2.2%	4.4%	44.4%	45.6%	3.3%
31. Mi centro prevé actividades para ayudar a todos los alumnos en desarrollar competencias y habilidades relacionales adecuadas	0%	4.4%	22.2%	55.6%	17.8%
35. En mi centro se valoran a todos los alumnos de forma equitativa	3.3%	1.1%	7.8%	42.2%	45.6%
36. En mi centro se tienen altas expectativas hacia cada alumno	3.3%	1.1%	21.1%	57.8%	16.7%

*Nota:* NS=No sé; PN=Para Nada; P=Poco; B=Bastante; M=Muchísimo

## Discusión

El objetivo general del presente trabajo ha sido confirmar algunos datos sobre la fiabilidad de un instrumento que analiza las dimensiones de inclusión escolar en 6 centros de diferentes etapas educativas y realizar un análisis descriptivo de cómo los profesores conciben las dinámicas inclusivas desarrolladas en contextos educativos que incluyen a alumnos con discapacidad.

Con respecto a la primera hipótesis, el instrumento utilizado se consideró una herramienta útil para la recogida de información, dado que su contenido se ajustaba a los criterios definidos para las variables, con ítems referidos a los dominios (Culturas, Políticas y Prácticas) implicados en la calidad inclusiva de los centros (Booth y Ainscow, 2002), así como a factores del profesorado (sentimiento de competencia profesional, trabajo cooperativo, formación, actitudes). El trabajo previo de pilotaje y adaptación del instrumento, que se desarrolló adoptando diferentes ítems de diversos cuestionarios aportan evidencia acerca de su idoneidad (Ferrara, 2016). El análisis de fiabilidad a través de su consistencia interna produjo índices aceptables, tanto para los 42 ítems que componen el cuestionario, como para las subescalas extraídas de los análisis factoriales exploratorios. Este análisis previo permitirá posteriormente realizar un análisis factorial confirmatorio con una muestra posterior, ya que la muestra actual es pequeña y no permite este tipo de análisis.

Atendiendo a la segunda hipótesis, relacionada con las opiniones acerca de la calidad inclusiva de los institutos educativos en los que los profesores ejercen su docencia, los resultados descriptivos destacan una actitud generalmente positiva por parte de casi todos los profesores. De hecho, hay acuerdo en considerar que la cultura del centro responde a criterios de tipo inclusivo y que se desarrollan políticas inclusivas como la promoción del respeto de los derechos humanos y el fomento de la comprensión de las relaciones interpersonales. Así mismo, hay acuerdo en considerar de forma favorable que en el centro se valoran a todos los alumnos de forma equitativa y que se tienen altas expectativas hacia cada uno de ellos. En estos aspectos los resultados coinciden con los estudios de Mula y colaboradores (2002). Sin embargo, persisten algunas actitudes negativas por parte del profesorado, como la idea de que no siempre en el centro los alumnos se ayudan recíprocamente y que se prevén escasas actividades que ayudan a los alumnos en desarrollar competencias y habilidades relacionales adecuadas. Algunos profesores, además, consideran que el centro no refleja totalmente un modelo de ciudadanía democrática, a costa del desarrollo de políticas inclusivas para las necesidades educativas especiales. En este caso, encontraríamos resultados parecidos en los estudios de Martínez y Castillo (2007).

## Conclusiones

Las herramientas como el *Index for Inclusion* aportan un marco común de referencia a nivel conceptual e instrumental para indagar y mejorar la inclusión educativa, detectando la presencia de elementos a favor y en contra a tener en cuenta en líneas futuras de investigación, enfocadas a la inclusión de los alumnos con discapacidad dentro de los colegios ordinarios.

## Referencias

- Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Cook, B.G., y Cameron, D.L. (2010). Inclusive teachers' concern and rejection toward their students: Investigating the validity of ratings and comparing student groups. *Remedial and Special Education*, 31(2), 67-76.
- Echeíta, S.G., y Rueda, C.S. (2014). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. De Lorenzo, y L.C. Pérez-Buen (Eds.), *Tratado sobre Discapacidad*. Madrid: Thomson y Aranza.
- Fernández-Batanero, J.M., y Hernández-Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35(142), 27-41.
- Ferrara, G. (2016). The inclusive quality of the school and the teacher's skills: A survey tool. La qualità inclusiva della scuola e le competenze dell'insegnante: Uno strumento di rilevazione. *Formare*, 16(3), 5-19.

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., y Sharma, U. (2014). La scala rivista delle Opinioni, degli Atteggiamenti e delle Preoccupazioni sulla formazione inclusiva (SACIE-R) per la misurazione delle percezioni degli insegnanti tirocinanti circa l'inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 67-86.

Lopes, J.C. (2015). *Educación Inclusiva-Indicadores de Sentimientos, Actitudes, Preocupaciones y Auto-eficacia de los Profesores: Educação inclusiva: indicadores sobre sentimentos, atitudes, preocupações e autoeficácia dos professores*. Doctoral dissertation. Universidad de Extremadura.

Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., y Forlin, C. (2008). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150-159.

Martínez, L.N., y Castillo, A.I. (2007). Actitudes del profesorado de conservatorio sobre la integración educativa: Un análisis exploratorio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(1), 47-57.

Mínguez, R.T., Rubio, C.G., y Chacón, J.P. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55-72.

Monsen, J.J., y Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7(2), 129-142.

Mula, A. (2002). *Incidencia de las actitudes y expectativas de alumnos y profesores sobre el desarrollo del programa de integración*. Alicante: Universidad de Alicante.

Muñoz, A.P. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699.

O'Rourke, J., y Houghton, S. (2008). Perceptions of secondary school students with mild disabilities to the academic and social support mechanisms implemented in regular classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 227-237.

Rodríguez-Martín, A., y Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37(147), 86-102.

Sari, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness y Education International*, 9(3), 131-146.

Sharma, U., Loreman, T., y Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.

Suriá, R. (2016). *Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante*. España: Ua.



## CAPÍTULO 38

### **Análisis de modelos teóricos explicativos de la inteligencia emocional**

José Gabriel Soriano Sánchez, María del Mar Molero Jurado, María del Carmen Pérez Fuentes, Ana Belén Barragán Martín, María del Mar Simón Márquez, África Martos Martínez, Nieves Fátima Oropesa Ruiz, María Sisto, y José Jesús Gázquez Linares  
*Universidad de Almería*

#### **Introducción**

La inteligencia emocional no es un concepto sencillo, puesto que da lugar a un complejo implícito de todo constructo psicológico a través de una gran variedad de elementos que lo identifican. Pues, se trata de un conjunto de cualidades, habilidades, destrezas, capacidades, conocimientos y competencias que establecen la conducta del sujeto, así como sus disposiciones sobre su estado anímico y mental.

Los componentes que forman parte de la Inteligencia Emocional (IE, en adelante) varían dependiendo del enfoque del autor. No obstante, hay coincidencias entre ellos, lo cual se podrá observar en la clasificación que se presenta en este capítulo sobre los modelos más considerados. Así pues, la revisión literaria de la IE ha permitido hacer una clasificación de sus principales modelos, pudiéndose clasificar en tres clases: Modelos Mixtos; Modelos de Habilidades; y, Otros Modelos que complementan a ambos.

Los principales autores de los Modelos Mixtos han sido Goleman (1995) y Bar-On (1997) quienes incorporan atributos de la personalidad, como la tolerancia ante la frustración, el control sobre el impulso, el manejo del estrés, la motivación, la habilidad asertiva, la ansiedad, la constancia y la confianza.

En segundo lugar, los Modelos de Habilidades, los cuales no incluyen componentes de factores de la personalidad, sino que se apoyan en el constructo de la IE como aquellas habilidades destinadas al procesamiento de la información sobre las emociones. El modelo más significativo es el de Salovey y Mayer (Salovey y Mayer, 1990), quienes demandan la presencia de una serie de destrezas cognitivas o habilidades presenciadas en los lóbulos prefrontales del neocórtex que permiten apreciar, valorar, expresar, manipular y autorregular las propias emociones de manera inteligente para alcanzar el bienestar a través de las normas existentes en la sociedad y de los valores éticos. Este modelo ha sido revisado en continuadas ocasiones y es en los años noventa cuando los autores incorporan la habilidad empática como un componente más de la IE. Años posteriores, (Mayer y Salovey, 1997) alcanzan una mejora del modelo que permite que sea considerado como uno de los modelos más utilizados.

La tercera clasificación serían Otros Modelos que complementan a ambos, los cuales engloban habilidades cognitivas, componentes de la personalidad y otros elementos, siendo en algunos casos fruto de constructos fundados. Su principal objetivo se basa en resaltar el sentido divulgativo del constructo IE.

#### *Objetivos*

Los objetivos que se han planteado para el presente capítulo son los siguientes: Identificar los componentes de la inteligencia emocional; Realizar una revisión literaria sobre principales modelos de inteligencia emocional; y, Clasificar los principales modelos de inteligencia emocional.

#### **Metodología**

Se ha llevado una búsqueda de bibliografía en diferentes bases de datos, tales como Google Académico, Dialnet, Ciencia.Science y Teseo, con los siguientes descriptores: inteligencia emocional,

modelos de inteligencia emocional, modelos mixtos de inteligencia emocional, modelos de habilidades de inteligencia emocional y otros modelos de inteligencia emocional.

**Resultados**

*Modelos Mixtos*

Modelo de Bar-On: Bar-On (1997) crea el modelo llamado Modelo de Bar-On. En este modelo, tras la realización de su tesis doctoral Bar-On (1988) “The developmnet of a concep of psychological well-being”, establece cinco dimensiones o componentes de la IE y social que formarían parte en la elaboración del instrumento Emotional Quotient Inventory (EQ-i, Bar-On, 2000). Dichas dimensiones o competencias son:

Interpersonal: compuesta por la habilidad empática, la responsabilidad de actitudes hacia los demás y la comunicación en las relaciones interpersonales.

Intrapersonal: formada por la habilidad asertiva, la propia comprensión emocional, la autorrealización, el autoconcepto y la independencia.

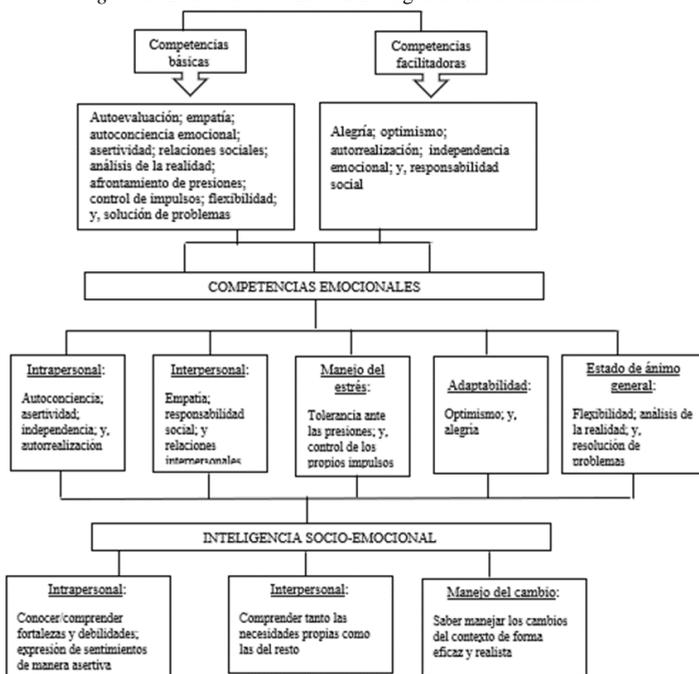
Manejo del Estrés: integrada por la tolerancia al estrés y el autocontrol hacia conductas equívocas.

Estado de Ánimo en General: formada por el optimismo y la felicidad.

Adaptabilidad: compuesta por prueba de la realidad, la cual constituye la destreza para observar objetivamente la relación entre lo que el sujeto experimenta intrínsecamente y la realidad, la resolución de problemas y flexibilidad.

Partiendo de estas dimensiones, una persona es optimista, objetiva, flexible, resolutiva, equilibrada e inteligente emocionalmente cuando posee la capacidad de poder reconocer y expresar lo que realmente siente, es decir, sus emociones propias, además de interpretar el estado de ánimo del resto.

Figura 1. Evolución del modelo inteligencia socioemocional



Fuente: Elaboración propia

Años posteriores, Bar-On (2006) amplía sus dimensiones teóricas, simplificándolas y dividiendo la IE en tres capacidades o niveles, como se puede observar en la (Figura 1), que serían:

**Manejo al cambio:** entendida como aquella capacidad que permite una conducta eficaz, objetiva y flexible ante la propia evolución, tanto social, como ambiental, así como también por comprender la capacidad para llevar a cabo decisiones propias y saber dar respuestas acertadas ante los diversos conflictos.

**Componente intrapersonal:** permite al sujeto entender sus propios sentimientos y emociones facilitando a la misma vez unas relaciones entre las personas basadas en el diálogo y la ayuda mutua, de manera que dichas relaciones se creen de manera constructiva.

**Componente interpersonal:** brinda la opción al sujeto de poseer la capacidad de ser consciente de sus propios actos, expresando sus pensamientos y sentimientos de manera asertiva.

**Modelo de Goleman:** El Modelo Goleman, de Goleman (1995), afirma que el CI (Cociente Intelectual, en adelante) se complementa con el CE (Cociente Emocional) y que dicho complemento produce su manifestación en las interrelaciones que se originan. Por ejemplo, un sujeto que posee un alto CI pero poca capacidad de rendimiento versus frente a otro que presenta un CI medio pero con alta capacidad de trabajo, ambos pueden alcanzar el mismo fin debido a que ambos se compaginan (Lopes et al., 2012).

De este modo, el autor establece y define los cinco componentes que componen la IE, los cuales serían:

**Autorregulación:** capacidad para regularse a sí mismo, siendo consciente de los propios estados internos, sus medios y sus visiones, de manera que dicha regulación puede ser intrínseca o extrínseca (Gross y Jazaieri, 2014).

**Habilidades sociales:** capacidad que permite estimular conductas deseadas en el resto, no siendo interpretadas tales conductas como habilidades de autocontrol.

**Motivación:** supone la predisposición de las emociones que permiten alcanzar el objetivo.

**Conciencia de sí mismo:** forma parte de la autoconciencia para poder comprobar los propios estados.

**Empatía:** habilidad para ponerse en lugar del otro sujeto.

También aporta una nueva definición de IE, en la cual destaca que el término de resiliencia del ego es próximo en cuanto a este modelo de IE, ya que incluye competencias tanto de tipo personal, como social (Goleman, 1995). Para ello, recoge aportaciones de otras líneas de investigación destacando que la IE consiste en saber manejar el sentimiento de culpabilidad y las obsesiones (Tice y Bausmeister, 1993) la positividad (Seligman, 2013), la influencia que ejerce la amígdala sobre el control emocional (Ledoux 1986) y la creatividad (Csikszentmihalyi, 1990).

Por consecuencia, Goleman (1995), tras formular su modelo, realiza unas revisiones en cuanto a las competencias y subcomponentes del mismo como se puede observar (Tabla 1). Ello da origen a una nueva teoría basada en el desempeño organizacional de la IE en la que define cada dimensión con una amplitud mayor (Goleman, 1998).

Tabla 1. Comparación de modelos de IE de Daniel Goleman

1995		1998		2000	
Competencias personales	Competencias sociales	Competencias personales	Competencias sociales	Competencias personales	Competencias sociales
Conocimiento sobre las emociones propias	Reconocimiento de las emociones del resto	Conocimiento de sí mismo (confianza en uno mismo y valorarse de manera positiva)	Empatía (comprensión hacia los demás, aceptación de la diversidad y conciencia política)	Conciencia de sí mismo (valoración positiva de uno mismo y seguridad en sí mismo)	Conciencia social (empatía, conciencia de la organización y servicio)
Capacidad del control sobre las emociones propias	Control de las relaciones interpersonales	Autorregulación (autocontrol, credibilidad, locus de control, flexibilidad y agrado por la novedad)	Habilidades sociales (comunicación, influencia, cooperación y colaboración)	Autogestión (transparencia, optimismo, autocontrol emocional, logro, adaptabilidad, iniciativa y optimismo)	Gestión de las relaciones sociales (aceptar los cambios, liderazgo, relaciones interpersonales positivas y trabajo cooperativo)
Capacidad de automotivación		Motivación (de compromiso, logro, iniciativa y positivismo)			

Fuente:Elaboración propia

En este nuevo modelo realiza una división de la IE en dos tipos de competencias:

**Competencias personales:** capacidad para poder controlar las emociones propias y habilidad para poder automotivarse a través del conocimiento de las emociones propias, interpretando la conducta de sentimiento dada en el mismo instante en el que tiene lugar.

**Competencias sociales:** poseer empatía y control sobre las relaciones interpersonales de manera que ambas competencias permitan al sujeto relacionarse correctamente ante las emociones de los demás.

Años posteriores, como se puede ver (Tabla 1), se introduce el componente de la motivación en el campo de la autorregulación y se nombran algunas competencias, p.e., la sinceridad como transparencia, así como el aprovechamiento de la diversidad se integra dentro del componente empático (Boyatzis, Goleman, y Rhee, 2000) y se funde la habilidad comunicativa dentro de la competencia de la influencia (Goleman, Boyatzis, y Mckee, 2002).

### Modelos de habilidades

Modelo de Salovey y Mayer:

El principal modelo que integra los Modelos de habilidades es el Modelo de Salovey y Mayer, realizado por Salovey y Mayer (1990). Los autores introdujeron la habilidad empática como un componente de la IE y dividen la IE en tres ramas descompuestas en distintos factores que a su vez contienen diferentes habilidades (Figura 2).

Figura 2. Modelo inicial de Inteligencia emocional de Salovey y Mayer



Fuente: Elaboración propia

Para sustentar teóricamente esta dimensión, los autores realizan una descomposición de la rama en factores interpersonales “en otros” y personales “en uno mismo”, planteando que la información cuando es recibida en el sistema perceptual es cuando se efectúa la activación de los procesos que subyacen a la IE, lo que permite obtener una buena expresión de las propias emociones. En cuanto a los factores personales existen dos alternativas para el proceso de la información en las emociones (oral y no oral). Los autores a partir de investigaciones sobre casos de alexitimia (incapacidad para expresar con el lenguaje, lo que suele llamarse mundo emocional; RAE, 2014) sugieren que se puede dar una habilidad especializada en codificar y decodificar la interpretación de las emociones y que la interrelación entre el pensamiento y afecto puede acaecer al sistema neurológico (Salovey, 2001).

Años más tarde, Salovey y Mayer (1997) llevan a cabo nuevas revisiones dándole mayor importancia a los aspectos cognitivos, como indican años posteriores (Pérez, 2009; Van-Rooy, Viswesvaran, y Pluta, 2005) lo que da lugar a nuevas aportaciones y mejoras hacia el modelo. Esta revisión del modelo no incluye componentes que sean relativos a factores de la personalidad del sujeto, sino que, sus fundamentaciones consisten en que en el fenómeno de la IE intervengan habilidades que permitan procesar la información de las emociones, desarrollándose con la edad y la experiencia (Brackett, Caruso, y Stern, 2006).

En este nuevo modelo se formula que la IE está constituida por cuatro componentes (ramas) que son enumerados en un orden ascendente, desde los procesos más esenciales “percepción emocional” hasta los más amplios “regulación de las emociones”. De igual modo, se propone desde el planteamiento de la Teoría de la información que el factor primero designado “percepción emocional” es el que se encarga de percibir la información, siendo los dos siguientes “facilitación emocional” y “comprensión emocional” los que permiten procesar dicha información, ya que al utilizar las emociones permiten el procesamiento cognitivo, mientras que la “comprensión de las emociones” es la que origina el procesamiento de la información relacionada con el sistema emocional (Mayer, Salovey, y Caruso, 2000). A continuación, se exponen cada uno de los cuatro componentes:

**Percepción emocional:** constituye la rama más baja y se refiere a la habilidad que permite al sujeto, mediante las expresiones faciales o la voz, identificar tanto las emociones propias como las del resto. Los sujetos son capaces de expresar correctamente sus sentimientos, así como de exponer necesidades en torno a aquellos sentimientos. Incluye el reconocimiento y la atención de los mensajes emocionales, su

exteriorización mediante expresiones faciales, que en parte son innatas del tono de voz, etc. (Guil y Mestre, 2004). Así pues, asocian una serie de subhabilidades a esta rama: Identificar las emociones del resto; Identificar las propias emociones; Discriminar entre cuales son las expresiones sinceras de los sentimientos; y Concretar al expresar las emociones.

No obstante, como indica Ekman (2003), la habilidad para apreciar las emociones es general, es decir, cada persona percibe de manera distinta las emociones. Algunos sujetos no comprenden bien sus sentimientos, así como los sentimientos ajenos o, solo perciben aquellas emociones que son o no agradables y, por el contrario, algunos pocos tienen un gran abanico para describir los distintos matices emocionales y poseer una capacidad mayor sobre la percepción de sí mismo, como del resto (Fiori, 2009).

Facilitación emocional del pensamiento: consiste en la capacidad que permite al sujeto conectar las emociones con las sensaciones, como, p.e., el sabor y el olor y, a través de ellas les facilita el pensamiento. En esta dirección, las emociones son las que permiten dirigir o redirigir el pensamiento, enfocando la observación hacia la información más significativa. (Mestre, Palmero y Guil, 2004) establecen las subhabilidades de la segunda rama: a) Usar las emociones a la hora de tomar decisiones; b) Priorizar y redirigir aquellos pensamientos basados en sentimientos; c) Poder manipular las emociones para la resolución de problemas, así como para el desarrollo de la creatividad; y d) Enriquecerse de los sentimientos de manera que permitan tomar ventaja de sus beneficios.

Comprensión de las emociones: esta habilidad permite la resolución de los problemas, así como la identificación de emociones semejantes, siendo la empatía el aspecto fundamental de este componente (Fitness, 2005). Esta rama está constituida por las subhabilidades siguientes: Comprender las causas y consecuencias de distintas emociones; Comprender la relación entre varias emociones; Comprender las transiciones entre emociones; e Interpretar aquellos sentimientos que sean complejos.

Regulación reflexiva de las propias emociones para incrementar el desarrollo en la esfera personal: consiste en aquella capacidad que abarca la apertura de todo tipo de sentimientos, es decir, tanto efectivos, como nocivos. Guil y Mestre (2004) y Mayer, Salovey, y Caruso (2000) señalan las subhabilidades de esta cuarta rama: Conducir y expresar las emociones; Apertura hacia todo tipo de sentimientos; Dirigir las emociones; Implicarse o desvincularse de los estados mentales; y Saber dirigir las emociones en el resto.

Cada una de las ramas incluye, a su vez, cuatro habilidades que aparecen y se integran progresivamente de manera cada vez más madura y eficaz a lo largo del desarrollo de la persona. Por esta razón, se espera que los sujetos con una elevada IE progresen más rápido mediante las habilidades y que dominen más pronto cada una de ellas (Mestre y Fernández, 2007). Para interpretarlo mejor se presenta la siguiente figura (Figura 3). Así pues, la Representación del Modelo de Cuatro Ramas, como indican diversos autores (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004; Latorre y Montañés, 2004; Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, y Gómez-Benito, 2004) es el que más trascendencia ha alcanzado en la pesquisa de la IE en nuestro país.

Figura 3. Representación del modelo de cuatro ramas

Rama 1	Rama 2	Rama 3	Rama 4
Habilidad para identificar los propios estados físicos, sentimientos y pensamientos	Habilidad para saber atender la información importante con la ayuda de la emoción, priorizando el propio pensamiento	Habilidad para etiquetar emociones y saber reconocer la relación entre etiqueta-emoción experimentada	Habilidad para estar abierto tanto a sentimientos placenteros, como aquellos otros displacenteros
Habilidad para identificar las emociones del resto referentes al arte, historia, música y otros estímulos	Habilidad para generar, sentir, manipular y observar determinadas emociones con la ayuda del pensamiento	Habilidad para interpretar los significados de las emociones asociadas a las situaciones/relaciones	Habilidad para acercarse o alejarse de manera reflexiva de una emoción según la propia valoración
Habilidad para expresar adecuadamente las propias emociones y sus necesidades relacionadas con ellas	Habilidad para cambiar el humor y que éste favorezca la consideración de diferentes puntos de vista	Habilidad para comprender aquellos sentimientos complejos: sentimientos simultáneos o mezclados	Habilidad para monitorizar de forma reflexiva las emociones, tanto propias como del resto
Habilidad para discriminar entre aquellas emociones reales o irreales (falsas o manipuladas)	Habilidad para favorecer determinados estados de humor que permitan hacer frente a problemas concretos	Habilidad para reconocer las transiciones entre las distintas emociones	Habilidad para autorregular las emociones en uno mismo y en los demás, mitigando las emociones displacenteras y aumentando las placenteras

Fuente: Elaboración propia

*Otros modelos que complementan a ambos*

Modelo de Cooper y Sawaf:

Un primer modelo es el Modelo de Cooper y Sawaf (Cooper y Sawaf, 1997), el cual ha sido situado dentro de los modelos mixtos, según aportan Extremera y Fernández-Berrocal (2003), pero también dentro de los modelos de capacidades (Fulquez, 2010). El modelo enfoca la perspectiva de la IE en el ámbito organizacional de la empresa integrando cuatros aspectos fundamentales:

Alfabetización emocional: formada por el conocimiento, la comunicación recíproca, la honestidad, la percepción, el compromiso y la unión. Estos elementos facilitan la efectividad y la tranquilidad del sujeto.

Agilidad emocional: se refiere a la tolerancia y a la autenticidad personal, conteniendo habilidades de escucha, de aceptación de conflictos y de logro de resultados positivos ante situaciones complicadas. Esta segunda habilidad según (Candela, Barberá, Ramos, y Sarrió, 2001) puede ser semejante a la habilidad que permite controlar y saber llevar a cabo las emociones.

Alquimia emocional: habilidad para poder innovar frente a dificultades y presiones. Se trata de educar las propias facultades para reconocer las oportunidades ocultas en nuestra vida y aprender a percibir las emociones de forma favorable.

Profundidad emocional: consiste en complementar la armonía de la vida diaria con la laboral. Está relacionada con la ética y la moral para elegir las vías más adecuadas ante una situación.

En este sentido, Cooper y Sawaf (1997) basan la IE en los cuatro soportes fundamentales, lo que ha permitido denominarlo como el Modelo de los Cuatro Pilares. Es un modelo que habla de IE como el conjunto de habilidades internas al sujeto, tales como la intuición, la sinceridad, la escucha interna y la energía vital, las cuales desarrollan la armonía de las relaciones interpersonales.

Modelo de Boccoardo, Sasia y Fontenla:

Otro modelo es el denominado Modelo de Boccoardo, Sasia y Fontenla realizado por Boccoardo, Sasia, y Fontenla (1999). Estos autores distinguen entre la IE e inteligencia interpersonal. Para ello, exponen que la IE la componen habilidades de control emocional, autoconocimiento emocional y automotivación

versus a las capacidades que integran la inteligencia interpersonal, que serían: habilidades interpersonales y reconocimiento de las habilidades de los demás. Así pues, establecen cinco componentes dentro del modelo: Control emocional (habilidad para relacionar los sentimientos y adaptarlos a la situación dada); Reconocimiento de las emociones ajenas; Autoconocimiento personal; Automotivación; y Habilidad para establecer relaciones entre personas.

De este modo, introducen un nuevo concepto de IE que consiste en dirigir las emociones mediante una búsqueda permanente para poder conseguir las, a través de una mente creativa que le permite al sujeto encontrar sus propias emociones. Así pues, se puede relacionar con el Modelo de Salovey y Mayer (Salovey y Mayer, 1997) en cuanto a la utilización de la emoción para facilitar el pensamiento.

#### Modelo de Matineaud y Engelhartn:

Un tercer modelo es el creado por Matineaud y Engelhartn (1996) llamado Modelo de Matineaud y Engelhartn. En este modelo, los autores integran cinco componentes de la IE que son: Autocontrol del impulso para retardar la gratificación; Autoconocimiento; Gestión del humor; Automotivación positiva; y Estar abierto al resto, como aptitud para ponerse en lugar de la otra persona. La diferencia de este modelo con el resto es su introducción de factores exógenos (inherentes al sujeto).

#### Modelo de Bisquerra:

Un nuevo modelo es el Modelo de Educación Emocional de Bisquerra. Para ello, Bisquerra (2001) crea una propuesta para el desarrollo emocional basada en el aprendizaje de las competencias emocionales fundado en el Modelo de Goleman, Saarni, y Salovey y Mayer (Goleman, 1995; Saarni, 2000; Salovey y Mayer, 1990) con el fin de delimitar un nuevo concepto de competencia emocional e investigar en el aprendizaje de las competencias emocionales en el ámbito de la educación.

De este modo, el autor entiende que la IE la integran competencias emocionales como el saber, saber hacer y saber ser, lo que le permiten aportar años más tarde a Bisquerra y Pérez (2007) un nuevo concepto de IE, en el cual la IE es entendida como conjunto de capacidades, conocimientos, actitudes y habilidades para poder comprender, regular y expresar de forma correcta los fenómenos emocionales. Las competencias emocionales forman un modelo pentagonal integrado por cinco dimensiones:

**Regulación emocional:** incluye aquellas habilidades para tomar conciencia de la relación existente entre la cognición, la emoción y la conducta, así como la expresión de las emociones, su regulación, las formas de afrontar las demandas y generación de emociones favorables.

**Conciencia emocional:** integra aquellas habilidades que permiten tomar conciencia de las emociones propias, de manera que ofrezca al sujeto comprenderlas.

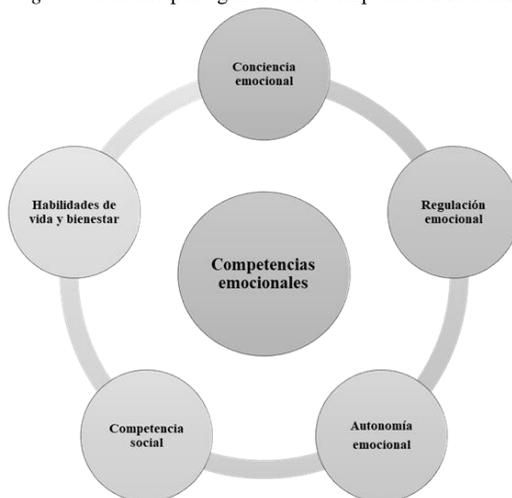
**Inteligencia interpersonal:** constituyen aquellas habilidades básicas para fomentar las relaciones interpersonales, tales como asertividad, cooperación, respeto, etc.

**Autonomía personal:** la componen habilidades como la autoestima, autoeficacia emocional, motivación propia, responsabilidad y actitud positiva.

**Habilidades de vida y bienestar:** contiene habilidades para solucionar problemas, tomar decisiones, búsqueda de recursos o de ayuda, marcar objetivos, ciudadanía cívica y bienestar personal.

La siguiente (Figura 4) muestra cómo sería el modelo.

Figura 4. Modelo pentagonal de las competencias sociales



Fuente: Elaboración propia

Modelo de Elías, Tobías y Friedlander:

Otro de los modelos es el Modelo de Elías, Tobías y Friedlander (1999) quienes indican que la IE la compone cinco componentes: La presencia de empatía; El poseer autoconsciencia de los propios sentimientos y de los del resto; Marcarse objetivos favorables y planes para lograrlos; Enfrentar los impulsos emocionales; y Emplear habilidades sociales.

Modelo de Rovira:

Un sexto modelo es el realizado por Rovira (1998) llamado Modelo Rovira. En este modelo se introduce una nueva aportación a las habilidades que integran la IE, estableciendo que la IE la componen doce dimensiones, que serían:

Actitud favorable: dar más importancia a los aspectos favorables versus a los desfavorables, ser sincero, ser consciente de las limitaciones propias y la del resto, dar más importancia al esfuerzo que a los resultados, así como mantener un equilibrio entre la exigencia y la tolerancia.

Valorar los sentimientos propios y las emociones: conocer los sentimientos y emociones propias.

Presentar capacidad para dar a conocer sentimientos y emociones.

Poseer capacidad para manejar los sentimientos y emociones: tener paciencia y tolerancia ante los objetivos no alcanzados.

Mostrar empatía: ponerse en lugar de la otra persona.

Tomar la decisión correcta acorde a la situación dada: interrelacionar la razón y la emoción.

Presentar entusiasmo, motivación: provocar interés por alguna cosa o por alguna persona.

Poseer autoestima: mostrar buenos sentimientos hacia sí mismo y confiar en las capacidades propias para combatir los retos.

Mostrar generosidad: dar un toque positivo a la vida, así como saber dar y recibir.

Poseer variedad de valores que permitan guiar al sujeto por el bien en su trayectoria vital.

Poseer capacidad para combatir las malas vivencias.

Ser capaz de integrar el componente emocional con el cognitivo: para la medición de la IE el autor es el primero que brinda subdimensiones, ello da lugar a alcanzar una mejora de los ítems referentes al concepto de IE.

#### Modelo de Vallés y Vallés:

Por otro lado, Vallés y Vallés (1999) establecen el Modelo de Vallés y Vallés. En él enumeran las habilidades que integran la IE, quienes la identifican en distintos aspectos como la automotivación, aceptación ante la frustración, reconocimiento de los propios puntos fuertes y débiles, resolución de conflictos de manera cooperativa, reconocimiento de las distintas situaciones, ya sean positivas, o negativas, extrayendo lo positivo ante una situación, reforzándose así mismo, siendo positivo, alegre, mostrándose activo, así como defendiendo las críticas derivadas del resto de manera asertiva y presentando una escucha activa en las relaciones interpersonales.

Del mismo modo, enumeran que la IE posee características como adquisición de un aprendizaje ante experiencias negativas, presentar un comportamiento tranquilo, ser objetivo, luchar por los objetivos, no perder el control ante las adversidades, concebir los distintos puntos de vista, trabajar de manera cooperativa, interpretar las propias emociones, reconocer las emociones del resto, ser consecuente con tus propias conductas, permanecer flexible ante el cambio y mantener el equilibrio emocional.

El modelo reúne las particularidades de los modelos descritos hasta ahora, aunque en su totalidad presenta una carencia de concreción en su diseño.

#### Modelo de Bobano:

Otro nuevo modelo lo crea Bobano (2001) llamado Modelo secuencial de Autorregulación Emocional. En este modelo, se establece el desarrollo de regulación por parte del propio sujeto para hacer frente a las emociones de forma inteligente. En él se indican tres clases generales:

Regularse anticipadamente: anticiparse ante los distintos retos futuros.

Regularse en los comportamientos: constituye las conductas automáticas que permiten la regulación inmediata ante respuestas emocionales.

Regulación exploratoria: obtener nuevas capacidades para mantener la propia estabilidad emocional. El autor indica que todas las personas poseen un cierto nivel de IE y que el individuo ha de regularse para fomentar su productividad.

#### Modelo de Higgins, Grant y Shah:

Por otro lado, Higgins, Grant y Shah (1999) presentan el Modelo Autorregulatorio de las experiencias Emocionales. Este modelo muestra las mismas características que el anterior ya que detalla diversos procesos como la planificación de las emociones. Siguiendo las líneas de este autor (Barret y Gross, 2001) crean el Modelo de procesos de Barret y Gross, de manera que lo complementan, en el cual integran los siguientes procesos: Flexibilidad cognitiva al cambio; Mostrar respuestas adecuadas; y Adaptación ante las emociones.

### **Discusión/Conclusiones**

Por un lado, los Modelos Mixtos se caracterizan por interpretar que la IE posee dimensiones de la personalidad variables, como son la asertividad, la empatía y el optimismo, así como capacidades mentales y emocionales (Bar-On, 1997; Goleman, 1995).

Así pues, los Modelos de Habilidades interpretan que la IE está relacionada con aquellas capacidades mentales. Se centran en estudiar aquellas capacidades que favorecen el procesamiento de aquella información basada en el afecto (Mayer, DiPaolo, y Salovey, 1990).

Por ende, la finalidad que ejercen Otros Modelos es la complementación de los Modelos Mixtos y los Modelos de Habilidades. Pues, es este tipo de modelos incluyen habilidades cognitivas, elementos que forman parte de la personalidad y otros factores que complementan a dicha personalidad, es decir, de

aportaciones personales, teniendo en cuenta, tanto las dimensiones endógenas del individuo, como las exógenas (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

## Referencias

- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*, Unpublished doctoral dissertation. South Africa: Rhodes University.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On, y J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bas.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Barret, L.F., y Gross, J.J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En T.J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.), *Emotions, Current Issues and future directions*. New York: The Guilford Press.
- Bisquerra, R. (2001). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. *Ahora digital*, 2, 54-64.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Facultad de Educación (UNED)*, 10, 61-82.
- Bobano, G.A. (2001). Emotion self-regulation. En T.J. Mayne y G.A. Bobano (Eds.), *Emotions, Current issues and future directions*. New York: The Guilford Press.
- Boccardo, F., Sasia, A.R., y Fontenla, E.G. (1999). Inteligencia emocional. En A. Vallés, *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Benacantil.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M.A., Caruso, D.R., y Stern, R. (2006). *Anger, Anxiety, Depression, and Stress: Anchors of emotional intelligence*. New Haven, CT: Emotionally Intelligent Schools, LLC.
- Candela, C., Barbera, E., Ramos, A., y Sarrió, M. (2001). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 5(10), 1-11.
- Cooper, R.K., y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48(4), 384-392.
- Elías, M., Tobías, S., y Friedlander, B. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F.A. Muñoz, B. Molina, y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fiori, M. (2009). A new look at emotional intelligence: A dual-process framework. *Personality and Social Psychology Review*, 13(1), 21-44.
- Fitness, J. (2005). The emotionally intelligent marriage. En J. Ciarrichi, J.P. Forgas, y J.D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life*. Philadelphia: Psychology Press/Taylor and Francis.
- Fulquez, S. (2010). *La inteligencia emocional y el ajuste psicológico: un estudio transcultural*. Barcelona: Universidad Ramón Llull.
- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-51.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). What Makes a Leader? *Harvard Business Review*, 76(6), 93-102.
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia emocional en las empresas*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.

- Guil, R., y Mestre, J.M. (2004). Inteligencia emocional. En R. Guil (Coord.), *Psicología Social para Psicopedagogos* (pp. 165-212). Sevilla: Fénix Editora.
- Higgins, E.T., Grant, H., y Shah, J. (1999). Self Regulation and quality of life: Emotional and no emotional life experiences. En Kahneman, Diener, y Schwarz (Eds.), *Well-being: the foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Latorre, J.M., y Montañés, J. (2004). Ansiedad, inteligencia emocional y salud en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 10(1), 111-125.
- Ledoux, J.E. (1986). The neurobiology of emotion. En J.E. Ledoux y W. Hirst (Eds.), *Mind and Brain: Dialogues in cognitive neuroscience* (pp. 301-354). Cambridge: UK Cambridge University Press.
- Limonero, J.T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., y Gómez-Benito, J. (2004). Influencia de la inteligencia emocional percibida en el estrés laboral de enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 10(1), 29-41.
- Lopes, P.N., Mestre, J.M., Guil, R., Kremenitzer, J.P., y Salovey, P. (2012). The Role of Knowledge and Skills for Managing Emotions in Adaption to School: Social Behaviour and Misconduct in the Classroom. *American Educational Research Journal*, 49(4), 710-742.
- Matineaud, S., y Engelhart, D. (1996). *El test de inteligencia emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mayer, J.D., DiPaolo, M., y Salovey, P. (1990). Perceiving the affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality. Assessment*, 54(3-4), 772-781.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Stenberg (Eds.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mestre, J.M., Palmero, F., y Guil, R. (2004). Inteligencia Emocional una explicación desde los procesos psicológicos básicos. En J.M. Mestre y F. Palmero (Eds.), *Procesos Psicológicos Básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Pedagogía y Psicología* (pp. 249-280). Madrid: McGraw-Hill.
- Mestre, J.M., y Fernández-Berocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Pérez, N. (2009). *Tratamiento de los trastornos de ansiedad: diseño y evaluación de una intervención grupal basada en la Inteligencia Emocional*. Tesis doctoral, Universidad Ramon Llull, Barcelona.
- RAE (2014). *Diccionario de la lengua española*. (23ª ed.).
- Rovira, F. (1998). Com saber si un és emocionalment intelligent. *Aloma*, 2, 57-68.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. Emotional intelligence and intimate relationships. En J. Ciarrochi, J.P. Forgas, y J.D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence and Everyday Life* (pp. 168-184). New York: Psychology Press.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1997). ¿What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Seligman, M. (2013). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Atria Paperback.
- Tice, D., y Baumeister, R.F. (1993). Controlling anger: Self-induced emotion change. En D. Wegner y J. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 1131-1156). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Vallés, A., y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- Van-Rooy, D.L., Viswesvaran, C., y Pluta, P. (2005). An evaluation of construct validity: What is this thing called Emotional Intelligence? *Human Performance*, 18(4), 445-462.

## CAPÍTULO 39

### **Aprendizaje basado en el entrenamiento de la etapa refleja de Piaget: Inclusión educativa**

Esther Olivares Coronado\* y Beatriz Aguilar Guerrero\*\*

*\*Miembro del Grupo de Investigación FOREMPI (UMA), Terapeuta en la Asociación para la Atención a la Discapacidad de Benalmádena (ABAD), Directora del centro NEUROARTE;*

*\*\*Directora del centro de estimulación y desarrollo del aprendizaje NEUROAPRENDE*

#### **Introducción**

Desde 2014 venimos aplicando una serie de técnicas y poniendo en práctica varios modelos de trabajo que merecen ser conocidas, debido al gran impacto que tienen en el aprendizaje de los niños/as y los adolescentes, así como en sus posibilidades de inclusión.

Nuestro trabajo, basado en movimientos para la integración de reflejos primarios, tendría en cuenta además las últimas investigaciones que se han venido desarrollando en el ámbito de la neuropsicología infantil, dedicada en los últimos años al estudio de la población de niños/as con dificultades específicas de aprendizaje debido a alteraciones de la maduración durante su proceso de desarrollo. Hasta este momento esta población se ha investigado desde el punto de vista clínico y de la investigación (Lozano y Montoro, 2015) pero también se han realizado investigaciones en el campo de la educación, partiendo de las investigaciones realizadas en neuropsicología fisiológica y cognitiva y llevándolo al ámbito educativo (Martín, 2006).

De la colaboración entre neurociencia y educación puede surgir una mejora importante de la educación de todos nuestros alumnos, con y sin dificultades específicas del aprendizaje, desarrollar y madurar al máximo posible sus capacidades con el objeto de mejorar su rendimiento escolar, personal, social, profesional para lograr su integración en una sociedad mejor para todos.

Para comprender el aporte que la neurociencia puede proporcionar a la educación será necesario conocer: sistema nervioso central y periférico, la plasticidad cerebral, y el funcionamiento neuronal, las regiones cerebrales y los hemisferios (Portellano, 2007). Además, sería necesario conocer el metabolismo cerebral del niño, proporcionarle la nutrición adecuada para el aprendizaje desde la infancia (Aguirre, 2015; Jensen, 2003).

Con todo ello podríamos: prevenir dificultades que puedan aparecer en etapas posteriores detectando anomalías del desarrollo temprano; siguiendo el Modelo de Procesamiento de la Información de Luria (2012), podríamos facilitar el desarrollo de estos mecanismos de procesamiento de la información de forma que los alumnos puedan madurar y utilizar las funciones superiores cerebrales; y podríamos atender las necesidades específicas de cada uno de nuestros alumnos para superarlas y superarse a sí mismos en la medida en que sea posible tratando de sacar todo el partido de cada una de sus capacidades por desarrollar.

La neuropsicología del desarrollo parte de las investigaciones llevadas a cabo sobre el desarrollo del sistema nervioso, su configuración anatómica, y las alteraciones que pueden provocar tanto la herencia genética como los teratógenos que pueden dañar e interferir en el desarrollo adecuado de la estructura cerebral y cuyas consecuencias desde el punto de vista funcional se evaluará mediante pruebas concretas de valoración diseñados desde el punto de vista de la psicología evolutiva, clínica y en última instancia educativa. De esta manera podemos saber qué está ocurriendo en el cerebro del niño y correlacionarlo con dificultades emocionales, de conducta o cognitivas. Con ello podremos hacer un abordaje completo, complejo y trabajar desde las funcionalidades mejor conservadas hacia aquellas que presentan mayores dificultades, potenciando todas sus habilidades en conjunto y tratando de que salgan a la superficie

aquellas habilidades funcionales que no se han desarrollado de forma automática y espontánea y que sin duda mejorarían sus resultados personales, sociales y académicos.

El conocimiento del desarrollo y la maduración del Sistema Nervioso Central tiene en cuenta tanto la herencia genética y las alteraciones que se pueden dar en el proceso de expresión de los genes o epigenética, así como las influencias externas incluidas la nutrición, además de las experiencias que los niños viven desde la concepción y a lo largo de su infancia en su entorno familiar, social y escolar (Roth y Sweatt, 2011).

El desarrollo del Sistema Nervioso Central se inicia ya en el embrión con la neurogénesis y la migración neuronal. Una vez que las neuronas encuentran su lugar comienzan a establecer conexiones mediante el crecimiento de espinas dendríticas que se inicia antes del nacimiento y continúa después del nacimiento. La formación de las sinapsis que se producen como consecuencia del crecimiento de los axones son dependientes de la experiencia y de las estimulaciones procedentes del entorno que recibe el niño (Lozano y Montoro, 2015).

Las funciones que se desarrollan a partir de la experiencia dependen de períodos sensibles, en los que se desarrollan nuevas conexiones sinápticas y se eliminan aquellas que no son funcionales (Knudsen, 2004). Durante estos períodos la exposición a un entorno con los estímulos apropiados llevará aparejado una funcionalidad cerebral más madura y adaptada al entorno. Por el contrario, el daño que se pueda producir durante estos períodos bien debido a un entorno poco favorecedor como a lesiones tempranas pueden tener consecuencias importantes en el desarrollo del Sistema Nervioso Central. Las funciones sensoriomotoras tienen su período crítico durante los primeros dos años de vida, el lenguaje entre el primer y el quinto año, y las funciones ejecutivas se desarrollan entre el quinto y el octavo año.

El desarrollo estructural del cerebro sigue un patrón de comportamiento debidamente secuenciado y organizado de forma que le permita la supervivencia y la adaptación al medio desde el momento del nacimiento. Primero maduran las estructuras sensoriales, después las estructuras emocionales (sistema límbico), motoras, y de aprendizaje y finalmente maduran las áreas de asociación parietales y frontales (Gogtay, 2004).

Las primeras respuestas son automáticas, no deliberadas y condicionadas por los reflejos primitivos, que el bebé va inhibiendo a medida que van apareciendo respuestas de control más voluntarias y vaya consiguiendo mayor autocontrol que le permita adaptarse al entorno mediante la inhibición de respuestas inadecuadas, y el desarrollo de la atención selectiva, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, el control del esfuerzo hasta alcanzar el desarrollo completo de las funciones ejecutivas (Diamond, 2013).

El desarrollo de las funciones ejecutivas durante el primer año de vida es muy pobre y orientado a la inhibición de los reflejos primitivos. A partir del año y medio la capacidad de inhibición se estabiliza, a los ocho meses surge la memoria de trabajo, a los nueve meses aparece la capacidad de imitación, la autorregulación emocional se inicia a los dos años junto con el lenguaje, la organización de sus respuestas a las instrucciones de los adultos y hacia los cuatro años aparecen las autoinstrucciones. Entre los cinco y los ocho años está ya madura la capacidad de inhibición y autocontrol consciente. A los diez años aparece la flexibilidad cognitiva y a los quince se logra dominar la planificación, fluidez verbal y secuenciación motora. La maduración de las funciones ejecutivas continúa hasta la juventud con la maduración de la capacidad de planificación y resolución de problemas (Semrud-Clikeman, 2009).

Por lo tanto, en las bases fisiológicas del aprendizaje: la inhibición de los primitivos, el desarrollo de los reflejos posturales, el desarrollo del sistema sensorial, del sistema sensomotor, del sistema motor perceptivo, y el sistema cognitivo deben estar en la base del sistema educativo para alcanzar la eficiencia en el desarrollo personal, social y en el aprendizaje académico tanto de los alumnos con dificultades de aprendizaje como sin ellas (Williams, 1996).

Es muy importante el trabajo que se realice en la primera infancia sobre la salud emocional, social y física ya que la falta de sueño, el estrés, la soledad y/o la falta de ejercicio pueden afectar al desarrollo de la funcionalidad adecuada para el desarrollo personal, social y educativo del niño/a.

Entendemos que, de entre toda esta problemática creciente y preocupante, empieza a aparecer la figura del neuroeducador, para poder analizar desde el conocimiento del funcionamiento cerebral y la neuropsicología del desarrollo, en qué etapa de la maduración puede haberse quedado el niño/a para que no haya podido evolucionar lo suficiente y se estén presentando tantos problemas en el aprendizaje.

Es cuando empieza a estudiarse el cerebro con fines distintos a la medicina, la neurología o la fisiología, es decir, con fines educativos, poniendo énfasis en descubrir qué hace falta para “aprender”.

El proyecto escolar no es un proyecto centrado en los niños sino impuesto a los niños por los adultos (Perrenaud, 1990). Sentimos la relación con la infancia como una relación de protección del adulto hacia el niño en la que el adulto decide escolarizar al niño modelando su naturaleza (Baquero y Nadorowski, 1994).

La escolarización implica que los adultos tomamos decisiones sobre la vida de los niños, sus actividades, su inteligencia, sus capacidades, su identidad, y establecemos los márgenes de la normalidad. Decidimos quiénes son (Focault, 1988).

Por ello no podemos considerar la escolarización como un contexto natural en el que se produce el desarrollo completo del niño sino como un sistema que produce ámbitos concretos de desarrollo en la que se pretenden que logren objetivos homogéneos y se alcancen los mismos niveles de desarrollo de las capacidades y habilidades cognitivas en una población por sí sola heterogénea (Baquero y Terigi, 1996)

Desde entonces y a pesar de los cambios legislativos llevados a cabo, de las publicaciones científicas realizadas y las investigaciones que se han seguido haciendo, la realidad del aula se ha modificado muy poco.

### *Objetivo*

Llevar a cabo acciones educativas encaminadas a respetar el desarrollo personal, cultural y social del niño/a alejados de los procesos actuales de escolarización que generan un aprendizaje totalmente artificial y poco funcional.

Favorecer la autonomía personal, así como su autoestima, lo que redundará en sus posibilidades de inclusión social, cultural y académica.

### **Método**

#### *Participantes*

La muestra de población con la que se ha trabajado durante cuatro años abarca niños y niñas de distintas edades: desde recién nacidos a mayores de 12 años, que acuden al centro con problemas diagnosticados o sin diagnosticar de dificultades de aprendizaje y diversidad funcional. Normalmente cuentan con un nivel socio económico medio-alto, residentes en la provincia de Málaga. Todos los niños han entrado a formar parte del grupo de investigación en el momento de registrarse y aceptar el trabajo que se iba a realizar en el centro después de una explicación pormenorizada a la familia de los objetivos y los procedimientos a llevar a cabo.

#### *Procedimiento*

El instrumento de trabajo fundamental de base es la primera etapa refleja de Piaget. Una vez que el niño entra en contacto con el centro se realiza una entrevista inicial donde se le explica explícitamente qué función tienen los reflejos primitivos en el desarrollo de la estructura cerebral, así como de las bases fisiológicas del aprendizaje en general que abarcan desde la inhibición de los primitivos, el desarrollo de los reflejos posturales, el desarrollo del sistema sensorial, del sistema sensomotor, del sistema motor perceptivo, y finalmente del sistema cognitivo.

Posteriormente se evalúan los reflejos primitivos: el reflejo de Moro, reflejo tónico asimétrico cervical, tónico simétrico cervical, tónico laberíntico, de agarre palmar y plantar, búsqueda y succión,

respuesta de Babkin, de Babinski y reflejo espinal de Galant; y los reflejos posturales: reflejo anfibio, de Landau, de rotación segmental y los reflejos laberínticos y oculares de enderezamiento cervical.

En función de los resultados obtenidos y de forma individualizada y adaptada al niño/a se desarrolla un programa de movimientos que tiene como objetivo la inhibición de los reflejos al mismo tiempo que se trabajan paralelamente el sistema sensorial y el motor perceptivo mediante otros programas de musicoterapia y gimnasia cerebral. El programa requiere realizar una serie de ejercicios de entre 3 y 4 movimientos distintos todos los días en casa por lo que requiere la implicación de la familia en el programa. La duración del programa de movimientos para casa no supera los quince minutos de duración habitualmente.

A lo largo del programa se reevalúan repetidamente los reflejos con objeto de ir viendo su evolución hasta su completa inhibición.

#### *Instrumentos*

Los instrumentos de trabajo fundamentales son una serie de programas de inhibición de reflejos que se encuentran habitualmente desarrollados por investigadores, normalmente fuera de España, y que requieren una formación exhaustiva que se ha ido adquiriendo en los años previos. Los programas no están reconocidos oficialmente a pesar de las evidencias que arrojan en otros países de nuestro entorno.

Destacar entre ellos los más usados:

- *BRMT: Entrenamiento de Movimientos Rítmicos de Harald Blomberg.*
- *INPP, Instituto de Psicología Neurofisiológica.*
- *Brain Gym.*

#### **Resultados**

Desde finales del año 2014 venimos aplicando las técnicas descritas anteriormente. Sin duda no se trata de un trabajo de investigación sino del fruto de nuestro quehacer diario y de los resultados obtenidos en estos 4 años de dedicación exclusiva.

Tal y como establece Martín (2006) con la aplicación del trabajo sobre las bases neuropsicológicas del aprendizaje y llevadas al ámbito de las dificultades de aprendizaje se pueden lograr porcentajes de mejoras muy elevado, estando directamente relacionado con el grado de implicación de la familia ya que sin el seguimiento de las directrices establecidas (ejercicios diarios, suplementación, reconducción de conductas) para la consecución de los objetivos, se tardaría muchísimo o no se conseguirían en su totalidad.

Vamos a analizar los resultados atendiendo a la edad de los niños/as siguiendo los patrones del desarrollo del cerebro y por edades tal y como establece Gogtay (2004) y Semrud-Clikeman (2009).

#### *Niños/niñas de entre 0-5 años*

Los niños/as que acuden a consulta en este tramo de edad se encuentran dentro de un periodo donde la neuroplasticidad es muy alta y se están construyendo los “caminos” del aprendizaje por lo que es un periodo maravilloso para conseguir resultados increíbles.

El porcentaje de mejoras en las áreas motoricas y cognitivas es bastante elevado.

En muchos casos los niños/as que vienen con una edad temprana con un cuadro de retraso madurativo generalizado, no verbal, con rasgos de TEA le hemos dado de alta alrededor de los 5-6 años y sin las características con la que asistieron.

Un ejemplo real:

Niño de 2 años y 3 meses que acude a consulta porque no habla, no mira a la cara, tiene “manías” de girar las cosas o de abrir puertas y cerrarlas, no tiene interés por nada, mirada lateral a los objetos y muy nervioso.

Después de la evaluación inicial vemos que tiene muchos reflejos activos que debían estar integrados, no tiene agilidad motora acorde con su edad, falta de atención, también observamos que no tiene la línea media adquirida, mucho déficit en su hemisferio derecho, no cumplió todos los hitos del desarrollo, entorno muy protector pero a la par muy colaborador.

Se empieza a trabajar desde los reflejos primitivos, favoreciendo la maduración de su sistema vestibular, ayudando desde la musicoterapia a producir fonemas, también introducimos una rutina en el hogar con unas directrices que acompañen el proceso, analizamos la alimentación del niño con la intención de ayudar a su cerebro a madurar adecuadamente, y le damos dos sesiones semanales de estimulación integral, cada 5 semanas cambiamos los ejercicios adaptándonos a las necesidades que presenta el niño tanto a nivel de reflejos como a nivel de maduración cerebral, involucramos a otros terapeutas para que suplementen a nivel nutricional al sujeto e introducimos música especializada en los distintos hemisferios.

Hoy en día este niño tiene 5 años y 6 meses, está en un aula ordinaria, a nivel curricular es uno de los primeros de su clase, habla más que muchos niños/as de su edad utilizando tiempos verbales y adjetivos que están por encima de su edad cronológica, ha aprendido a leer solo, también escribe, no muestra estereotipias y juega con todos los niños/as de su edad.

Es un chico con el que seguimos trabajando porque aún tenemos que conseguir mayor atención e inhibir el reflejo tónico asimétrico cervical, además de trabajar por integrar su ojo no dominante que tiende a anularlo pero podríamos decir que esto lo hacemos porque los padres quieren seguir ya que este niño perfectamente podría estar sin ir a terapia pues es un niño como cualquier otro, con brillos y sombras.

#### *Niños/niñas de 5-8 años*

En este periodo aún contamos con mucha plasticidad neuronal y el resultado suele ser muy satisfactorio, tanto en niños/as sin ningún tipo de diagnóstico como en niños/as con algún tipo de trastorno conocido diagnosticado.

El resultado después de varios meses de trabajo con niños/as de esta edad es que presentan una mejora considerable en todas las áreas del desarrollo, siendo a veces motivo de alta por nuestra parte.

En los casos de mayor afectación, se observa una mejora sustancial en muchas de las áreas, pero sin llegar al 100%.

Un ejemplo real:

Niño de 6 años que acude a consulta porque la profesora del colegio refiere que es muy movido, no sabe leer, no sabe escribir, no se relaciona de manera adecuada con sus iguales y es más infantil de lo que corresponde a su edad.

Tras la primera evaluación observamos que tiene todos los reflejos primitivos activos, además presenta una dominancia de ojo contraria a la de la mano. Sus tiempos atencionales están muy por debajo de lo establecido para su edad, no es capaz de terminar ninguna actividad, sus padres no saben establecer límites por lo que el niño hace lo que le viene a la cabeza.

En cuanto a la lectura y escritura, sabe las letras, no presenta inversiones pero sí que parece tener dificultad con retener información probablemente debido a su falta de atención. Posteriormente descubriremos que tiene problemas de sueño algo que está muy relacionado con la memoria y los estados atencionales.

Después de dar a los padres información sobre las consecuencias de la falta de límites e intentar que vayan introduciendo algunos que ayuden a su hijo a estar simplemente más seguro, introducimos ejercicios para integrar los reflejos primitivos, además introducimos ejercicios para trabajar el sistema vestibular y mandamos al nutricionista para que suplemente su dieta. En los siguientes meses iremos cambiando los ejercicios a medida que el niño va mejorando, introduciremos ejercicios de acomodación

visual, incluso lo derivaremos a un optometrista comportamental quien incluirá ejercicios visuales en la rutina diaria.

Hoy hace dos años de este primer encuentro y el sujeto lee, escribe, estudia...sin el menor problema. Sigue siendo un niño con tendencia nerviosa, pero eso es algo que forma parte de su idiosincrasia.

#### *Niño/niñas de 8-12 años*

Cuanto mayor es el niño/a las probabilidades de éxito disminuyen, pero aun así se producen mejoras sustanciales, dado que se trabajan todos los ámbitos conocidos del funcionamiento de las bases biológicas del aprendizaje. Los chicos/as suelen mejorar a nivel motor, a nivel conductual y a nivel cognitivo, produciéndose una “maduración” generalizada que se manifiesta de múltiples formas en el ámbito social.

Un ejemplo real:

Niña de 9 años que recibe terapia del lenguaje y acude al psicólogo, no tiene diagnóstico, pero presenta un retraso en todas las áreas, está en un aula ordinaria con adaptación curricular significativa en las asignaturas más importantes.

En la evaluación inicial vemos que es una niña con muchos problemas, es muy descoordinada, no sabe atarse los zapatos, todo le da miedo, no sabe relacionarse con sus compañeros, le da vergüenza participar en las actividades del colegio o en cualquier actividad que la exponga delante de más personas, no sabe pintar, no sabe cantar...

Lo primero que trabajamos fue su reflejo de moro, además de favorecer su prosodia para poco a poco introducir musicalidad en su cerebro, empezamos a trabajar también su memoria a partir de estimular su cerebro en cada sesión con cosas cotidianas que debía contarlas con un ritmo de base marcado por nosotras, poco a poco ella fue incorporando sin darse cuenta ese ritmo a su dialogo hasta que pudo cantar en vez de narrar.

Posteriormente trabajamos sus reflejos activos a diario y empezamos a dar pautas a la familia para que favoreciera la autonomía de la chica en la medida de lo posible.

Cada mes además de modificar sus ejercicios de reflejos primitivos, hacemos un protocolo de gimnasia cerebral e introducimos un objetivo nuevo.

A día de hoy es una chica que sigue teniendo adaptaciones curriculares significativas pero que aprueba todo, participa en todos los teatros, actos, actividades que tienen lugar tanto en el colegio como en la asociación donde va, duerme sola, va sola al colegio, se ducha sola, se ata los cordones sola, tiene mucha seguridad en sí misma, es muy feliz y aunque sigue teniendo problemas de base, es mucho más autónoma y ha ganado en calidad de vida. Aún seguimos trabajando y posiblemente lo hagamos por largo tiempo, pero no importa mientras ella siga mejorando.

#### *Chicos/chicas de 12 en adelante*

En esta edad los problemas de aprendizaje se trabajan bastante bien, incluso consiguiendo que chicos que tienen mucha dificultad para aprender, que parecen no mostrar ningún interés por los estudios vayan adquiriendo habilidades que antes se creían imposible, pero también es cierto que en chicos con una afectación más severa las mejoras son menos evidentes. De manera general, podemos decir que a partir de los 12 años se produce una mejora sutil en todas las áreas.

Un ejemplo real:

El hijo de nuestra compañera Esther tiene encefalopatía prenatal de etiología no filiada con un 99% de discapacidad reconocida, sin duda el hecho de que su madre investigue y busque terapias alternativas no es otro que propiciar la mejora en su hijo y por ende en otros muchos niños/as que se encuentren en situaciones similares, en la que después de muchos años de terapias convencionales y de haber gastado sus padres grandes sumas de dinero, han visto que no hay mejoras significativas.

Raúl que así se llama su hijo, es un chico que tiene una hipotonía de base, con dificultad para permanecer sentado solo, no quiere estar de pie, no controla babeo, no habla, come comida pasada, tiene un importante trastorno del sueño, no hay evidencia de que entienda ordenes simples...

Después de hacer la formación de reflejos primitivos para niños con parálisis cerebral, Esther empezó a probar los ejercicios con su hijo, el proceso fue lento dado que Raúl tenía en ese momento 14 años, ya no era un niño sino un adolescente, el hecho es que después de un tiempo empezó mantenerse boca abajo y a levantar la cabeza, cada vez más tiempo y con intención de utilizar los miembros superiores para sujetarse, adquirió más tono en la espalda y cabeza, favoreció su atención y mejoró su babeo.

Después su madre aprendió gimnasia cerebral para niños con mucha afectación y empezó a aplicarlo con él, en ese momento empezó a balbucear y decir “mamá”.

Sigue teniendo una discapacidad severa del 99%, pero tiene intencionalidad en su mirada, en su movimiento y dice algunas palabras sueltas, tiene más tono muscular en su cuello y espalda y le ha dado a su familia el ánimo suficiente para seguir buscando y saber que nadie tiene techo solo se trata de saber pulsar el botón adecuado.

### **Discusión/Conclusiones**

Los resultados son muy satisfactorios y alentadores, en términos generales, todos los niños muestran mejorías en muchas de las áreas de desarrollo independientemente de si tiene o no un trastorno de base, pero sí que esta inversamente relacionado con la edad en la que se empieza, dado que a, menor edad mayor resultado de éxito. Obviamente no podemos luchar contra la genética o contra las lesiones graves, pero si mejorar la calidad de vida de estos niños y favorecer la autonomía tanto a nivel físico como a nivel de comunicación.

En base a nuestra experiencia podemos decir que introducir el trabajo sobre las bases biológicas del aprendizaje de la mano de los profesores en la escuela permitiría la inclusión de todos los alumnos con y sin discapacidad mejorando y favoreciendo la inclusión e integración social, cultural y académica de todos los alumnos.

### **Referencias**

- Aguirre, M.A. (2015). *Conocer y Alimentar el Cerebro de Nuestros Hijos. Claves para un óptimo aprendizaje y comportamiento*. Barcelona: Octaedro.
- Baquero, R., y Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 3(6), 61-67.
- Baquero, R., y Terigi, F. (1996). Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas. *Enfoques Pedagógicos. Serie Internacional*, 4(2).
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20.
- Gogtay, N., Giedd, J.N., Lusk, L., Hayashi, K.M., Greenstein, D., Vaituzis, A.C., ... Rapoport, J.L. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101(21), 8174-8179.
- Jensen, E. (2003). *Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas (Vol. 96)*. Narcea Ediciones.
- Knudsen, E.I. (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behavior. *Journal of cognitive neuroscience*, 16(8), 1412-1425.
- Lobo, M.P.M. (2006). *El salto al aprendizaje: cómo obtener éxito en los estudios y superar las dificultades de aprendizaje*. Palabra.
- Lozano, A.M., y Montoro, M.A. (2015). *Neuropsicología infantil. Definición, objetivos y aplicaciones. Neuropsicología Infantil: a través de casos clínicos*. Editorial Médica Panamericana.
- Lozano, A.M., y Montoro, M.A. (2015). *Neuropsicología infantil. Definición, objetivos y aplicaciones. En Neuropsicología Infantil: a través de casos clínicos*. Editorial Médica Panamericana.
- Luria, A.R. (2012). *Higher cortical functions in man*. Springer Science & Business Media.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Morata.

Portellano, J.A. (2007). *Neuropsicología infantil*. Síntesis.

Roth, T.L., y David Sweatt, J. (2011). Annual research review: epigenetic mechanisms and environmental shaping of the brain during sensitive periods of development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(4), 398-408.

Semrud-Clikeman, M., y Ellison, P.A.T. (2009). Child neuropsychology: assessment and interventions for neurodevelopmental disorders. *Springer Science & Business Media*, 47-64.

Williams, M.S., y Shellenberger, S. (1996). *How does your engine run?: A leader's guide to the alert program for self-regulation*. TherapyWorks, Inc.

## CAPÍTULO 40

### **Gestión de la comunicación como medida resolutoria de conflictos familiares y su proyección en la escuela: eje clave en la orientación psicopedagógica**

Elisabet Luque Henares, María de la Paz Pozo Muñoz, y María Teresa Castilla Mesa  
*Universidad de Málaga*

#### **Introducción**

Con respecto a los temas que provocan discusiones riñas familiares, estudios realizados en diferentes países coinciden en afirmar que los conflictos más frecuentes son motivados por aspectos cotidianos como la forma de vestir, la hora de llegar a casa o las tareas del hogar (Arnett, 1999; Noller, 1994). Además, esto nos suele cambiar mucho a lo largo de la segunda década de la vida, ya que los tópicos que provocan discusión con más frecuencia son prácticamente los mismos en los diferentes tramos de edad (Smetana, 1989).

Para algunos autores el origen de los problemas se encuentra en la discrepancia entre lo que los progenitores esperan de sus hijos e hijas y su comportamiento real (Collins, 1992; Collins, Laursen, Mortensen, Luebker, y Ferreira, 1997), para otros, los procesos cognitivos son los responsables del aumento de la conflictividad (Selman, 1981; Smetana, 1988, 1989; Youniss y Smollar, 1985), ya que el desarrollo del pensamiento formal llevaría al adolescente a mostrarse más crítico con las normas y regulaciones familiares, a utilizar argumentos más sólidos en sus discusiones y a percibir a sus progenitores de forma menos idealizada.

Por lo tanto es necesario que se dé una comunicación fluida y constante entre familiares y escuela, para que se den menos conflictos en estos entornos, por ello estoy de acuerdo con lo que dicen los autores García, Gomariz, Hernández, y Parra (2010). La relación que debe existir entre la familia y la escuela en el que cursan estudios los hijos, es un hecho hoy en día indiscutible en la comunidad científica y en la sociedad (García, Gomariz, Hernández, y Parra, 2010).

Por lo tanto, la buena relación entre la escuela y la familia es lograr que el niño se integre en otro ámbito social, con estabilidad emocional y que establezca un vínculo afectivo adecuado. Últimamente se han dado muchos cambios en la forma de relacionarse los padres y el centro, con la finalidad de que se dé una buena comunicación y exista un feed-back entre todos los integrantes del entorno educativo.

No podemos olvidar la importancia que tiene la comunicación para la convivencia entre los seres por ello para Chiavenato (2009), la comunicación es un elemento que es vital e imprescindible en el comportamiento que los miembros de una organización pueden llegar a tener. Para este autor, la comunicación cumple con cuatro funciones básicas: control, motivación, expresión de emociones e información. También Berlo la define, como un proceso natural de los seres humanos (Berlo, 2008).

Debemos de tener también presente la importancia de la comunicación no verbal. La comunicación no verbal (De Castro, 2014) se basa en semejanzas, en analogías, por lo que permite un lenguaje más universal. Las emociones básicas de dolor, alegría, miedo pueden ser reconocidas por los gestos en casi todas las sociedades. Lo que puede cambiar es el contexto o el motivo que produce dichas emociones. Que están influyendo en los entornos familiares y centros escolares. Y si se conocen sede puede llegar a unos mejores resultados en los conflictos existentes.

#### *Objetivo*

Llegar a conseguir una forma adecuada de resolución de los conflictos generados en las familias para valorar su incidencia en la escuela, recurriendo a propuestas metodológicas centradas en técnicas psicopedagógicas y comunicativas articuladas a partir de las habilidades sociales.

## **Metodología**

La propuesta metodológica planteada se genera a partir del planteamiento de diversos constructos que constituyen los descriptores clave para la indagación y configuración de los factores desencadenantes de los conflictos y, a su vez, para diseñar la propuesta de intervención psicopedagógica. De ahí que se haya partido de descriptores tales como: procesos de socialización en la familia, desarrollo conductual, tipología de conflictos (sociales, personales y académicos), resolución de conflictos familiares y escolares, habilidades sociales e intervención grupal. Al objeto de realizar una previa revisión del estado de la cuestión se consultaron varias bases de datos, considerando de alta relevancia las denominadas “Psicología Basada en la Evidencia”, PsycINFO, PubPsych y Psycodoc, entre otras.

El enfoque teórico predominante sobre el desarrollo y mantenimiento de los problemas de conducta ha resaltado la primacía de los procesos familiares de socialización (Patterson, 1982), que enfatiza la naturaleza coercitiva o controladora de los tipos de problemas de conducta y ha desarrollado la hipótesis de la coerción para explicar su desarrollo y mantenimiento. Según este modelo, hay conductas aversivas rudimentarias instintivas en el recién nacido. Dichas conductas podrían considerarse muy adaptativas en el sentido evolutivo; conforme crecen, sustituyen las conductas coercitivas rudimentarias por habilidades sociales y verbales más apropiadas. Sin embargo, una serie de condiciones podrían aumentar la probabilidad de que algunos niños continuasen empleando estrategias de control aversivas. Podría ser que los padres fracasaran en modelar o reforzar habilidades prosociales más apropiadas y/o pudieran seguir respondiendo a la conducta coercitiva del niño, denotando el papel del reforzamiento negativo en la intensificación y mantenimiento de las conductas coercitivas. Así, se da el caso de que la repetición de una conducta coercitiva intensa por los padres se vea reforzada por la obediencia final del niño eliminando todas sus respuestas aversivas, sin mediar razonamientos, tan sólo imposición de imperativos (órdenes). Si a este proceso se une la observación por el niño de respuestas coercitivas en sus padres, le da la oportunidad de que ocurra el modelado de la agresión.

La línea investigadora de Patterson, continúa planteando como uno de los principales elementos en el desarrollo de los problemas de conducta del niño, la deficiencia en habilidades clave propias del papel del padre, como la disciplina, la vigilancia, el refuerzo positivo, la solución de problemas y la implicación; a las que habría que unir las variables cognitivas (por ejemplo, sesgos atribucionales y habilidades de solución de problemas interpersonales) y temperamentales del niño. Los estímulos estresantes intrafamiliares (trastornos conyugales, problemas de ajuste personal, enfermedades físicas, etc.) y extrafamiliares (aislamiento social, problemas socioeconómicos, paro, etc.) pueden conducir a la desorganización de las habilidades propias del papel de padre. Por lo que niveles adecuados de estas habilidades pueden moderar el impacto de algunos estímulos estresantes.

Retomando el ejemplo anterior, se ha llegado a la conclusión (siguiendo al mismo autor), de que el incumplimiento de las órdenes (desobediencia excesiva a los adultos) constituye la conducta clave para el desarrollo de formas de conducta problema, tanto manifiestas (p. ej., agresión) como furtivas (p. ej., robar), e incluso se hipotetiza sobre su repercusión en manifestaciones de conducta graves durante la adolescencia, reflejándose en problemas académicos y en la relación con los compañeros.

Sin embargo, ceñirse a estos ámbitos planteados, puede sesgar toda la información y la multiplicidad de causas vinculadas directa e indirectamente con la presencia de conflictos. De ahí que sea necesario abordarlos en su globalidad, por lo que en un intento de recoger aquellos que puedan ser más significativos, se presentan en este trabajo organizados en tres bloques interdependientes:

Tabla 1. Bloques interdependientes

Personales	Sociales	Académicos
Aspectos cognitivos		
Autoestima	Desvirtuación de los valores	Condiciones o circunstancias que rodean a la materia
Motivación	Influencia de las características de la sociedad de consumo	Efecto halo y falsas expectativas
Ansiedad	Agresividad	Conflictos entre iguales y con los profesores y agentes directivos
Estrés	Competitividad	Fracaso escolar
Insatisfacción	Proliferación de conductas adictivas	Dificultades de aprendizaje
Aprendizaje social no idóneo	Maltrato físico y psicológico	Desajuste entre el nivel cognitivo y el desarrollado en el aula
Desestructuración familiar	Aprendizaje de conductas antisociales por modelación	Relaciones de liderazgo
Consecuencias de trastornos de personalidad		
Trastornos depresivos		
Percepción del mundo		

### *Proceso de intervención grupal*

Hasta aquí se han descrito los que podrían considerarse pilares teóricos que se presentan como hipótesis de trabajo sobre las que urge realizar, un proceso de intervención que implique a los agentes socializadores más cercanos al niño y con los que interactúa más directamente (los padres), en la adopción de compromisos y decisiones actuando cooperativamente con los profesores; todo ello en aras de resolver la conflictividad de las relaciones interpersonales en el contexto familiar para minimizarla también en el escolar.

Partiendo de las técnicas planteadas por la Teoría del aprendizaje social se describe a continuación el procedimiento de “entrenamiento de padres (EP)” para el que se ha tenido la licencia en este trabajo de reconceptualizar como la presentación de estrategias formativas (habilidades sociales) para los padres, con el objetivo de mejorar las relaciones con sus hijos al tiempo que se conocen y autoevalúan ellos mismos desde un punto de vista crítico reflexivo.

Para que este proceso llegue a buen término y se vea cerrado su ciclo, será precisa la colaboración de los profesores dentro de las mismas actividades del grupo, actuando incluso como moderadores y reorientando las conclusiones que se deduzcan en esta “escuela de padres”, como iniciativas a realizar en la escuela.

### *Tipos de agrupamientos*

Siguiendo la clasificación dada por Lange y Jakubowski (1976) podrían estructurarse los grupos de la manera siguiente, (aunque la flexibilidad en los agrupamientos debe ser la nota predominante e incluso pueden tomarse como referencia, adaptándolos, aquellos que muestran su eficacia en el desarrollo de actividades grupales en el aula):

Grupos orientados hacia los ejercicios: los miembros del grupo participan inicialmente en una serie establecida de inicios de representación de papeles y en sesiones posteriores, dichos miembros generan sus propias situaciones de ensayo de conducta.

Grupos orientados hacia los temas, en los que cada sesión se dedica a un determinado tema y se emplea para ello el ensayo de conducta.

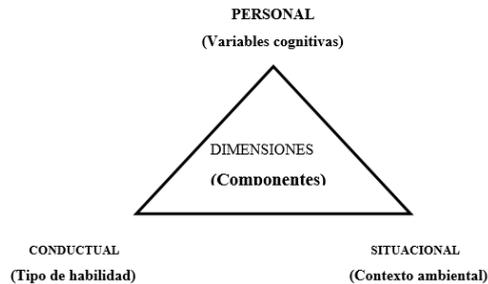
Grupos semiestructurados que utilizan algunos ejercicios de representación de papeles junto con otros procedimientos terapéuticos como la clarificación de valores, por ejemplo.

Grupos no estructurados en los que los ejercicios de representación de papeles se basan en las necesidades de los miembros de cada sesión. Las sesiones durarán de unos treinta minutos a dos horas y media, según la naturaleza del tema tratado y el nivel de participación y aceptación por el grupo, así como del grado de motivación.

*Aprendizaje de habilidades sociales*

Dada la triple dimensionalidad de los componentes de la habilidad social: a) conductual: tipo de habilidades; b) personal: variables cognitivas; y, c) situacional: contexto ambiental (familia y escuela), será preciso extraer el máximo de información tanto de los padres, como de los hijos individualmente para delimitar la naturaleza de los conflictos, analizar los factores desencadenantes y establecer las pautas para la posterior intervención.

Figura 1. Triple dimensionalidad de los componentes de la habilidad social



La citada información versará en un primer momento sobre el tipo de conducta interpersonal establecida entre los padres y los hijos, observando el nivel de consecución de los objetivos que se planteen en sus actuaciones, el tratamiento que hacen ambas partes de los temas planteados y que son causantes de sus conflictos, así como del posicionamiento que adoptan al abordarlos.

Figura 2. Relación entre el contenido y las consecuencias de una conducta interpersonal



En este cuadro se recoge la relación entre el contenido y las consecuencias de una conducta interpersonal, mencionando los tres tipos básicos de consecuencias identificados con tres eficacias: a) la eficacia en el objetivo, refiriéndose a la eficacia para lograr los objetivos de la respuesta; b) la eficacia en la relación para mantener o mejorar la relación con la otra persona en la interacción; y c) la eficacia en el autorrespeto, para mantener la autoestima de la persona socialmente habilidosa. Denotar la presencia de reforzamiento positivo o negativo existente en las conductas según la capacidad comunicativa de los interlocutores, por cuya ausencia se puede derivar en un conflicto, bien por la incomunicación, bien por las falsas percepciones e interpretaciones y malentendidos de los mensajes, y por los factores situacionales que los condicionan (económicos, sociales, laborales).

Como preparación al proceso de adquisición de dichas habilidades sociales indispensables para establecer una óptima comunicación en un clima de confianza se destacan las siguientes fases:

- Identificación de las áreas específicas en las que el sujeto tiene dificultades para delimitar la naturaleza del problema. Entre los procedimientos que pueden utilizarse destacan: la entrevista, el autorregistro, los inventarios, las situaciones análogas y la observación de la vida real.

- Analizar los motivos por los que el sujeto no se comporta de forma socialmente adecuada. Especificar los factores implicados en la conducta desadaptativa.

- Informar al sujeto sobre:

Naturaleza del entrenamiento en habilidades sociales.

Objetivos pretendidos con la intervención.

Respuesta esperada en el sujeto.

- Fomentar la motivación ya que es necesaria una constante participación activa del sujeto durante todo el proceso.

- Enseñar algunas técnicas de relajación (Jacobson, por ejemplo), incidiendo en la relajación diferencial, como estrategia de afrontamiento y control de la situación.

- Enseñar al sujeto a determinar su grado de ansiedad en las situaciones problemáticas.

Las fases del procedimiento para el desarrollo de habilidades sociales (Lange, 1981) son:

Construcción de un sistema de creencias que mantenga el respeto por los propios derechos personales y por los derechos de los demás. En multitud de ocasiones, los sujetos no conocen estos derechos, por lo que el infringirlos es habitual. El hecho de conocerlos, el saber que los poseen por el hecho de ser personas, puede hacer que cambien sus conductas o sus expectativas hacia los demás. Asimismo, se podrán evitar las ideas irracionales impuestas por los “deber” y “tener que”.

Distinción entre conductas asertivas, no asertivas y agresivas analizando los tres estilos de respuestas y fomentando a partir de ellas la motivación, así como la reflexión y la crítica haciendo un estudio sobre la propia conducta en distintas situaciones.

Reestructuración cognitiva de la forma de pensar en situaciones concretas para facilitar que los sujetos descubran las relaciones entre sus cogniciones y sus sentimientos y conductas.

Ensayo conductual de las respuestas socialmente adecuadas (asertivas) en situaciones determinadas. El desarrollo de las fases anteriores unido a técnicas de relajación posibilita este ensayo y su generalización. El sujeto muestra, ante el resto del grupo, situaciones en la que no fue habilidoso y que le gustaría cambiar, al resultarle conflictiva. Se trata de, entre todos, dar solución a la situación y volver a repetirla. También se puede utilizar el modelado, en la que el instructor realiza la conducta para que los demás la interioricen. Además de estas posibles dinámicas, se pueden generar muchas dependiendo de las necesidades del grupo, como pueden ser instrucciones/aleccionamiento (“retroalimentación correctiva”), procedimientos cognitivos (entrenamiento en solución de problemas o en percepción social, reducción de las autoverbalizaciones negativas y aumento de las positivas, elementos de la terapia racional emotiva) en las que se facilite la retroalimentación/reforzamiento.

De forma estructurada y bastante esquematizada, se presentan a continuación las fases que compondrían dicha intervención grupal:

1. Ejercicios de calentamiento. En principio se realizan cuando los componentes del grupo no se conocen para comenzar con un clima distendido.

2. Ejercicios para los derechos humanos básicos.

3. Ejercicios para la distinción entre conducta asertiva, no asertiva y agresiva. Se parte del análisis de las situaciones plantadas en el grupo después de dar unos ejemplos de cada una de ellas. Los implicados con la ayuda de los demás componentes del grupo contribuirán a clasificarlas y justificar esta clasificación aportando los factores que le han hecho incluirlas en cada grupo para que a modo de reflexión se pueda ir tratando cada una de estas conductas.

4. Ejercicios de terapia racional emotiva para demostrar que el pensamiento de hacer algo, no el hacerlo, es lo que conduce a los sentimientos.

5. Procedimientos para iniciar y mantener conversaciones.

6. Procedimientos defensivos como la aserción negativa empleada cuando el sujeto está siendo atacado y se ha equivocado. Implica hacer que el sujeto admita su error y cambie inmediatamente a autoverbalizaciones positivas.

## **Resultados**

El contenido de este apartado se plantea en torno a tres dimensiones emergentes tras la propuesta metodológica planteada y el desarrollo de la indagación realizada.

### *Orientaciones en la intervención a través de las habilidades sociales relativas a los factores personales*

Teniendo como referentes los factores considerados como desencadenantes de los conflictos, se presentan a continuación, y a título de ejemplo, algunas de las orientaciones en la intervención a través de las habilidades sociales relativas al bloque de los factores personales:

#### Aspectos cognitivos:

Evitar los errores típicos en la percepción interpersonal: juicios instantáneos, proyecciones de las características de los padres en los hijos, prejuicios como consecuencia de experiencias anteriores, perspectivas limitadas al no aceptar la opinión diferente de los miembros de la familia, predisposición para oír lo que se quiere que otros digan, deducción al disponer de poca información sobre el otro miembro (padreshijos) o del motivo del conflicto, atribuciones por comparaciones o semejanzas con otra persona a la que se impone como ejemplo, estereotipos, atribución de intenciones a veces inexistentes, efecto halo, categorización, etc.

Evitar las ideas irracionales impuestas por los “deber” y “tener que”.

Formulación adecuada de objetivos personales de progresiva consecución.

Identificación de pensamientos automáticos que impiden las relaciones interpersonales: polarización, sobregeneralización, interpretación del pensamiento, culpabilización, razonamiento emocional, etc.; apreciando su influencia en la vida personal, social, familiar, escolar y comprendiendo la necesidad de saber modificarlos a partir de técnicas adecuadas.

#### Autoestima:

Desarrollar entre todos los miembros de la familia el aprecio, la aceptación, el afecto, la atención, la autoconsciencia, la apertura, la afirmación de uno mismo.

Favorecer la aparición de indicios positivos reflexionando sobre los que ya se han desarrollado y los que en potencia están por desarrollar, eliminando progresivamente los negativos: autocrítica rigorista, hipersensibilidad a la crítica, indecisión, deseo excesivo de complacer, perfeccionismo, hostilidad... para ayudarse en el propio desarrollo personal, y por extensión, revirtiendo positivamente en el de los que rodean al sujeto (bien sea del padre hacia el hijo, o viceversa, reforzando actitudes positivas).

Realizar un inventario de concepto de uno mismo, tanto por parte de los padres como de los hijos.

Reconocer “las debilidades” describiéndolas con un lenguaje no peyorativo, preciso, específico e incluyendo el mayor número de dotes o excepciones posibles para posteriormente reformularlas en autoevaluaciones positivas y “cualidades” reforzadoras del autoconcepto.

Recurrir a procedimientos cognitivo-conductuales para, a partir de los resultados, concienciarse de lo modificable y reestructurar las conductas: reestructuración cognitiva, desarrollo de verbalizaciones positivas, afirmaciones, desensibilización sistemática, entre otros.

Formulación de objetivos personales y aplicación de estrategias para conseguirlos. Actividad que puede realizarse entre todos los miembros del grupo.

Reconocer los “umbrales de necesidad” y los “umbrales de deseos” y la implicación de los demás en ellos.

#### Motivación:

Guiar el planteamiento de una situación conflictiva con motivación positiva: imaginar la situación, plantearse individualmente las pautas que se seguirían e identificar los sentimientos provenientes de esa situación figurada. La situación puede imaginarse a partir de un planteamiento real.

Fomentar habilidades para desarrollar una óptima comunicación; actitud propiciadora del diálogo en todo momento: predisposición para recibir la información, saber escuchar, empatizar y emitir opinión valorativa o de simple aceptación.

Concienciarse de unos principios básicos en el comportamiento asertivo para enfrentarse a la situación conflictiva: : ganar el propio respeto y el de los demás mostrando una progresiva independencia; expresión de los sentimientos y pensamientos de manera directa y apropiada; la hostilidad, el miedo y la culpa dañan las relaciones personales; las relaciones son más satisfactorias si se comparten las reacciones y experiencias entre todos; aprender a comunicar y escuchar los pensamientos y sentimientos; actuar asertivamente y expresar la reacción que produce el comportamiento de los demás para influir en su modificación y conocer las limitaciones de uno mismo y de los otros.

#### *El coaprendizaje padres-hijos como iniciativa proyectada hacia la escuela*

En el presente trabajo no nos centraremos en el “entrenamiento” de padres propiamente dicho, optando por una mayor incidencia en la incorporación de pautas de conducta que favorezcan coaprendizajes entre padres e hijos no sólo en el ámbito familiar, sino también y cada vez en mayor medida, en el escolar, a través de la escuela de padres; y, destinándose a cualquier tipo de conflicto intergeneracional y conductual emergente en el núcleo familiar por cuanto supone para dicho núcleo y por su traslación a la escuela.

Por lo tanto proponemos desde aquí una reorientación del denominado “entrenamiento de padres” hacia el establecimiento de “coaprendizajes” entre padres e hijos, utilizando estrategias dinamizadoras (procedimientos y procesos de trabajo para fomentar las relaciones humanas), en agrupamientos flexibles coordinados por un profesor, por el orientador o incluso por un padre, en aras de fomentar una actitud hacia el diálogo que enriquezca el proceso educativo y centrada, dada la temática de esta comunicación, en la resolución de conflictos que, aun teniendo su origen en el entorno familiar, inciden en los procesos relacionales en el aula.

Así será factible, recurrir a procedimientos en los que del planteamiento de la situación problema, se derive al análisis de las causas y las consecuencias, a la aportación de soluciones y a la valoración crítica de estas; procedimientos que lejos de ser formalizados, denoten el subjetivismo y la implicación de los sujetos, aunque este aspecto sea motivo para cuestionarse su viabilidad y eficacia.

Entre ellos se destacan: el autoanálisis, la historia del problema, estudios de casos, estudios de situaciones reales y figuradas. Los problemas se plantearán tanto a padres como a alumnos paralelamente contrastando las opiniones y los sentimientos ante las situaciones presentadas. Se pretende que exista una tarea compartida de terapia de padres a hijos y de hijos a padres, llegando a situaciones resolutivas de los problemas tras una toma de decisiones responsable y en actitudes comprometidas.

#### *Prevención de violencia y conflictos con los familiares*

Buena parte de los conflictos en la escuela aparecen por la desatención que reciben en el hogar: Familias desestructuradas, rupturas matrimoniales, divorcios, desorientación en el ejercicio de la autoridad y en cumplimiento de la responsabilidad de educar. Existe verdaderamente incomunicación entre el niño y la familia, esto puede ser la base de un conflicto, y que puede aflorar en otro más grave cuando se enfrenta al grupo.

Por tanto, una forma de actuar se basa en localizar y desbloquear la incomunicación por medio del control de las emociones, una manera de hacerlo es a través del diálogo abierto y respetuoso.

Para ello se debe contar con la familia, profesores y compañeros. Buscar un espacio para la participación y reflexión grupal. El modelo dialógico involucra a toda la comunidad mediante un diálogo que permite descubrir las causas y orígenes de los conflictos para solucionarlos desde la propia comunidad mucho antes de que aparezcan (Flecha y García, 2007).

Se trabaja la prevención de los conflictos, mediante la creación de un clima de colaboración, donde las personas participan en la resolución de los problemas se facilitan los espacios y las condiciones necesarias para que todas las personas dispongan de las mismas oportunidades para expresar su voz y encontrar soluciones conjuntas.

Para los niños tiene mucha importancia la figura de sus familiares y lo que estos/as hagan. Así también, les aumenta la motivación ver cómo sus familiares recuentan la escuela bien sea para pedir información sobre ellos o para proponer trabajar con ellos. Hay chicos que sueñan con que sus padres asistan al centro a informarse sobre sus trabajos, sus actitudes o simplemente a recogerlos. Se busca que aparezca la capacidad para intervenir, opinar y participar en la búsqueda de una solución consensuada que ayude a la prevención de conflictos.

Se puede afirmar que si se generan espacios de diálogo, se previenen los conflictos, y para ello es necesario que todos se impliquen, que todas las opiniones sean escuchadas y tenidas en cuenta sobre todo cuando se intenta de buscar las causas y los orígenes de los conflictos y la búsqueda de la solución.

Teniendo en cuenta lo que dice Goleman (2000) sobre las personas que manejan los conflictos, éstas son capaces de manejar a las personas difíciles y las situaciones tensas con diplomacia y tacto. También reconocen posibles conflictos, sacando a la luz los desacuerdos. alientan el debate y la discusión abierta y por tanto llegan a soluciones que satisfagan plenamente a todos los implicados. Por lo que se puede concluir diciendo que según este autor son muy importantes las emociones para gestionar los conflictos.

## Discusión/Conclusiones

### Consideraciones finales

Deseable sería que estas pautas orientadoras y esta iniciativa hacia la escuela, rozasen en alguna medida, aunque muy levemente fuera, la ejemplar propuesta planteada por Freire (1979) al indicar que tendría que ser una “metodología aplicada en círculos de cultura, donde el dinamizador, maestro en nuestro caso, viniese a ser un coordinador de los debates; donde los padres son participantes y donde todos juntos colaboran en el descubrimiento de las verdades de la realidad, reflexionan sobre ellas y actúan sobre las mismas”; este círculo de cultura, continúa el citado autor, actuaría como “escuela de socialización, de diálogo sobre un tema de interés, de reflexión en común, de libertad de palabra dentro de un grupo con un objetivo común, de compromiso con la realidad objetiva, de investigación, de creatividad y de libertad”.

Considerar la familia como una pequeña comunidad de aprendizaje en la que lamentablemente ocurren situaciones conflictivas, permitirá elaborar intervenciones cuyos principios respondan a las auténticas necesidades denotadas desde el núcleo familiar, favoreciendo como mencionan los autores García, Gomariz, Hernández, y Parra (2010), la relación colaborativa que debe existir entre la familia y el centro educativo, ya que es un hecho hoy en día indiscutible en la comunidad científica y en la sociedad.

## Referencias

- Arnett, J.J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317-326.
- Berlo, D. (2008). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Caballo, V.E. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia. Promolibro.
- Carr, W.Y., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Collins, W.A. (1992). Parents' cognitions and developmental changes in relationships during adolescence. En I. Sigel, A. McGillicuddy-Delisi, y J.J. Goodnow (Eds.), *Parenting Belief Systems* (pp. 175-199). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, W.A., Laursen, B., Mortensen, N., Luebker, C., y Ferreira, M. (1997). Conflict processes and transitions in parent and peer relationships: implications for autonomy and regulation. *Journal of Adolescent Research*, 12, 178-198.

De Castro, A. (2014). *Comunicación Organizacional. Técnicas y Estrategias*. Universidad del Norte. Obtenido de Google Books.

Domingo, J. (1995) Las escuelas de padres en los centros escolares: catalizadoras de formación permanente y desarrollo organizativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 183-192.

Flecha, R., y García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.

Forehan, R., y McMahon, R.J. (1988). *Helping the noncompliant child: a clinician's guide to parent training*. Nueva York. Guilford Press

Freire, P. (1979). *Educación y acción cultural*. Madrid: Zero.

Gairín, J. (1996). *Estrategias para la gestión de centros educativos*. Madrid: Síntesis.

García, M.P., Gomariz, M.A., Hernández, M.A., y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de padres y madres. *Revista Siglo XXI*, 28(1), 157-188.

Goleman, D. (2000). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial: Kairos.

Lange, A.J., y Jakubowski, P. (1976). *Responsible asertive behavior*. Champaign, I.II. Research Press.

Noller, P. (1994). Relationship with parents in adolescence: process and outcomes. En R. Montemayor, G.R. Adams, y T.P. Gullota (Eds.), *Personal Relationship During Adolescence*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Patterson, G.R., Reid, J.B., Jones, R.R., y Conger, R.E. (1995) *A social learning approach to family intervention: vol. 1. Families with aggressive children*. Eugene, Or. Castalia.

Selman, R.L. (1981). The development of interpersonal competence: the role of understanding in conduct. *Developmental Review*, 1, 401-422.

Smetana, J.G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about family conflict. *Child Development*, 60, 1052-1067.

Youniss, J., y Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press.



## CAPÍTULO 41

### Tras la ESO, el alumnado desconocido

Antonio Leal Martín

*Delegación Provincial de Educación de Málaga*

#### Introducción

En el presente texto se exponen parte de los resultados de la exploración del itinerario formativo descrito por aquellos programas que, desde los primeros Programas de Garantía Social (PGS) hasta hoy en día, la denominada Formación Profesional Básica (FPB) con la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), dan cobijo a aquellos alumnos mayores de 16 años que, tras cursar la Educación Secundaria Obligatoria, no han obtenido la titulación básica correspondiente.

La situación actual de los programas de FPB, para una gran mayoría, es la última oportunidad de reorientar un itinerario formativo minado de interrogantes y sobre el que cae un notable prejuicio en el que, en esta línea, añaden Vega y Aramendi (2010), se disipa una notable desvinculación de los adolescentes respecto a las instituciones escolares u otros espacios de socialización. Y donde “estos programas formativos cumplen un papel a caballo entre la enseñanza básica, la compensación educativa, la preparación profesional inicial y la orientación para la inserción socio-laboral” (Marhuenda-Fluixá, 2006, p.17). Tal y como expone en su artículo García (2011), el alumnado valora estos programas como una oferta educativa interesante, y ello gracias en buena medida a la sensibilización del docente respecto al currículo y a la metodología de enseñanza que promueve la utilidad de lo aprendido.

Estos programas están adheridos de forma prejuiciosa a determinados estratos sociales, donde autores como Cobacho y Pons (2006, p.242) intentan poner fin exponiendo que “junto a los procedentes de los colectivos más vulnerables, encontramos hoy a jóvenes que vienen de entornos normalizados, pero que están desmotivados y no se adaptan a la escuela, lo que causa un gran desconcierto entre el profesorado, ya que no hay condiciones desfavorables objetivas que justifiquen ese fracaso”. Por ello “se habla de alumnos desencantados con el sistema, con baja autoestima, motivación y expectativas, que acaban siendo 'arrastrados por la corriente', lo que les ha llevado a lo largo de toda una trayectoria a experimentar la vivencia de fracaso, a tener dificultades de aprendizaje, a sentir cierta asintonía con la institución y crearse una imagen negativa de sí mismos” (Moreno-Yus, 2012, p.319).

Estamos viendo a diario en nuestras aulas que “en principio el fracaso es un continuo” (Martínez-Domínguez, Mendizábal, y Sostoa, 2009, p.243) donde, en la acción contra el fracaso, es esencial la prevención como medio que tiene la intención de poner pautas que eviten el andar en el filo de la navaja; retando cara a cara a la exclusión y conformando cada vez un sujeto que poco a poco se va desvinculando de un itinerario escolar que no cubre sus necesidades, por lo que cobra una vital importancia “el ámbito de la orientación personal dirigida a reconstruir la autoestima y la confianza en sí mismo que este alumnado, y en especial los estudiantes de PCPI, ha perdido a lo largo de trayectorias escolares desastrosas durante las cuales con frecuencia ha interiorizado la idea de fracaso personal e incompetencia académica” (Romero-Rodríguez et al., 2012, p.17).

Estableciendo, tras lo visto, unos puntos en común y, tomando como referencia lo expuesto en el artículo de García-Gómez, (2014), sería fácil estar de acuerdo en que se “confirma que la falta de autoestima personal y el bajo rendimiento académico son dos descriptores del alumnado de los PCPI según los estudios revisados” (Aramendi-Jáuregui y Vega-Fuente, 2013). Estos elementos son algo siempre presente en este alumnado con mayor o menor medida; además de ser los ladrillos para construir un sujeto cuya conducta es incongruente con el itinerario formativo ordinario lanzando una mano para acceder a estos programas.

También es notable y de peso otro aspecto, que más adelante concreto en las conclusiones, como son las cuestiones de género en el que, tomando como referencia García-Gómez (2014), y según los análisis realizados por Palomares-Ruiz y López-Sánchez, (2012), en las primeras promociones la proporción era de un tercio observándose que en nuestras aulas un aporte mayoritario de presencia femenina un elemento a tener en cuenta.

Con esta indagación se pretenda conformar el perfil socio-cultural del alumnado que accede a estos programas formativos con la intención de negar o verificar que “los retornos a la formación pueden resultar relativamente sencillos entre jóvenes de clase media y culminar en formaciones exitosas, pero son mucho más improbables entre algunos jóvenes de medios desfavorecidos que desarrollan una trayectoria de insuficiencia formativa y de abandono precoz” (García-Gracia et al., 2013, p.81); para lo que establecer medios que puedan potenciar el ingreso, especialmente de aquellas clases más desfavorecidas.

### *Objetivos*

El desarrollo de esta investigación tiene como objetivos un subconjunto de metas que se suman al resto de los que conforman el conjunto total de los tomados como referencia en la elaboración de la tesis de la que provienen. Y son los siguientes:

Verificar la congruencia entre las respuestas que dan estos programas a las necesidades que plantean el alumnado que los demanda.

Evaluar las características de la realidad donde se desenvuelven estos alumnos y las propias de estos sujetos para desembocar en cursar estos programas.

De estos objetivos se depuran otros denominados específicos (y que por espacio los obvio), y se trata de objetivos que se han generado de ahondar, de ir un paso más allá de los generales; y que después, a la hora de analizar e interpretar los datos para producir las conclusiones, os muestro con más detenimiento más adelante.

### **Método**

En cuanto al método, puedo puntualizar que se ubica en el paradigma socio-crítico, cuya base esta esta cultivada por las obras de Paulo Freire, Carr y Kemmins, así como la Teoría Crítica Social de Jürgen Habermas.

Referente al enfoque, este es de carácter mixto, donde se funden el enfoque cualitativo y el cuantitativo, posicionándonos ante la contingencia de obtener la mayor evidencia y comprensión de los fenómenos acontecidos, lo que facilita el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos,

Y continuando; la metodología que va a estructurar este estudio, me declino por la etnografía al tratarse, según Sandín (s.f.), de un modo de investigar naturalista, basado en la observación, descriptivo, contextual, abierto y en profundidad, y que me permite contar con rasgos también comunes con la fenomenología, el método naturalista o con la investigación acción-participante.

Referente a la muestra objeto de esta investigación en la primera etapa, el investigador interaccionó con un conjunto de 20 alumnos/as de los que era su tutor; sumándose, a posteriori, a esta muestra otros PCPI's de un total de 3 centros más repartidos en la localidad de Málaga y escogidos al tratarse de centros con realidades socio-económico-cultural antagónicas, además de los equipos docentes de estos y un total de 4 orientadores.

En cuanto a la materialización de la “observación participante”, más concretamente se ha desarrollado en primera instancia como participación-observante, al tratarse de la observación que he realizado como miembro del grupo al que investigo, ante la relación como docente que guardo con parte de la muestra con la que he trabajado, con la finalidad de reducir la desnaturalización de mis acciones en la realidad sobre la que trabajo y asegurarme una integración total en la realidad objeto de estudio, a lo

que se sumaron otros procesos de recolección de datos como son la entrevista en profundidad, el cuestionario y el grupo focal.

### **Resultados**

De los resultados obtenidos, y en la misma línea que Vega y Aramendi (2010), se disipa una notable desvinculación de los adolescentes respecto a las instituciones escolares u otros espacios de socialización, adheridos a la participación en grupos de iguales problemáticos y la aparición de conductas o acciones desviadas, como altos niveles de violencia, desobediencia, consumo de drogas, etc.

Por todo lo anterior, es más que notable que hablamos de un grupo de alumnos y alumnas con múltiples, y de las más variadas, vivencias de fracaso escolar; lo que nos da pistas para poder posicionarnos y establecer cuáles son sus niveles de autoestima, seguridad en sí mismos, sus motivaciones, sus problemas,... La matriculación del alumnado en un programa, como los PCPI, lleva de manera adherente unos prejuicios que afecta al resto de alumnos y alumnas, además de al conjunto íntegro de la comunidad educativa que compone un centro

De la misma forma que las connotaciones negativas adheridas a este grupo se hacen presentes en la comunidad educativa que interacciona con estos programas, también se proclaman las bondades de los Programas de Cualificación Inicial, los cuales en su desarrollo realizan experiencias que difieren a las intervenciones educativas a las que con anterioridad estaban sometidos estos educandos y han cosechado éxito desembocando en la recuperación de un número importante de jóvenes, que son redireccionados nuevamente al sistema educativo, en cualquiera de sus variantes. “Los programas formativos cumplen un papel a caballo entre la enseñanza básica, la compensación educativa, la preparación profesional inicial y la orientación para la inserción socio-laboral” (Marhuenda, 2006, p.17).

Tal y como expone en su artículo García (2011), el alumnado valora estos programas como una oferta educativa interesante y ello gracias en buena medida a la sensibilización del docente respecto al currículo y a la metodología de enseñanza que promueve la utilidad de lo aprendido, la conexión con la vida cotidiana, las actividades prácticas, la resolución de casos y problemas, así como la concesión al alumnado de cierta libertad de actuación en clase. Aspectos como éstos conforman un punto de inflexión que promueve cierta atracción al adecuarse más a las características de este alumnado.

Siguiendo con este artículo, se extrae que una vez iniciados estos programas varios estudios confirman el que se produce un cambio donde aparece un sentimiento de satisfacción, se sienten más tranquilos, más libres y se encuentran mejor en la medida en que comprueban que van progresando. “En general, el aspecto mejor valorado por la mayoría es el grupo de compañeros/as, han encontrado calor, han establecido relaciones con otros chicos y chicas con quienes comparten muchos rasgos del pasado y eso les une y les ayuda a afrontar la nueva etapa” (García-Gómez et al., 2011, p.20). Todos resultados que avalan las carencias formativas de nuestro sistema para dar respuesta a las necesidades de un grupo de sujetos como los que aquí se abordan, además de las carencias afectivas y emocionales de este conjunto, las cuales son un lastre de cierta envergadura que les impide el aprovechamiento de la ESO.

Estos programas conforman lo que podríamos nombrar como “la última oportunidad de subirse al tren” para un grupo que cada vez es mayor y que sigue en aumento (tal y como se muestra a continuación), el número de alumnos y alumnas que abandonan o se ven empujados a abandonar nuestro sistema educativo, por la distancia que se plantean entre éste y una parte de los sujetos que cursan la ESO. Desde diversos ámbitos se les califica a estos programas como “imprescindibles”, ya que por todos es sabido el lugar que ocupa o la vulnerabilidad a la que se somete un joven a nivel personal y socio-laboral, al no poseer ningún tipo de titulación profesional legalmente reconocida por el Estado.

Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de intentar realizar un perfil del tipo de alumnado que acude a estos programas, es el género denotándose en las diferentes fuentes consultadas que de la totalidad de los alumnos y alumnas matriculados en nuestro país, dos tercios de éstos son chicos, y tan solo una parte de las tres corresponde a la matriculación de chicas.

En cuanto a la distribución del alumnado matriculados en cada una de las comunidades autónomas de nuestro país, destacar que la distribución territorial se mantiene al igual que en el apartado de total de matriculados, la relación de un 66,6% de los matriculados corresponde a la población masculina, mientras que el 33,3% es de femenina; porcentajes que en prácticamente la totalidad de las comunidades, a excepción de en comunidades como La Rioja, o en Ceuta y Melilla. Y aprovechando para añadir, ahondando aún más, que la distribución diferirá según áreas metropolitanas y municipios, aspecto del que no tengo datos para así corroborarlo, pero que supongo que la oferta será menor en los municipios al igual que pasa con el resto de la oferta educativa en relación al número de habitantes demandantes de éstos en estas localidades.

Y referente a la matriculación en centros públicos y en privados, destacar únicamente que la oferta en los primeros es más amplia, y que al igual que en el los resultados expuestos con anterioridad las proporciones en cuanto al sexo se mantiene en torno a la una relación de 2 alumnos por cada alumna que se matricula en estos programas.

Indagando un poco más en cuanto al género, se aporta la siguiente tabla de García-Gómez (2014, p.178)

Tabla 1. Número de chicos y chicas matriculados en el curso 2010/11 en pcpi y en 3º y 4º de eso en españa

	Total	Chicos	Chicas
Alumnado cursando 1º o 2º PCPI	81.775 (9,9%)	56.216 (13,7%)	25.559 (6,2%)
Alumnado cursando 3º o 4º de ESO	822.383	410.613	411.770

Con esta tabla referente a género y matrículas, se puede concretar que “apreciamos que el alumnado de los PCPI roza el 10% de quienes cursan 3º o 4º de ESO. En el caso de los chicos sube casi al 14%, y en el de las chicas desciende hasta el 6,2%. A este respecto destacar que, aun cuando sigue habiendo más chicos que chicas cursando estos programas, los porcentajes se van aproximando. Según los análisis realizados por Palomares-Ruiz y López-Sánchez (2012), en las primeras promociones la proporción era de un tercio, o sea, tres chicos por cada chica cursando un PCPI” (García-Gómez, 2014, p.178).

La tabla nº 1 hace referencia a un análisis realizado en el curso 2013-2014, mientras que esta última, la tabla nº 2, pertenece al curso 2010-2011. Es más que notable la diferencia de tres años entre ambas, a parte de otros aspectos que más adelante se abordará, y para qué se ha realizado esto, qué finalidad tiene el presentar antes la más cercana a nuestros días, y posteriormente un curso anterior. La intención que se persigue con esta acción es la de corroborar las conclusiones de Palomares-Ruiz y López-Sánchez (2012), mostradas en el párrafo anterior e intentar mostrar la evolución a corto plazo referente al aumento de la proporción en la matriculación del género femenino en estos programas.

Retomando la tabla nº 2, en ésta nos aparecen otros valores, además de los relativos al género, los cuales hacen alusión al porcentaje del alumnado que cursa 1º o 2º del PCPI en relación a los que cursan 3º o 4º de la ESO, lo que nos da una pista de aquel alumnado que no va a cursar la ESO con aprovechamiento y, generalizando, va a pasar a cursar estos programas de cualificación. A esta población que no va a superar la enseñanza obligatoria, para tener una idea basándonos en los valores de esta tabla, habría que sumar aquellos otros que directamente dejan el sistema educativo y esos otros que no pueden acceder a ningún programa al ser mayor la demanda que la oferta que existe de estos programas.

Otros aspectos a sumar a este perfil serían los factores que empujan a estos alumnos y alumnas a querer volver a enfrentarse a cursar otro camino de nuestro sistema educativo, como son los PCPI y antes fueron lo fueron los PGS; en el artículo “La investigación sobre el alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial ¿Punto de partida para la Formación Profesional Básica?”, de García-Gómez (2014, p.181). Se recogen factores que invitan a retomar su formación a este alumnado como son los siguientes: “por la actitud que mantienen con respecto a la formación y a los centros educativos, por el rendimiento académico, por los problemas de comportamiento en clase, por el apoyo que reciben de

sus familias, por el valor que éstas otorgan a la escuela, por el lugar de residencia y el entorno, por el sexo, por las actividades de ocio, etc.”

Estos factores nos lleva a diferenciar entre alumnos y alumnas que pertenecen a núcleos familiares más desfavorecidos entre los que, siempre desde la generalización, es más notable apreciar el apego hacia alguno de éstos y entre el alumnado perteneciente a familias de clase media. Resultando de esta diferenciación que “los retornos a la formación pueden resultar relativamente sencillos entre jóvenes de clase media y culminar en formaciones exitosas, pero son mucho más improbables entre algunos jóvenes de medios desfavorecidos que desarrollan una trayectoria de insuficiencia formativa y de abandono precoz” (García-Gracia et al., 2013, p.81).

La presencia del alumnado perteneciente a la clase media es algo en ligero aumento, ya que el desencanto por lo escolar es algo presente en nuestro sistema educativo independiente de las clases sociales, aunque sí es de resaltar que según de qué estamento hablemos este desencanto tiene mayor o menor determinación. Este aspecto lo ha analizado, en los últimos años, Cobacho-Casas y Pons (2006, p.242) exponiendo que “junto a los precedentes de los colectivos más vulnerables, encontramos hoy a jóvenes que vienen de entornos normalizados, pero que están desmotivados y no se adaptan a la escuela, lo que causa un gran desconcierto entre el profesorado, ya que no hay condiciones desfavorables objetivas que justifiquen ese fracaso”.

“Se habla de alumnos desencantados con el sistema, con baja autoestima, motivación y expectativas, que acaban siendo 'arrastrados por la corriente', lo que les ha llevado a lo largo de toda una trayectoria a experimentar la vivencia de fracaso, a tener dificultades de aprendizaje, a sentir cierta asintonía con la institución y crearse una imagen negativa de sí mismos” (Moreno-Yus, 2012, p.319). A esta población con un severo riesgo de exclusión el contexto escolar condiciona aún más su autoestima y les invita a que los envuelva una atmósfera asfixiante de inseguridad sobre sus propias capacidades, a que pongan en juego sus posibilidades en unas circunstancias en el que desconocen su papel y en las que son víctimas desde su mismo comienzo; confeccionándose un poderoso detonante antagónico a las características más deseables en un grupo de sujetos que afrontan la formación escolar.

La adolescencia como proceso evolutivo, engulle de forma aplastante e irrefrenable al alumnado que se enfrenta a los cursos finales de primaria y que avanzan hacia la secundaria. En estos momentos es donde se pone en juego los resultados del desarrollo del sujeto en interacción con su contexto, entendiéndolo éste en su espectro más amplio, es decir, como un todo en el que incluir tanto el ámbito familiar, el social y el cultural. El producto resultante de este impacto provocará que el itinerario que describe nuestro sistema educativo para el alumnado a estas edades se tambalee derrumbándose, o que se mantenga firme; ya que “las razones que se apuntan para explicar esta situación son: cambio drástico al pasar del colegio al instituto, el mayor nivel de exigencia en la ESO, el deseo de salir más, de estar en la calle y, sobre todo, insisten en el hecho de no querer estudiar sin explicar mucho los motivos” (García-Gómez et al, 2014, p.18). Son todas razones que intentan justificar el fracaso escolar de una amplia parte del alumnado.

En este periodo de desequilibrio y descubrimiento, hay aspectos que favorecen la constitución de sujetos que desembocarán en sujetos potenciales para cursar estos programas; entre estos aspectos, en cuanto a los motivos de tipo académico se pueden destacar la repetición de cursos, desafección escolar, absentismo, incorporación tardía, bajo rendimiento, poca participación, conflictos con compañeros y/o profesores; además de éstos, también se les suma situaciones familiares negativas vinculadas al nivel adquisitivo, capital cultural, apoyos, estabilidad emocional,... (García-Gómez, 2014).

Esta situación se multiplica cuando el alumnado se encuentran sumergido en un contexto familiar y social en el que de forma “tradicionalista” la formación de sus antecesores, iguales y otros agentes que conforman este ambiente, en gran número no han llegado a la adquisición de la titulación formativa más básica; aspecto que toman como justificación y apoyo a su bajo rendimiento en ocasiones.

Otra clasificación de referencia partiendo del contexto socio-educativo en el que se desenvuelven estos sujetos y que nos permita resumir todo lo abarcado hasta el momento, es la ofrecida en el portal del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España donde expone que los alumnos y alumnas que de los PCPI suelen carecer básicamente de:

**Ilusión académica:** arrastran un fuerte fracaso académico. Las razones son muy diversas: situaciones precarias socio-ambientales, graves dificultades de aprendizaje no atendidas, problemas de asistencia, problemas de relación...

**Autoestima:** la mayoría estima que sus padres, profesores y compañeros los ven como inútiles, vagos, incapaces de hacer algo positivo o muy limitados.

**Atención personal:** no se han sentido escuchados. La mayoría se sorprende cuando aquí son escuchados y acompañados como estilo relacional; en vida de estos colectivos hay muchos momentos de abandono, arrinconamiento, marginación.

**Interés por las tareas académicas:** “Odian” las actividades que implican lápiz y papel, libro-apuntes y estudio,...Piensan que un “oficio” puede ser su salida formativa.

**Habilidades para la resolución de conflictos relacionales:** La mayoría de estos alumnos han tenido experiencias de víctimas o agresores. En algún momento de su historia escolar han sido objeto de expediente/s, expulsiones, problemas de relación con el profesor...

**Pautas para la reflexión y acuerdos:** Suelen estar víctimas de autoritarismos, o de intervenciones sin diálogo...y repiten el esquema del trato recibido.

**Interés por elementos culturales:** Todo lo relacionado con el arte, teatro, visitas culturales, lo viven como si todo esto no fuera para ellos. Se consideran de “otro lugar social”. Muchos consideran a los “otros” como el mundo de “pijos” (prepotentes), empollones, etc.

**Alternativas de ocio:** Suelen estar introducidos en el mundo del consumo, videojuegos”

De entre todas las clasificaciones que se han barajado, esta es la confección de un perfil para este alumnado de lo más completa que hemos tratado al haberse construido sobre la interacción de un grupo de variables que están presente de forma muy notable y con importantes consecuencias en la vida de estos sujetos, como es del análisis del contexto social, del familiar y del ámbito educativo.

Aunque hay otras que son mucho más concretas ya que, por ejemplo, solo se han realizado haciendo hincapié en un aspecto en concreto como puede ser el análisis sobre la valoración que los alumnos y alumnas tienen referente a la formación académica y hacia el mundo laboral, además de la atribución a su fracaso, como es la propuesta por Merino-Pareja et al. (2006). Empujado por las diferencias entre unos y otros, ha llevado a estos autores “a identificar al menos tres perfiles entre los que consideran candidatos a los PCPI: quienes valoran la formación escolar y circunscriben su fracaso académico a un fracaso personal, quienes muestran actitud negativa hacia la escuela y quienes muestran actitud negativa hacia la escuela y hacia el mundo laboral” (citado por García-Gómez, 2014, p.181).

### **Discusión/conclusiones**

Y ya para finalizar, se expone parte de las conclusiones que han extraído Martínez-Domínguez, Mendizábal-Ituarte, y Sostoa (2009, p.268) del análisis sobre la intervención de diferentes profesores que han abordado la trepidante tarea de tutorizar a un PCPI, donde destacan que “la mayoría del profesorado de estos centros comparte tres opiniones básicas en relación a su alumnado:

Que en términos de posibilidad, todos son capaces de desarrollar los aprendizajes básicos en los que les tienen que formar

Que para hacer un buen diagnóstico de sus necesidades e integrar los aprendizajes que les ofrecen, deben verle como persona y ciudadano/a y no sólo como alumno/a de un módulo y/o curso

Que como jóvenes que son, es necesario verles y que se vean a sí mismos “con presente y futuro”.

Tras esto, se concluye con que el alumnado que acude a los PCPI “son jóvenes con futuro, con posibilidades, con intereses, con sentimientos, con problemas (como todos); jóvenes que no se sienten

vinculados al sistema, que no se sienten reconocidos, pero que no están “acabados”, que no pueden ser excluidos una vez que se les etiqueta como fracasados. Merecen y necesitan otra oportunidad” (García-Gómez, 2014, p.184).

### Referencias

- Cobacho-Casas, F., y Pons, J. (2006). Jóvenes en desventaja y cohesión social. Educación y futuro para todos. *Revista de Educación*, 341, 237-255.
- García-Gracia, M., Casal-Bataller, J., Merino-Pareja, R., y Sánchez-Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- Marhuenda-Freixá, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15-34.
- Martínez-Domínguez, B., Mendizábal-Ituarte, A., y Sostoa, V.P. (2009). Una oportunidad para que jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de exclusión. La experiencia de los Centros de Iniciación Profesional en la Comunidad Autónoma Vasca. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3).
- Moreno-Yus, M.A. (2012). Valoración docente de los programas extraordinarios de atención a la diversidad que los cursa en la Región de Murcia: Beneficios constatados en el alumnado y situación de alumnos y programas en la vida de los centros. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(2).
- Palomares-Ruiz, A., y López-Sánchez, S. (2012). La respuesta a la diversidad: de los Programas de Garantía Social hacia los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 249-274.
- Romero-Rodríguez, S., Álvarez-Rojo, V., García-Gómez, S., Gil, J., Gutiérrez-Rodríguez, A., Seco, M., ... Santos, C. (2012). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: Algunas aportaciones”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 4-21
- Vallejo-Ruiz, M., y Bolarín, M.J. (2009). Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado”. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 143-155.
- Vega-Fuente, A., y Aramendi-Jáuregui, P. (2010). Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Educación XXI*, 13(1), 39-63.

**Edita: ASUNIVEP**

