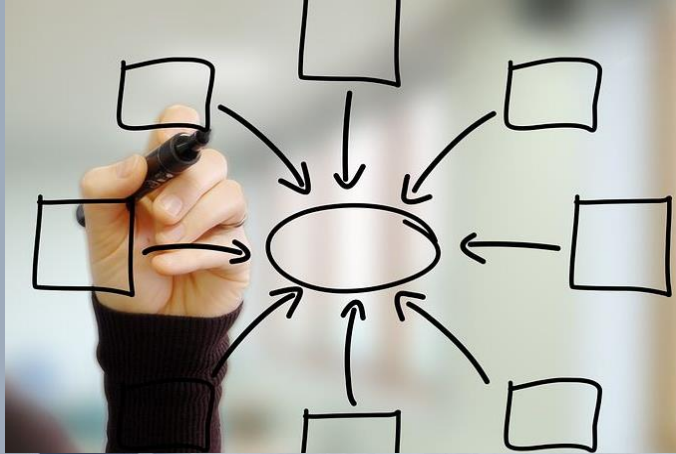




Temas actuales de investigación en las áreas de la Salud y la Educación

Comps.

José Carlos Núñez

M^a del Carmen Pérez-Fuentes

M^a del Mar Molero

José Jesús Gázquez

África Martos

Ana Belén Barragán

M^a del Mar Simón

Edita: SCINFOPER

Temas actuales de investigación en las áreas de la Salud y la Educación

Comps.

José Carlos Núñez Pérez

M^a del Carmen Pérez-Fuentes

M^a del Mar Molero Jurado

José Jesús Gázquez Linares

África Martos Martínez

Ana Belén Barragán Martín

M^a del Mar Simón Márquez

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Temas actuales de investigación en las áreas de la Salud y la Educación”, 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: SCINFOPER

ISBN: 978-84-697-7125-9

Depósito Legal: AL 2314-2017

Imprime: Artes Gráficas Salvador

Distribuye: SCINFOPER

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.

Educación y estrategias de aprendizaje

CAPÍTULO 1

Percepciones de maestros de nivel primario de educación sobre compromiso

Daiana Yamila Rigo..... 23

CAPÍTULO 2

El diseño en comunidades de aprendizaje como estrategia para la resolución de conflictos

Margarita Pino-Juste..... 31

CAPÍTULO 3

Formación del profesorado en Metodologías Activas desde Plataformas interactivas

María Consuelo Sáiz-Manzanares, María del Camino Escolar-Llamazares, Raúl Marticorena-Sánchez, César I. García-Osorio, y Miguel Ángel Queiruga-Dios..... 39

CAPÍTULO 4

Funcionamiento ejecutivo, estrategias de aprendizaje y rendimiento en universitarios

Ana Belén García Berbén, Luis M. García Moreno, Gloria Álvarez Bernardo, y Miriam Romero López..... 45

CAPÍTULO 5

La influencia de la función ejecutiva en la prevalencia de quejas subjetivas de memoria en universitarios

Raquel Martín Ríos..... 53

CAPÍTULO 6

Estudio sobre la creatividad y metacreatividad en un aula de educación infantil

María Sanahuja Blasco y Carmen María Muñoz Herrera..... 59

CAPÍTULO 7

Percepção da aprendizagem online no ensino superior: Edstudo de caso

María de Fátima Goulão..... 71

CAPÍTULO 8

Motivación intrínseca y extrínseca en una muestra de universitarios mexicanos

Ana Lilia Banda Castro..... 79

CAPÍTULO 9

La edad no limita el aprendizaje: El cerebro plástico

Susana Agudo Prado, Alejandro Rodríguez Martín, e Isabel Rosal Fraga 87

CAPÍTULO 10

Innovación educativa mediante el uso de metodologías activas y estrategias de pensamiento visible en la formación inicial del profesorado

Ruth Pinedo González, Noelia García Martín, y Manuel Cañas Encinas..... 93

CAPÍTULO 11

Social intelligence: The effect of time and school year

Cátia Marques, Maria do Céu Taveira, Mara Leal, y Lucy Melo-Silva.....101

CAPÍTULO 12

Importancia del tipo de centro educativo, rural o urbano, en los determinantes motivacionales

Ana M^a de Caso Fuertes 109

CAPÍTULO 13

¿Existen diferencias Motivacionales en el paso de la Educación Infantil a la Educación Primaria?

Gloria Navas Fernández y Ana María de Caso Fuertes 117

CAPÍTULO 14

Sentido y alcance de la educación personalizada en el siglo XXI: especial consideración de la Universidad

Valentín Martínez-Otero Pérez 125

CAPÍTULO 15

Competencias profesionales del profesorado de música en educación primaria

María Salgado García.....133

CAPÍTULO 16

Diferencias en la motivación de los niños según tipo de centro educativo infantil: Público vs privado/concertado

Jana Blanco Fernández y Ana María de Caso Fuertes.....139

CAPÍTULO 17

La influencia de la motivación en los resultados en lectura y escritura en educación infantil

Noelia Losada Pérez y Ana M^a de Caso Fuertes 147

CAPÍTULO 18

Investigaciones entorno al modelo Cultuaula

Cristina Di Giusto Valle, Andrea Arnaiz García, Patricia Guerra Mora, y Maria Eugenia Martin Palacio.....153

CAPÍTULO 19

Relaciones entre los modelos culturales y ergonómicos en contextos educativos: Investigaciones desarrolladas

Patricia Guerra Mora, María Eugenia Martín Palacio, Cristina Di Giusto Valle, y Andrés Fernando Avilés Davila.....159

CAPÍTULO 20

El enfoque por competencias en el espacio europeo de educación superior: Algunas controversias y retos pendientes

José Juan Carrión-Martínez, María del Mar Fernández-Martínez, y Rafaela Gutiérrez-Cáceres..... 165

CAPÍTULO 21

Diseño del instrumento de evaluación de la cultura emprendedora en profesores: Estudio piloto

Juan Pablo Pizarro Ruiz, Patricia Guerra Mora, Laura Rubio Rubio, y Andrea Arnaiz García..... 173

CAPÍTULO 22

Escritura de textos síntesis en el contexto universitario: el papel del autoconocimiento de la tarea y de la estrategia

Patricia Robledo Ramón 181

CAPÍTULO 23

Prácticas docentes en el desarrollo de competencias en Educación Infantil

Rafaela Gutiérrez Cáceres, Carmen María Hernández Garre, y Antonio Luque de la Rosa..... 189

CAPÍTULO 24

La identidad sonora de Galicia en los libros de texto de Educación Primaria

Maria Fouz Moreno 197

CAPÍTULO 25

El conocimiento metacognitivo de las tareas de síntesis en el contexto universitario: Cómo promover su mejora

Olga Arias Gundín y Patricia Robledo Ramón..... 207

CAPÍTULO 26

La educación musical superior como objeto de investigación en la última década: Revisión de las publicaciones indexadas en la web of science entre 2007 y 2016

Alejandro Vicente Bujes y María Teresa Díaz Mohedo 215

CAPÍTULO 27

Intervención parental de nivel 2 para la mejora de las habilidades escritoras en edades tempranas

María Arrimada, Fátima Olivares, y Raquel Fidalgo..... 223

CAPÍTULO 28

Las comunidades profesionales de aprendizaje como eje estratégico del liderazgo inclusivo

M^a Asunción Romero López y Emilio Crisol Moya 231

CAPÍTULO 29

Métodos de evaluación de rutinas de pensamiento: Aplicaciones en diferentes etapas educativas

Noelia García Martín, Manuel Cañas Encinas, y Ruth Pinedo González 237

CAPÍTULO 30

La formación de la dirección como clave para el desempeño de un liderazgo eficaz

Marina García-Garnica.....245

CAPÍTULO 31

Claves de la formación profesional continua para el liderazgo escolar

Lina Higuera-Rodríguez 253

CAPÍTULO 32

Estudio de la motivación y la implicación en el aula como variables predictoras del rendimiento académico en estudiantes universitarios

Patricia Mesa-Gresa y Lorena González García.....259

CAPÍTULO 33

Evaluación formativa apoyada en Kahoot

Marta Soledad García Rodríguez, Susana Molina Martín, y Javier Fombona Cadavieco 267

CAPÍTULO 34

La relación entre el estatus sociométrico y el ajuste escolar en una muestra de estudiantes de educación secundaria

Arantza Fernández-Zabala, Lorea Azpiazu Izaguirre, Naiara Escalante Mateos, y Ana Zuazagoitia Rey-Baltar.....273

CAPÍTULO 35

Validación de una rúbrica de evaluación: utilidad, validez y capacidad predictiva sobre las competencias implicadas en la construcción de instrumentos de medida psicológicos

María del Castillo Fuentes, Laura Galiana, y Laura Badenes-Ribera.....281

CAPÍTULO 36

El aprendizaje colaborativo multimedia y la regulación social en estudiantes universitarios mexicanos

Santiago Roger Acuña y Gabriela López Aymes 287

CAPÍTULO 37

Programa de matemáticas usando la estrategia de instrucción cognitiva de facilitación de la planificación en estudiantes con baja planificación

Fernando Tellado González, Manuel Deaño Deaño, Sonia Alfonso Gil, Sandra Limia González, Aida Ramos Trigo, y Martina Ares Ferreirós 293

CAPÍTULO 38

Programa de escritura de facilitación de la planificación en estudiantes con NEE y dificultades de aprendizaje

Sandra Limia González, Manuel Deaño Deaño, Sonia Alfonso Gil, Aida Ramos Trigo, Fernando Tellado González, y Martina Ares Ferreirós 301

CAPÍTULO 39

Programa de matemáticas de inferencia inductiva basado en los procesos PASS para estudiantes de 2º grado de Educación primaria

Sonia Alfonso Gil, Manuel Deaño Deaño, Sandra Limia González, Aida Ramos Trigo, Fernando Tellado González, y Martina Ares Ferreirós 309

CAPÍTULO 40

Programa lector de inferencia inductiva basado en los procesos cognitivos PASS en estudiantes de grado 2 con riesgo de dificultad lectora

Aída Ramos Trigo, Manuel Deaño Deaño, Sonia Alfonso Gil, Sandra Limia González, Fernando Tellado González, y Martina Ares Ferreirós 317

CAPÍTULO 41

Educación para educar: Identidades musicales en el aula

Mirta Marcela González Barroso..... 325

CAPÍTULO 42

Assessing internationalisation in european higher education: A descriptive social study of european university in southern Spain

Laura del Carmen Sánchez Sánchez, María del Mar Sánchez Pérez, y María Sagrario Salaberri Ramiro..... 339

CAPÍTULO 43

Guía de estrategias didácticas para desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes de Licenciatura en Gastronomía

Abril Montserrat Navarrete Torres y Raúl Alejandro Gutiérrez García 349

CAPÍTULO 44

Um projeto piloto para professores do ensino básico no âmbito da educação coempreendedor@

Gladis Falavigna..... 357

CAPÍTULO 45

Desenvolvimento de competências socioemocionais: Avaliação de um programa brasileiro

Mara de Souza Leal, Lucy Leal Melo-Silva, Maria do Céu Taveira, y Cátia Marques. 363

CAPÍTULO 46

Satisfacción del profesorado de educación primaria en el ámbito relacional

Ana Rosa Arias Gago, Mario Grande de Prado, y Sonia Téllez Martínez..... 369

CAPÍTULO 47

La educación técnica profesional y tecnológica en Colombia: Un análisis comparado

Yolima Ivonne Beltrán Villamizar, Gonzalo Alberto Patiño Benavides, y Laura Victoria Sarmiento Villabona.....377

CAPÍTULO 48

Programa de lectura de facilitación de la planificación en estudiantes típicos con dificultad de comprensión lectora

Martina Ares Ferreirós, Manuel Deaño Deaño, Sonia Alfonso Gil, Sandra Limia González, Aida Ramos Trigo, y Fernando Tellado González 385

Convivencia escolar

CAPÍTULO 49

La compasión como virtud dentro de los programas curriculares de los alumnos de grado de enfermería

María Dolores Ruiz Fernández, Antonia Fernández Leyva, Angela Ortega Galán, Jose Cabrera Troya, y Olivia Ibáñez Masero.....395

CAPÍTULO 50

Políticas públicas sobre cuidados en México en la atención de grupos vulnerables

Paola Jazmín Tirado-Lara, María del Pilar Roque Hernández, Sara Arely Cobos Gonzalez, Sbeyde Isamar Castillo Macías , y Valeria López Rojas 401

CAPÍTULO 51

Los Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAI) para el fomento de la convivencia en positivo, la mejora del clima de aula y la prevención de situaciones de bullying. la experiencia de Brasil y de España

José M^a Avilés Martínez y Rafael Petta Daud 411

CAPÍTULO 52

Adhesión a valores de convivencia en niños y adolescentes españoles y brasileños. Estudio preliminar de una investigación transcultural

Maria Suzana de Stefano Menin Menin y José M^a Avilés Martínez 419

CAPÍTULO 53

Mejora de las habilidades sociales mediante el aprendizaje cooperativo en educación física

Laura Algorri Diez, Patricia Robledo Ramón, y Laura Campano Fernández 427

CAPÍTULO 54

Estilos de socialización parental: diferencias en función de género de estudiantes de educación secundaria

Inge Axpe, Ibón Etxezarra, y Luis María Zulaika Isasti 435

CAPÍTULO 55

Exploración sobre las Conductas Violentas Familiares y su Relación con el Bajo Desempeño Académico en Nivel Básico en México

Wuiny Mariana Rayón Ledesma y Raúl Alejandro Gutiérrez García 443

CAPÍTULO 56

La compasión en la educación

Romina Izzedin Bouquet y Luisa Fernanda Gaitán Ávila 449

CAPÍTULO 57

La relación con lo educativo-social y personalidad eficaz y en personas con discapacidad física en el Principado de Asturias

Jesús Manuel Cedeira Costales..... 453

CAPÍTULO 58

Ciberbullying: Afrontamiento desde la inteligencia emocional en adolescentes

José Domínguez Alonso, Esther López Pérez, y Iago Portela Pino 461

CAPÍTULO 59

La escolaridad: un infierno para las personas trans

María Fernández Rodríguez, Elena García-Vega, Noelia Martínez Menéndez, Nuria Vázquez López, y María Fernández Gordo..... 469

CAPÍTULO 60

Transfobia en contextos educativos

Elena García-Vega, María Fernández Rodríguez, María Fernández Gordo, Noelia Martínez Menéndez, y Nuria Vázquez López 475

CAPÍTULO 61

Caso: comprensión de la deserción y permanencia de estudiantes en educación superior

María Isabel Borda Arias 479

CAPÍTULO 62

Competencias y actitudes inclusivas en la Universidad de Minho

Carmen María Hernández Garre, Antonio Luque de la Rosa, y José Juan Carrión Martínez..... 489

CAPÍTULO 63

Las conductas disruptivas en educación primaria: El papel de la inteligencia emocional y del manejo de la vergüenza

Marta Corral Martínez y Ana Mª Gómez Cuevas 495

CAPÍTULO 64

Transexualidad y escuela: Algunos datos epidemiológicos

María Fernández Gordo, María Fernández Rodríguez, Elena García Vega, Nuria Vázquez Lopez, y Noelia Martínez Menéndez..... 503

CAPÍTULO 65

Importancia de la legislación en el acoso escolar de las personas trans

Nuria Vázquez López, María Fernández Rodríguez, Elena García Vega, María Fernández Gordo, y Noelia Martínez Menéndez.....509

CAPÍTULO 66

La política educativa para la convivencia escolar: La experiencia en dos escuelas del Estado de Tlaxcala, México

Adriana Carro Olvera 517

CAPÍTULO 67

Inteligencia emocional y clima escolar en adolescentes escolarizadas

Virgelina Castellanos Páez y Lady Mayerli Vergara Estupiñán.....525

CAPÍTULO 68

Eficacia del programa piloto aprender a convivir en casa para madres y padres de educación infantil

María del Carmen Pichardo Martínez, Trinidad García Berbén, Alicia Benavides Nieto, Ana Justicia Arráez, y Miriam Romero López.....531

CAPÍTULO 69

La necesidad de fomentar las habilidades sociales del alumnado y el profesorado para prevenir el Acoso Transfóbico: Un estudio de caso

Celia España Chico 539

CAPÍTULO 70

La función tutorial para la mejora de la convivencia escolar

Ana González Benito 547

CAPÍTULO 71

Exclusión social como forma de violencia escolar

Antonio López Castedo, Begoña Nieto Campos, y Víctor Domínguez Rodríguez 553

CAPÍTULO 72

Factores implicados en el Compromiso Escolar en la etapa de Primaria: Revisión Sistemática

Carmen M^a Hernández-Garre, M^a del Mar Molero, M^a del Carmen Pérez-Fuentes, M^a del Mar Simón, Ana B. Barragán, África Martos, y José Jesús Gázquez.....559

Actividad física, ocio y empleo

CAPÍTULO 73

Ocio y desarrollo positivo adolescente

Aranzazu Albertos San José, Carlos Beltramo Álvarez, y Pedro Antonio De La Rosa Fernández-Pacheco 569

CAPÍTULO 74

Actividad física como terapia complementaria para niños con TDAH

Zaira Santana Amador 577

CAPÍTULO 75

Análisis del proceso de búsqueda de empleo

María Lourdes Álvarez Fernández..... 585

CAPÍTULO 76

El fenómeno social del pádel

Javier Cachón Zagalaz y José Ramón Romero Rivilla..... 593

CAPÍTULO 77

Instrumento de evaluación de la cultura emprendedora en alumnos de educación secundaria y resultados obtenidos en la fase piloto

Andrea Arnaiz García, Cristina Di Giusto Valle, Clara Gonzalez Uriel, y Laura Rubio Rubio 599

CAPÍTULO 78

El papel de la universidad en la práctica de actividad física y promoción de la salud de los estudiantes universitarios en Chile

Carolina Castañeda-Vázquez, Fátima Chacón-Borrego, y Juan Antonio Corral-Pernía 607

CAPÍTULO 79

Nuevas tecnologías aplicadas a la actividad física orientada a la salud

Antonio José Pérez Cortés, Rosario Padial-Ruz, Silvia San Román-Mata, Manuel Castro-Sánchez, Sara Bretón-Prats, y José Luis Ubago-Jiménez..... 615

CAPÍTULO 80

Dieta mediterránea en actividad física y salud

Silvia San Román Mata, Manuel Castro Sánchez, Sara Bretón Prats, Antonio José Pérez Cortés, Rosario Padial Ruz, y José Luis Ubago-Jiménez 621

CAPÍTULO 81

Sentir el espacio: Los procesos artísticos como medio de investigación educativa

Andrés Torres Carceller y Júlia Castell Villanueva 627

CAPÍTULO 82

Evolución de los valores del ocio en jóvenes, adultos y mayores

María Plaza Carmona, Carmen Requena Hernández, y Paula Álvarez Merino 635

CAPÍTULO 83

Relaciones entre la actividad física y el autoconcepto en el ámbito de la salud y la educación: Revisión bibliográfica

Tamara Espejo Garcés, Ramón Chacón Cuberos, Gabriel González Valero, y Rosario Padial Ruz 643

CAPÍTULO 84

Diseño y evaluación de un programa de Fair play en fútbol base

Águeda Gutiérrez-Sánchez y Luis Lois-Carro 649

CAPÍTULO 85

Importancia de evaluar los hábitos de actividad física en la escuela

Águeda Gutiérrez-Sánchez y Margarita Pino-Juste.....657

CAPÍTULO 86

La actividad física en estudiantes de educación secundaria según sexo y curso escolar

Raquel María Guevara Ingelmo, y Esther Sánchez Moro.....665

CAPÍTULO 87

Integración laboral de personas inmigrantes en el mercado laboral español

María José Méndez-Lois 673

CAPÍTULO 88

Satisfacción laboral de los maestros. Un estudio de caso en Cataluña

Luisa Güell Malet y Mireia Tintoré.....681

CAPÍTULO 89

El razonamiento deductivo en el envejecimiento cognitivo: evaluación de juegos deductivos y de su transferencia en la vida ordinaria

Paula Álvarez-Merino, Carmen Requena Hernández, y Francisco Salto Alemany 685

Educación para la salud, calidad de vida y actuación sanitaria

CAPÍTULO 90

Competencias de enfermería en el Síndrome Muerte Súbita del Lactante: Revisión de la literatura

Rubén Hernández Ballesteros, Alberto José Gómez González , y Laura Gutiérrez Rodríguez 697

CAPÍTULO 91

Manejo de los dispositivos de acceso venoso periféricos: Revisión de la literatura

Laura Gutiérrez Rodríguez, Rubén Hernández Ballesteros, y Alberto José Gómez González.....701

CAPÍTULO 92

Calidad psicométrica de escala de prejuicio contra fumadores

Beatriz Tomé Rodríguez.....707

CAPÍTULO 93

Evaluación de los estilos parentales de crianza en una comunidad de muy alta marginación en México

Valeria López Rojas, María Del Pilar Roque Hernández, Sara Arely Cobos González, Sbeyde Sbeyde Isamar Castillo Macías, y Paola Jazmín Tirado Lara..... 717

CAPÍTULO 94

Autocompasión y manejo de la fatiga por compasión y burnout en enfermería una revisión sistemática

Jose Cabrera Troya, Olivia Ibáñez Masero, María Dolores Ruiz Fernández, Antonia Fernández Leyva, y Angela Ortega Galan..... 725

CAPÍTULO 95

Análisis de protocolos de pensar en voz alta: un ejemplo de SRL en el aprendizaje de la física

María Consuelo Sáiz-Manzanares, Miguel Ángel Queiruga-Dios, Raúl Marticorena Sánchez, César I. García-Osorio, y María del Camino Escolar Llamazares..... 731

CAPÍTULO 96

Aprendizaje basado en proyectos utilizando LMS: una experiencia en Ciencias de la Salud

María Consuelo Sáiz-Manzanares, María del Camino Escolar-Llamazares, Raúl Marticorena-Sánchez, César I. García-Osorio, y Miguel Ángel Queiruga-Dios..... 739

CAPÍTULO 97

Conductas de aprendizaje en LMS: SRL y feedback efectivo en B-Learning

María Consuelo Sáiz-Manzanares, Raúl Marticorena-Sánchez, César I. García-Osorio, María del Camino Escolar Llamazares, y Miguel Ángel Queiruga-Dios 747

CAPÍTULO 98

Satisfacción laboral del personal de enfermería en el Servicio de Salud del Principado de Asturias (SESPA)

Eduarne Mezquita Yarza 753

CAPÍTULO 99

Introducción a la perfilación criminal

Mª del Mar Pecino Latorre y Rosa Mª Patró Hernández 763

CAPÍTULO 100

Fatiga por compasión: Estudio descriptivo en los alumnos de 4º de grado en Enfermería de las universidades públicas de Huelva y Sevilla

Angela Ortega Galán, José Cabrera Troya, Olivia Ibáñez Masero, María Dolores Ruiz Fernández, y Antonia Fernández Leyva..... 771

CAPÍTULO 101

Violencia y buen trato en las relaciones de pareja en las que uno de los miembros es transexual

Noelia Martínez Menéndez, Elena García Vega, María Fernández Rodríguez, María Fernandez Gordo, y Nuria Vázquez López.....777

CAPÍTULO 102

Midiendo resultados de los productos de apoyo en personas sordas y con discapacidad auditiva: un estudio cualitativo con grupos focales de usuarios, familiares y profesionales

Estibaliz Jiménez 783

CAPÍTULO 103

Personalidad y conducta sexual

Patricia González Elices 791

CAPÍTULO 104

Análisis de los estilos de socialización parental en adolescentes victimizados y con comportamiento violento en educación secundaria obligatoria

Irene Hostalet Martínez y Elena Flores Fernández.....797

CAPÍTULO 105

La educación en valores para la prevención de la violencia

Jorge Soto Carballo 803

CAPÍTULO 106

Abordaje de la calidad en el sector sanitario según la visión analítica de Ishikawa

Juan López Rivas y Leticia López Rivas 819

CAPÍTULO 107

Cómo influye la risoterapia y el humor como determinante motivacional

M^a Ángeles García Mata y Ana M^a de Caso Fuertes 825

CAPÍTULO 108

Garrapatas, transmisores de agentes patógenos: Actitud ante su picadura

José Fernández Arrojo 833

CAPÍTULO 109

Percepción de las familias en acogimiento en familia ajena

Paz Cánovas Leonhardt, Piedad M^a Sahuquillo Mateo, Mónica Villar Herrero, y Esther Ciscar Cuñat 839

CAPÍTULO 110

Nuevos modelos de comunicación en parejas jóvenes: de la investigación empírica a la acción socioeducativa

Soraya Calvo González 845

CAPÍTULO 111

Sesgos Cognitivos: Razonamiento sobre las tasas base o probabilidades previas

Blanca Rosa Olalde López de Arechavaleta..... 853

CAPÍTULO 112

Representaciones sociales sobre maternidades tempranas en adolescentes embarazadas: Reacciones ante la noticia del embarazo

Vanesa Jiménez Arroyo 861

CAPÍTULO 113

El dialogismo como competencia transversal en las ciencias sanitarias

Virginia Díaz Gorriti..... 875

CAPÍTULO 114

Personas mayores, colectivo vulnerable ante la soledad

Isabel Rosal Fraga y Susana Agudo Prado..... 883

CAPÍTULO 115

Evaluación de los componentes de función ejecutiva en personas con Discapacidad Intelectual

Beatriz García Pintor, José Manuel Pérez Mármol, Francisco Manuel Morales Rodríguez, y Ana María Morales Rodríguez..... 891

CAPÍTULO 116

La presencia de la fatiga por compasión entre los profesionales de enfermería en España en los últimos diez años

Olivia Ibáñez Masero, Mª Dolores Ruiz Fernández, Antonia Fernández Leyva, Ángela Mª Ortega Galán, y José Cabrera Troya 899

CAPÍTULO 117

Percepción de riesgo ante situaciones potenciales de abuso sexual en menores de edad

Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán y José Arce Valdez 907

CAPÍTULO 118

Expectativas de actuación de las familias ante situaciones de sobrepeso y obesidad en sus hijos/as

Yolanda Cotiello Cueria, Lucía Álvarez Blanco, y Raquel-Amaya Martínez González913

CAPÍTULO 119

Una aproximación ecológica a la educación técnica y tecnológica en Colombia

Yolima Ivonne Beltrán Villamizar, Inés Valbuena Vanegas, y Carlos Guillermo Vargas Beltrán 921

CAPÍTULO 120

El diálogo entre la institucionalidad del sector educativo y el sector productivo en la educación media técnica colombiana

Gonzalo Alberto Patiño Benavides, Yolima Ivonne Beltrán Villamizar, y Gabriel Felipe Vargas Beltrán..... 931

CAPÍTULO 121

Los estilos de crianza y su mediación en las funciones ejecutivas y la competencia social de los hijos

Miriam Romero López, M. Carmen Pichardo Martínez, Ana Justicia Arráez, Ana Belén Quesada Conde, y Fernando Justicia Justicia.....939

CAPÍTULO 122

Instrumentos para evaluar las prácticas de crianza en edades tempranas del desarrollo

Ana Belén Quesada Conde, Ana Justicia Arráez, Alicia Benavides Nieto, Fernando Justicia Justicia, y Trinidad García Berbén.....947

CAPÍTULO 123

Estudio acerca de la relación entre el apoyo social percibido, autonomía global y autoeficacia general en un grupo de estudiantes

Mª del Mar Simón, Mª del Carmen Pérez-Fuentes, Mª del Mar Molero, Ana B. Barragán, África Martos, Carmen Mª Hernández-Garre, y José Jesús Gázquez.....955

Enfermedad: Tratamiento y diagnóstico

CAPÍTULO 124

Análisis bibliográfico de la patología crónica a nivel periapical tras tratamiento endodóntico

Antonio García Rubio 963

CAPÍTULO 125

Modelo interdisciplinario para la intervención psicológica en niños con espectro autista y descargas paroxísticas modelo constructivista en el área de la psicología clínica

Juan Quiñones Soto.....971

CAPÍTULO 126

Análisis de la morbilidad hospitalaria, tratamientos y procedimientos ante las principales enfermedades de la glándula tiroidea en España

Laura María Berral Serrano, Ana Isabel Melero Ríos, y María Dolores Berral Serrano979

CAPÍTULO 127

Neoplasia maligna de páncreas en la población española: detección de la enfermedad, pruebas diagnósticas, procedimientos y tratamientos

María Dolores Berral Serrano, Laura María Berral Serrano, y Ana Isabel Melero Ríos985

CAPÍTULO 128

Estudio descriptivo de las enfermedades cardiovasculares: Factores de riesgo, diagnóstico y tratamiento

Ana Isabel Melero Rios, María Dolores Berral Serrano, y Laura María Berral Serrano991

CAPÍTULO 129

Análisis bibliográfico acerca de la protección radiológica en radioterapia

Antonia Córdoba Serrano, Rosa María Ortega Visiedo, y Verónica Cruz Ramón..... 997

CAPÍTULO 130

Los beneficios de la fisioterapia en atención temprana en prematuros, revisión bibliográfica

Ángela López Sánchez, Antonio David Sánchez Sánchez, y Ismael Hevia Cabeza ... 1005

CAPÍTULO 131

Estrés ambiental en madres de familia mexicanas y su relación con las condiciones del hogar

Gabriela Sánchez-Mondragón y Luz María Flores Herrera..... 1011

CAPÍTULO 132

Tratamiento de fisioterapia en bebés con plagiocefalia postural: Revisión Sistemática

Antonio David Sánchez Sánchez, Ismael Hevia Cabeza, y Ángela López Sánchez ... 1017

CAPÍTULO 133

Neuropsicología y trastorno de la conducta alimentaria

Natalia Solano Pinto, Cristina de la Peña, y Elena Bernabeu Brotons 1023

CAPÍTULO 134

Inventario de dismorfia muscular (DMI-R): Fiabilidad y validez en una muestra universitaria española

Laura Badenes-Ribera, María C. Fuentes Durán, y Laura Galiana Llinares..... 1031

CAPÍTULO 135

Percepción de las mujeres mutiladas genitalmente sobre el impacto de la práctica en sus parejas

María del Mar Pastor Bravo 1039

Educación y estrategias de aprendizaje

CAPÍTULO 1

Percepciones de maestros de nivel primario de educación sobre compromiso

Daiana Yamila Rigo

Universidad Nacional de Río Cuarto, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Introducción

El compromiso docente, ha recibido poca atención en la literatura científica si se lo compara con la implicación de los estudiantes. Su interés se revaloriza con la puesta en valor de la perspectiva contextual, desde donde se considera al docente como pieza clave para la promoción del compromiso. En lo que respecta la figura del docente, por un lado, los estudios mostraron en mayor medida qué rasgos de la clase y cómo la configuración del proceso de enseñanza y aprendizaje tienen incidencia sobre el compromiso de los estudiantes. Esta particularidad, atraviesa quizás a todos los niveles educativos, incluso al nivel primario de educación. Por otro lado, una menor proporción de estudios se centraron sobre el compromiso docente, su definición y dimensiones claves para su promoción (Abd-Razak, Ngurah-Darmawan, y Keeves, 2009). En la actualidad esta marginalidad, se vuelve relevante al conocer que la implicación tiene influencias reciprocas entre alumnos y docentes; es decir, el compromiso docente afecta activamente sobre la implicación del estudiante y viceversa (Demir, 2011; Ros, 2012; Rigo, 2017).

El trabajo de Rutter y Jacobson (1986) muestra un antecedente interesante para comprender el constructo en cuestión, al proponer que un maestro comprometido no puede definirse solamente a partir de los rasgos comportamentales; intuitivamente, las características que definen a un maestro implicado se corresponde con el recuerdo de aquellos que influenciaron positivamente en la vida de los estudiantes: carismático, preocupado en preparar la clase, atento a los interés de los alumnos, exigente y apasionado por lo que hace. Rasgos, unos y otros, que pueden manifestarse como comportamientos positivos del docente, aunque necesariamente no definen al compromiso, mejor comprendido como un estado psicológico.

Al respecto, Bolívar (2013) define al compromiso del docente, como un estado psicológico particular en la forma en como los docentes entienden su relación con la organización escolar, teniendo consecuencias en el ejercicio de su trabajo y en el sentido de pertenencia a la organización. No se refiere a una actuación pasiva donde los profesores permanecen en sus trabajos, refleja más bien, el grado de motivación interna, el entusiasmo y la satisfacción laboral que los maestros derivan de la enseñanza y el grado de eficacia y efectividad que alcanzan en sus tareas de enseñar (NCES, 1997).

Lieberman y Miller (2004), acuerdan que los maestros comprometidos son aquellos que buscan constantemente nuevas ideas, recursos y maneras de llegar al estudiante. Para Fuentealba-Jara e Imbarack-Dagach (2014), no solo incluye esa pasión por enseñar, al tiempo que lo definen como un constructo polisémico, que envuelve referencias acerca del buen trabajo docente, la dedicación puesta en esa tarea y el sentido de pertenencia o estos profesional. Al respecto, Reyes (1990) identificó varios aspectos que hacen del maestro un profesional más comprometido, entre los que se mencionan el trabajo duro y una menor tendencia a abandonar el lugar de trabajo, la dedicación de tiempo extracurricular para lograr con los objetivos de la escuela y los orientados al aprendizaje de los estudiantes, más allá de los intereses personales.

Por eso en las revisiones teóricas más actuales se lo definen como un meta constructo, que refleja una representación sobre de la complejidad del tema, definido por múltiples componentes, a saber: compromiso docente hacia la escuela, compromiso del profesor hacia el alumno, compromiso del

profesor hacia la enseñanza del trabajo y compromiso del profesor para con la profesión (Abd-Razak, Ngurah-Darmawan, y Keeves, 2009; Thien, Abd-Razak, y Ramayah, 2014).

En lo que refiere al compromiso con la escuela, se menciona que el sentido de pertenencia y comunidad se asocia a docentes más implicados, en tanto se comparten los valores y las metas de la institución. Respecto al compromiso con los estudiantes, se apunta que el docente implicado tiene entre sus metas principales atender, de modo personalizado, las necesidades individuales de cada estudiante; de modo tal de conseguir mejores aprendizajes en estos, a través de la selección de estrategias y recursos educativos que favorezcan un aprendizaje significativo. En lo que respecta al compromiso hacia la tarea de enseñar, se remarca la disposición del maestro a esforzarse para hacer bien su trabajo, en el entusiasmo por la enseñanza y como consecuencia proporcionar una enseñanza eficaz. En relación al compromiso con la profesión, se entiende que el sentimiento de satisfacción por el trabajo realizado y la identificación con la tarea del día a día son la pieza clave de esta dimensión (Bolívar, 2013).

Asimismo, Fuentealba-Jara e Imbarack-Dagach (2014) indican que el compromiso aparece en la bibliografía como poderoso articulador de la identidad profesional, utilizado a menudo por los profesores tanto para describirse a sí mismos o entre pares, y referenciar el grado de compromiso; al respecto Day (2006) menciona que no todos los maestros están comprometidos por igual, para algunos la tarea de enseñar es una parte importante de sus vidas y conceden mucha atención y prioridad, para otros, es un mero trabajo, pero no forma parte de sus prioridades.

Al no ser un constructo estático, sino que puede cambiar a lo largo de la trayectoria docente, se asume como aprendido en interacción con otros y en un determinado contexto, es decir, que las características de entorno institucional, áulico y familiar pueden moldear las dimensiones del compromiso docente (Abd y Ngurah, 2010). Por tanto así como hay condiciones que lo promueven, también hay referencias sobre los factores que desenganchan al docente de la tarea de enseñar.

Entre los factores de insatisfacción se encuentran tres contextos asociados, una más vinculado a la clase y los otros dos a las condiciones sociales referidas al trabajo docente. En lo primero, la relación alumno-maestro, el clima áulico, las condiciones de trabajo, y la fragmentación de la tarea del profesor, son aspectos que generan tensiones de carácter negativo en la práctica de educar cotidiana. En lo segundo, por un lado, las nuevas concepciones sociales sobre educación y la función docente, que tiene influencia directa sobre la actuación del maestro en el aula, tales como el aumento de exigencias, de contracciones en el ejercicio docente, el cambio de contenidos curriculares y de expectativas respecto al sistema educativo; por otro, los factores que influyen sobre la imagen de sí mismo y del trabajo profesional, como la ruptura del consenso social sobre la educación y los valores a transmitir, o el descenso de la valoración social de los docentes; ambos son condiciones sociales que indican indirectamente sobre la tarea docente como situaciones generadoras de insatisfacción y desenganche (Grasso, 2006).

En este marco, nos propusimos indagar los factores que promueven el compromiso docente y aquellos que generan mayor desenganche en un grupo de maestros de nivel primario de educación, a fin de generar contextos promisorios sobre todo pensando en la influencia que el compromiso docente tiene sobre la implicación del alumnado.

Método

La investigación que presentamos se enmarca dentro de un enfoque cualitativo de investigación para comprender cuáles son los rasgos y factores, pensando tanto en los alumnos, pares docentes, directivos, normativas, entre otros elementos, que juegan en la delimitación del grado de implicación en la tarea docente de enseñar y a la vez su contracara, aspectos que desenganchan. Un primer estudio de corte exploratorio, del cual se desprenden categorías iniciales que refieren a 4 componentes que conforman un continuo entre desenganche y enganche, a saber: los papeles, los estudiantes, los pares docentes y la familia.

Participantes, instrumento y procedimiento

Del estudio participaron 22 maestras de escuelas públicas del nivel primario de educación, de Río Cuarto, Córdoba. A cada uno se le solicitó de manera oral el consentimiento informado para acceder a contestar una entrevista semi-estructurada vinculada al compromiso profesional como docente respecto a diversas dimensiones; tales como, los estudiantes, las tareas escolares, la relación con pares y directivos. Cada encuentro se desarrolló en torno a 40 y 60 minutos de duración.

Análisis de datos

Los resultados obtenidos a partir de la estrategia de recolección de datos fueron analizados por el método de comparación constante y de contenido para la generación de categorías generales (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, y Baptista-Lucio, 2010).

Resultados

Del análisis realizado se presentan 4 categorías que pasamos a definir y ejemplificar a partir de las voces de los docentes que conformaron la muestra, los resultados muestran un primer acercamiento a los factores que parecen ser cruciales en la percepción que las maestras construyen sobre el compromiso o desenganche en la tarea de educar.

1. El docente entre papeles

Una de las tareas que llevan a cabo los maestros con mayor desgano son las referidas a las de tipo administrativas, como rellenar el registro cada día, hacer informes, completar planillas, entre otras del estilo. Tal como lo expresan ellas, ese tipo de papeles les quita tiempo para llevar a cabo otras actividades más relevantes, horas que restan al trabajo dentro del aula junto a los estudiantes y fuera de la escuela a la planificación y formación permanente. Lo expresan como una carga que genera agotamiento, que se aleja de la pasión de enseñar, aunque reconocen que forma parte del rol docente.

Son muchas las demandas y poco el tiempo (SD).

Situaciones administrativas que tenemos que cumplir...no lo podemos cambiar, estamos recargadas de actividades...lo que a veces hace que se dificulte el trabajo en el aula (SN).

El tiempo me presiona, me va corriendo...son muchas cosas, muchas demandas para nosotras (SV).

Bolívar (2013), claramente expone que entre los factores negativos que afectan el compromiso a la burocracia que acentúa la desprofesionalización, insatisfacción en el trabajo docente, y la desestabilización de la identidad profesional del profesorado. A su vez, la falta de compromiso, mencionan Mena-Martínez, Fernández-Enguita y Riviére-Gómez (2010) es un proceso acumulativo y progresivo de desenganche y desvinculación, producto de un desencuentro. Desde la perspectiva de las maestras, claramente la tarea relacionada con los contenidos administrativos aparece alejada de la especificidad pedagógica del trabajo, no encuentran una ligazón con aquello que las apasiona, asociado a generar espacios educativos junto a sus estudiantes. No obstante, a la par, las docentes se alejan de esa carga negativa y se apoyan en las metas profesionales con el simple hecho de volver al aula y a la tarea de enseñar, logrando reencontrar el equilibrio y el compromiso, que se encuentra latente, dispuesto a aflorar frente al encuentro con la otra cara de la moneda, la de educar.

2. La implicación familiar

De la voz de las maestras se definen dos perspectivas con respecto a la participación de la familia, de control y de compromiso. Yamamoto, Holloway y Suzuki (2016) remarcan, por una lado, que muchos padres ejercen una presión considerable para influir en las decisiones y temas referidos a la evaluación y la enseñanza que los hijos reciben en la escuela, tales como: notas en las evaluaciones, decisiones sobre repetir o no de grado y pautas de comportamiento; por otro, mencionan que otras familias apoyan las experiencias escolares de los niños desde la casa, y se involucran en las actividades de la escuela, tales como comunicarse con maestros, asistir a los actos o talleres escolares y participar en reuniones de padres y maestros.

Cuando tenemos que trabajar un tema específico, lo hacemos junto a los padres, en talleres para comprometernos, para trabajar de una manera dinámica (SN).

Todas la familias son distintas, algunas no vienen nunca, y no responden...ese compromiso luego se refleja en el niño, son alumnos con problemas de conducta y de aprendizaje (SN).

La heterogeneidad, hay familias que exigen que le demos deberes, quiere que hagan tal tipo de actividad...y otras que me dicen me encanta que no les des actividades porque no tengo tiempo (SM).

Si no hay una acompañamientos desde la casa, es imposible, los mensajes no coinciden (SV).

El rol de la familia aparece en el discurso de las maestras en tensión, reconocen el apoyo que muchos padres ofrecen en metas comunes a las formuladas por la escuela respecto a la educación de los niños; no obstante, remarcan las exigencias que muchas veces se imponen desde el contexto familiar a modo de controlar la educación que desean que los hijos reciban. Claramente, los primeros comportamientos facilitan un compromiso conjunto de ambos agentes educativos, por el contrario, las de control generan un clima que presiona desde las expectativas que el contexto social construye sobre el rol del maestro y la educación.

3. El aula y los alumnos como motor afectivo

El compromiso de las maestras hacia el aprendizaje de los estudiantes, es quizás la perspectiva más compartida entre ellas en relación con su práctica profesional. Al respecto, Day (2006) indica que los profesores comprometidos tienen la convicción de poder realizar los esfuerzos necesarios para que todos los estudiantes logren los objetivos propuestos. En la misma línea, pero haciendo mención a las estrategias para alcanzar las metas educativas junto a sus estudiantes, Montenegro (2017) indica que los maestros tiene la capacidad de sortear los obstáculos, es decir, llevar durante la clase un monitoreo constante que les permite chequear si la situación pedagógica corresponde a la intención pedagógica o si ésta requiere reestructuración.

Los chicos son mi eje principal, lo que decido trabajar está pensado en ellos (SN).

Más allá de transmitir contenidos, transmitir valores, el tiempo lo dispongo distinto, si hay un tema entre los alumnos, lo hablo con ellos, para buscar una solución. No se puede minimizar y mirar para otro lado (SN).

Nosotros tenemos un currículo para seguir, pero una va más allá de eso, uno elegí enseñar para la vida, en valores (SE).

Mis expectativas están demasiadas altas, quiero que los chicos tengan una buena base, re planifico si algo no funciona; pero también me preocupa lo emocional, si hay un problema se soluciona en el aula (SM).

Yo te lo resuelvo ahí en el momento, si un niño no puede lograrlo, te replanteo la actividad...el objetivo para mi es que ellos aprendan(SM).

No es algo planificado, en el momento veo como remontar la clase (SE).

En esos procesos de revisión, las maestras resaltan que los aspectos emocionales son cruciales, de nada sirve empezar con un tema si hay un conflicto entre los estudiantes. En consonancia, Sandoval-Manríquez (2014) menciona que el resultado de aprendizaje obtenido por los estudiantes depende directamente de las acciones pedagógicas que el docente realice para el logro de un clima áulico favorable, caracterizado por la tranquilidad, la confianza y el respeto; aspectos que resumen cuando las entrevistadas aluden a la educación en valores.

4. Las relaciones entre pares

El compromiso de cada maestra con la institución es más que personal, tal como se refleja en los comentarios, es la suma de las partes, el comportamiento de los compañeros de trabajo tiene una fuerza que direcciona esa implicación ascendente o descendentemente. Entre los motivos, que se mencionan están las metas comunes tanto a nivel de lo organización, del trabajo junto a otros, como acordar los compartimentos y pautas de conductas. Cuando los criterios se comparten, la unión genera un clima institucional de trabajo compartido y colaborativo; las docentes lo expresan de la siguiente forma:

El trabajo colaborativo está presente, somos un grupo complejo, tengo apoyo de mis compañeras, eso me ha ayudado a paliar algunas situaciones complejas, nunca me falta una palabra de apoyo de mis compañeros, ese estar ellas conmigo, yo ya pertenezco a esta escuela (SN).

Los vínculos los deberíamos de trabajar más, se nota en las capacitaciones y reuniones de personal, a la hora de acordar criterios o acuerdos institucionales...en compartir metas, un clima institucional de acordar pautas de actuación en relación al alumno, de la convivencia escolar, primero entre nosotras y luego con los alumnos (SN).

Los docentes siempre tienen una predisposición muy positiva para conmigo, de trabajo conjunto. Somos compañeros. La dirección dice: la situación es tuya, es tu grado... siento que no hay respaldo (SE).

Dificultades, uno tiene grupos, hay subgrupos, uno se apoya con los que se comparte tiempo...M., me apoya y me orientan en aquellos espacios curriculares donde no tengo experiencia (SM).

Después de 12 años que llevo acá, estoy más comprometida, ya no solo desde el cumplir con mi trabajo, he ido formando mi sentido de pertenencia (SE).

Queda claro en las expresiones que el compromiso no se define solamente por la pasión que el maestro sienta por enseñar, otros factores, laborales y educativos, que exceden a lo personal, interactúan de manera diferente para producir un compromiso sostenido, creciente o degradado. En esto, tal como lo remarcan las maestras, la falta de metas competidas en la escuela se relaciona con motivos que llevan al desenganche, aspecto que las investigaciones de Connell y Wellborn (1991) también encuentran como elemento diferenciador entre los docentes, quienes tienen una alta dedicación desarrollan un sentido de pertenencia institucional desde donde apuesta a conformar, ser parte de y trabajar para y en la comunidad de aprendizaje y enseñanza de la que forman parte. Pero, por sobre todo el cariño y el compromiso por los estudiantes, como se refleja en la categoría anterior, es un factor personal crucial que contrarresta las condiciones externas desfavorables para sostener el compromiso del docente

Discusión/Conclusiones

Los resultados alientan a pensar a los contextos educativos como complejos e interrelacionados. En tanto el compromiso de los maestros, no puede ser estudiado de manera aislada como condición individual, sino que, por el contrario al ser dinámico, se conjugan en su desarrollo múltiples actores - alumnos, pares y padres y contextos -social, escolar y familiar, en un entramado que define las prácticas y comportamientos que los docentes apuestas en su tarea de enseñar que, como un péndulo se mueven desde el enganche al desenganche.

En ese continuo, el estudiante como sujeto de aprendizaje que sostiene y desde el cual se apoya el docente para retomar la pasión que guía y da energía a la tarea de enseñar es, al parecer, la pieza clave que define al compromiso de los maestros, que a pesar de la burocracia, la sobre carga de tareas, las perspectivas muchas veces no compartidas entre pares y familiares de los niños. En tal sentido, los docentes que participaron del estudio comparten el interés por lograr que cada estudiante alcance las metas educativas, focalizando no sólo sobre el aprendizaje de contenidos, sino sobre todo en la dimensión emocional y de valores; dimensión que también encuentra relevante Day (2006) cuando habla del compromiso con el aprendizaje y Bailey-Moreno y Flores-Fahara (2015), al mencionar que las maestras a pesar de las limitaciones que tienen por la falta de recursos, capacitación o por la ubicación de las escuelas, están comprometidas con el desarrollo de los alumnos.

Asimismo, las metas compartidas es otro de los aspectos centrales que aparecen como claves para el compromiso de los maestros, tanto con el entorno familiar de los niños, como con el equipo docente y de directivos de la institución de la cual se forma parte. Establecer criterios, objetivos y caminos a transitar de manera conjunta es percibido como factores que ayudan a mantener la implicación con las tareas que desarrollan las maestras; por el contrario son el aislamiento, la falta de trabajo colaborativo y de

compañerismo los factores que erosionan el grado de implicación de las maestras, tal cual lo expresan Bailey-Moreno y Flores-Fahara (2015).

En síntesis, los resultados muestran que la percepción de las maestras de los contextos áulicos, sociales, educativos y familiares tienen fuertes influencias sobre el compromiso que logran desarrollar, en cada una hay factores que lejos de permanecer estáticos, son dinámicos y hacen de la implicación un estado psicológico que va tejiendo un red que delimita comportamientos de mayor o menor compromiso. Por eso, pensamos que el trabajo conjunto de actores y entornos puede ser una alternativa que ayuda a generar prácticas de enseñanza a modo de construir puentes que promueven la implicación de cada actor, desde cada contexto.

Referencias

- Abd, R., y Ngurah, G. (2010). The influence of culture on teacher commitment. *Social Psychology of Education*, 13(2), 185-205.
- Abd-Razak, N., Ngurah-Darmawan, G., y Keeves, J. (2009) Teacher Commitment. En L., Saha y G., Dworkin (Edit.). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 343- 360). New York: Springer Science.
- Bailey-Moreno, J., y Flores-Fahara, M. (2015). Condiciones y práctica docente en un modelo de educación alternativo mexicano. *Opción*, 31(1), 916-936.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86.
- Connell, J., y Wellborn, J. (1991). Competence, Autonomy, and Relatedness: A motivational analysis of self-system processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781-791.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Demir, K. (2011). Teachers' intrinsic and extrinsic motivation as predictors of student engagement. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1397-1409.
- Fuentealba-Jara, R., e Imbarack Dagach, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 257-273.
- Grasso, L. (2006). Insatisfacción laboral y compromiso con la docencia. *Diálogos Pedagógicos*, 4(7), 10-23.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. D.F: McGraw Hill Interamericana.
- Lieberman, A., y Miller, L. (2004). *Teacher Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mena-Martínez, L., Fernández-Enguita, M., y Riviére-Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario*, 119-145.
- Montenegro, A. (2017). Understanding the Concept of Student Agentic Engagement for Learning. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 19(1), 117-128.
- NCES-National Centre for Education Statistics (NCES). (1997). *Teacher Professionalization and Teacher Commitment: A Multilevel Analysis*. Statistical Analysis Report. National Data Resource Center. Disponible en: <https://nces.ed.gov/pubs/97069.pdf>.
- Reyes, P. (1990). Organizational commitment of teachers. En P. Reyes (Edit.). *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity* (pp.143-162). San Francisco: Sage.
- Rigo, D. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso. Investigando el aula de nivel primario de educación. *Educação em Revista*, 33, 1-24.
- Ros, I. (2012). *Desarrollo organizacional de una cooperativa de trabajo asociado y la implicación de sus estudiantes y docentes*. Tesis, Universidad del país vasco. Disponible en <https://addi.ehu.es/handle/10810/10580>.
- Rutter, R., y Jacobson, J. (1986). *Facilitating Teacher Engagement*. National Center on Effective Secondary Schools, Madison, WI. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED303438>.
- Sandoval-Manríquez, M. (2014). Convivencia Y Clima Escolar: Claves De La Gestión Del Conocimiento. *Última Década*, 22 (41), 153-178.
- Thien, L., Abd-Razak, N., y Ramayah, T. (2014). Validating Teacher Commitment Scale Using A Malaysian Sample. *Sage Open*, April-June, 1-9.

Yamamoto, J., Holloway, S., y Suzuki, S. (2016). Parental Engagement in Children's Education: Motivating Factors in Japan and the U.S. *School Community Journal*, 26 (1), 45-66. Disponible en: <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>.

CAPÍTULO 2

El diseño en comunidades de aprendizaje como estrategia para la resolución de conflictos

Margarita Pino-Juste

Universidad de Vigo, Facultad de Ciencias de la educación y Deporte

Introducción

La violencia como problema de salud en la comunidad

Un problema actual y creciente de salud en la comunidad son las repuestas agresivas y violentas observadas no solo en la escuela sino también en las familias y en la comunidad y favorecidas por las tecnologías de la información y comunicación. Decía Mandela (2002) que la violencia es un problema muy importante, pero todavía menos visible y más difundido “es el legado del sufrimiento individual y cotidiano: el dolor de los niños maltratados por las personas que deberían protegerlos, de las mujeres heridas o humilladas por parejas violentas, de los ancianos maltratados por sus cuidadores, de los jóvenes intimidados por otros jóvenes y de personas de todas las edades que actúan violentamente contra sí mismas”.

No hay país ni comunidad a salvo de la violencia, por ello es necesario hacer más hincapié en prevenir y combatir las raíces de la violencia y de hecho numerosos informes vienen resaltando este hecho desde hace años (Miller, Cohen, y Rossman, 1993).

Una proporción considerable de los costes de la violencia corresponde a su repercusión en la salud de las víctimas y a la carga que impone a las instituciones sanitarias, así lo señala el informe para la prevención de la violencia: una prioridad de salud pública (Resolución WHA49.25).

De hecho el propósito del primer informe mundial sobre la violencia y la salud fue cuestionar el secretismo, los tabúes y los sentimientos de inevitabilidad que rodean al comportamiento violento, y alentar un debate que tiene como fin ampliar nuestros conocimientos sobre este fenómeno enormemente complejo (Krug et al., 2002).

Para la Organización Mundial de la Salud (2002) una de las razones por las que apenas se ha considerado a la violencia como una cuestión de salud pública es la falta de una definición clara del problema. Esta organización señala que la violencia es un fenómeno sumamente difuso y complejo cuya definición no puede tener exactitud científica, ya que es una cuestión de apreciación. La idea de cuales son los comportamientos aceptables y cuales no varían según las culturas y las normas y valores sociales. Normalmente en la escuela se entiende la violencia escolar como cualquier comportamiento agresivo que oscila entre los insultos, la intimidación, las críticas, el odio, las amenazas, la intimidación y los empujones, hasta comportamientos más violentos como el acoso sexual, el robo, el uso de armas, el vandalismo, el odio, la participación en pandillas, la detención de rehenes o la violación (Van Der Merwe, 2011). En este sentido los niños pueden estar sujetos a muchas formas de violencia y un número significativo experimentará múltiples victimizaciones (Howell y Miller Graff, 2014).

Normalmente estas conductas violentas se transmiten a través de situaciones graves de injusticia social como la falta de empleo digno, la pobreza, o la pérdida de modelos adecuados para imitar. El estudio de Ramírez (2003) señala como factores la transmisión intergeneracional, la clase del vínculo, las conductas externalizantes tempranas y la historia de maltrato.

Según Reyzábal y Sanz (2014) estas situaciones de violencia tienen como consecuencia amenazas a la vida, daño físico, aislamiento o rechazo, nulo apoyo para ciertas demandas del estudiantado y del profesorado, falta de éxito escolar de los que sufren violencia, poco estímulo hacia el desarrollo personal y social.

La herencia de la violencia, señala Feijoó (2008), se manifiesta en las relaciones interpersonales, en los sistemas de dominación social, en los espacios e instituciones en que interactuamos y, por supuesto en el espacio de la escuela y la familia que se retroalimenta con nuevas formas de violencia cada día.

En este contexto es necesario tener en cuenta las situaciones de lo que denominamos vulnerabilidad de la fragilidad entendida como la exposición del ser humano a situaciones asimétricas producidas por el otro ser humano, por el entorno en su dimensión física y natural y por el propio individuo.

Se entiende en este contexto la salud de forma integral, es decir, como salud física, mental y social. Un conjunto de factores biológicos, emocionales y espirituales que deben contribuir a un estado de equilibrio en el individuo y que le permite vivir en armonía consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. Para lograr este estado armónico se deben instaurar hábitos saludables que se ven entorpecidos por factores que dificultan la convivencia saludable, como la violencia, la ira, la intolerancia, la no aceptación de la diversidad, el miedo, la venganza, el odio o la envidia, por citar algunos.

Como señala Sarrais (2013) un niño que no sabe canalizar sus frustraciones es un niño agresivo que siente que le han arrancado algo valioso para él. Es importante, por tanto, enseñarles a controlar sus conductas, a educar la personalidad en una sociedad competitiva donde se les enseña solo a ganar o a triunfar y a salirse con la suya, no a perder ni a compartir. Si un niño no es el más guapo, el que mejor viste, el que mejor juega al fútbol, querrá ser bueno en algo y, por tanto, el que más materias suspende, el que se atreve a pelearse con otros, el que se divierte maltratando animales, etc.

Para contrarrestar estos factores y promover una convivencia saludable es importante asumir los valores de respeto y consideración por el otro, empatía, autoconfianza, autocontrol, autoestima y autoconcepto positivo, escucha activa, asertividad, entre otros.

Y debemos tener en cuenta que la modificación de los hábitos de las personas, una vez instaurados, no es fácil. La conducta está determinada por múltiples factores personales, sociales y contextuales, que operan e interactúan a diferentes niveles: individual, interpersonal y comunitario. Hoy sabemos que si educamos al alumnado desde edades tempranas en hábitos saludables estos se insertan en la vida diaria y permiten una mejora sustancial de la calidad de vida y bienestar. Por ello la escuela se convierte en un ámbito idóneo para inculcar estos hábitos ya que por esta institución pasan todos los ciudadanos.

Estrategias de la escuela para lograr una salud integral

Los jóvenes y niños constituyen la población más afectada por todo tipo de violencia, incluyendo el abuso físico, sexual, verbal y emocional, así como el abandono (Krauskopf, 2006). En este contexto han aparecido múltiples programas para el fomento de la convivencia escolar con mayor o menor éxito (Ortega-Ruiz, Del Rey, y Casas, 2016), muchos de ellos desde una perspectiva comunitaria (Avilés, 2005). Ya hemos hecho repaso de ellos en otras ocasiones por lo que no incidiremos en este punto (Pino Juste y García, 2007; Domínguez Alonso y Pino Juste, 2008; Alonso Domínguez, López Castedo, y Pino Juste, 2009; Alonso Domínguez, López Castedo, Pino Juste, y Álvarez Roales, 2013; Calleja-Barcia, Mondolfi, y Pino-Juste, 2014).

1.- Pero si incidir en que estos programas deben estar fundamentados en una política educativa democrática que garantice las mejores condiciones de aprendizaje para el conjunto de la sociedad, considerando que no todos los estudiantes tienen las mismas características. Por tanto, como señala Tenti (2008), los recursos deben ser suficientes y adecuados para que todos puedan incorporar el capital de conocimientos relevantes y la metodología inclusiva basada en los principios de la diversidad funcional (Aubert, Elboj, García, y García, 2010; Palacios y Románach, 2006).

2.- Para lograr este cambio en las estructuras organizativas de la escuela el profesorado debe superar los modelos centrados en el profesor y abogar por metodologías activas que provoquen la autonomía y responsabilidad personal del alumnado en su aprendizaje (Moreno y Martínez, 2007; Pino y Soto, 2017). De hecho, dos de los grandes retos de la educación actual es reformular la manera en cómo se aprende

ayudando al alumnado a tomar decisiones responsables, o seleccionar los medios necesarios para responder a las demandas de los nuevos estudiantes, denominados nativos digitales (Prensky, 2001).

Este hecho resulta muy incómodo para muchos profesores con un problema de adicción a la comodidad y la resistencia a salir de la zona de confort donde sienten que dominan las estrategias que implementan en su clase por muy ineficaces que estas resulten en su grupo de alumnos concreto.

Según Graham Gibbs ya en el lejano 1981, los profesores tenemos al menos unas cuantas excusas o argumentos defensivos de la clase magistral, que a continuación reproducimos adaptándolas al sistema español ya que continúan estando vigentes:

1. Si yo puedo aguantar una hora explicando, el alumnado puede tomar apuntes o hacer fichas durante una hora aunque esto carezca de funcionalidad alguna.
2. Es la única manera de estar seguro de que todo el temario es cubierto, como si ello fuese garantía de dominio curricular y consolidación de aprendizajes.
3. La explicación del profesor es la mejor manera de que se entiendan los hechos, como si los resúmenes facilitaran las conexiones neuronales para establecer análisis y síntesis de los contenidos
4. Es la mejor manera de hacer que el alumnado piense (en evadirse).
5. La clase magistral asegura que el alumnado tenga la información apropiada que estudiar
6. El alumnado es incapaz de trabajar solo o seleccionar el contenido igual de bien que el profesor.
8. Las críticas a las clases magistrales sólo son aplicables a las malas clases.
9. Su valor solo puede ser juzgado en el contexto de otras actividades de enseñanza y aprendizaje.

Además, Gibbs nos descubre también razones reales para seguir abusando de las clases magistrales, la mayoría de ellas centradas en la falta de formación del profesorado en otras alternativas metodológicas a las clases magistrales, bien porque implican trabajar más, invertir más tiempo por el mismo sueldo o la escasez de recursos de aprendizaje, así como la escasez de relación institucional entre las disciplinas que se establecen en el curriculum.

Y estas justificaciones resultan importantes porque según Gordon et al. (2009) el docente es el factor principal en el cambio hacia la integración de metodologías para el dominio de las competencias clave. Señalan que la implementación del enfoque basado en competencias depende de la actitud que los profesores tienen ante ella. Las resistencias al cambio forman parte de las características de las personas, pueden manifestarse de forma directa o diferida y tiene diversas causas: hábitos, inseguridad, miedo a lo desconocido, pobre comunicación, inercias adquiridas, etc. (Kotter y Schlesinger, 2008).

En el momento actual todo el profesorado es consciente de la necesidad del cambio, pero aunque como señala Mazur (2009) en su artículo ¿Adiós a la clase magistral?: “La evidencia muestra que reajustar el foco de la educación desde la transferencia de información, a la ayuda a los estudiantes para asimilar el material, está dando sus frutos. Mi único lamento es, que me gusta dar clases magistrales”.

3.- Debemos ser conscientes de que en la actualidad ni la escuela, ni la familia ni tampoco el contexto social pueden educar en solitario. La información, los valores, las pautas de actuación, etc. pueden resultar contradictorias en función de quién las ejecute. Por tanto, se deben aunar esfuerzos para trabajar de forma conjunta con el fin de crear verdaderas redes de transformación social y cultural basadas en un aprendizaje dialógico, un trabajo cooperativo y solidario; es decir, a través de un modelo de formación más abierto, participativo y flexible colocando el énfasis en la autonomía y responsabilidad del individuo como parte integrante de una comunidad más amplia, es decir en comunidades de aprendizaje.

El concepto de “comunidades de aprendizaje” está en discusión en diferentes puntos del mundo y está siendo definido y usado de maneras diversas y flexibles (Kilpatrick, Barrett, y Jones, 2003). Entendemos, las Comunidades de Aprendizaje, como un grupo de personas que aprende en común utilizando las herramientas disponibles en su entorno inmediato. Se trata de ayudar a nuestro alumnado a hacer un proyecto de vida y no imponer nuestra voluntad respetando los ritmos de cada uno y sus peculiares características. Se trata de unir micro saberes para formar una inteligencia colectiva entendida

como un proceso de apoyo mutuo y colaboración que permita la resolución de problemas por parte de una comunidad. Es de sabios no tener una respuesta para todo sino saber buscar las respuestas con creatividad e innovación.

Somos responsables de lo que ya hemos realizado, de lo que hacemos hoy y de aquello que cambia en el futuro (responsabilidad proyectiva).

4.- Incorporar las tecnologías de la información y comunicación como un recurso.

La utilización irracional e irreflexiva de las tecnologías solo nos ha logrado nuevas esclavitudes, y nuevas frustraciones en una época de hedonismo generalizado; pero su utilización en la escuela es ya incuestionable. Forman parte de la cultura tecnológica que nos rodea y con la que debemos convivir y tiene múltiples ventajas (Graells, 2013; Bustos y Román, 2016).

Solo hemos de preguntarnos si las tecnologías son útiles para los objetivos didácticos planteados y decidir su uso en función de sus aportaciones. Debemos tener en cuenta que en la sociedad de la información, el aprendizaje depende cada vez más de la correlación de las interacciones que tienen los niños con todo su entorno y no sólo con los maestros en las aulas (Gatt, Ojala, y Soler, 2011; Aubert et al., 2008).

Entre el profesorado existe una resistencia considerable con el uso de las TIC en el aula. Sin embargo, Garrido y García (2016) señalan que existen factores positivos desde los que se consolidan la integración de las TIC en las aulas como recursos complementarios a la labor del docente, y elementos negativos asociados a la desactualización del material o a la escasa formación docente, que frenan el proceso de integración de las TIC en la educación.

5.- Necesidad de nuevos diseños de espacios educativos versátiles

Es necesario un importante cambio en el diseño de los edificios y estructuras físicas de las escuelas que en la actualidad se asemejan más a centros penitenciarios que a centros de experiencias vitales para nuestro alumnado tanto de primaria como de secundaria y que, por tanto, faciliten cambios culturales y de mentalidad que promuevan la diversidad, la originalidad, la creatividad, la imaginación...

Decía Ramón y Cajal (1952): “En suma, embrujada por el demonio de la velocidad, la vida ha perdido mucho valor. Perdió sobre todo el sosiego del ánimo, tan bien avenido con los goces estéticos el paisaje. Se muere ya con la inconsciencia con que se nace”.

Para evitarlo la escuela debe fomentar experiencias estéticas que favorezcan cambios de actitudes convirtiéndolas en más positivas, más activas, más imaginativas y creadoras (Wong, 2007).

Imaginar es atreverse a pensar que las cosas pueden ser de otro modo (Greene, 2005). En la imaginación comienza no sólo el complicado mundo de la libertad, sino también el del conocimiento y el del compromiso (Bezerra y Pino, 2011).

Los niños deben aprender de la realidad por eso la educación debe ir más allá de las paredes del colegio, es necesario crear entornos educativos versátiles que permitan trabajar de forma colaborativa, experimentar, incorporar alumnado de diferentes edades, profesionales de la comunidad.

¿Significa también la necesidad de una arquitectura escolar diferente? Vargas (2016) defiende que existe una interacción entre modelo pedagógico y espacio educativo. Y, teniendo en cuenta la Teoría del Desarrollo a Escala Humana (Max, 2006), el hecho arquitectónico participa como medio satisfactor de alguna de las necesidades fundamentales del individuo.

No podemos seguir manteniendo a un niño o a un adolescente pegado a un pupitre durante cinco o seis horas escuchando y memorizando una información sesgada, carente de utilidad para ellos tal cual se les trasmite, cercenando su imaginación y creatividad y exigiéndole un esfuerzo para algo cuya aplicabilidad y funcionalidad desconocen.

Y la excusa de los maestros o profesores no puede ser “siempre se hizo así y bien que aprendimos”, “tienen que desarrollar la capacidad de esfuerzo”, “no tengo claro que las tecnologías sean positivas para ellos”, tienen que saber obedecer y mantenerse quietos”.

Para conseguir que las estrategias implementadas sean eficaces hemos de seguir un proceso de diseño que debe comenzar por realizar una evaluación diagnóstica organizando grupos de discusión donde participe toda la comunidad educativa, priorizar las problemáticas objeto de estudio y establecer los responsables de cada acción así como los recursos materiales y humanos necesarios y los pertinentes procesos de evaluación de cada acción.

El grupo de discusión consiste en un conjunto de personas que dialogan y debaten juntas sobre algún tema de interés aportando sus perspectivas, percepciones y puntos de vista específicos y particulares (Lukas y Santiago, 2004).

Los participantes en el grupo de discusión podrán ser los directores (o persona delegada) de los centros educativos (primaria y secundaria), los coordinadores de los centros de salud del ayuntamiento, representantes del ayuntamiento (preferiblemente servicios sociales, deporte y medio ambiente) y los presidentes (o persona delegada) de las diferentes asociaciones del ayuntamiento.

Se pueden utilizar técnicas cuantitativas y cualitativas que permitan la triangulación de datos de forma que las distintas perspectivas metodológicas se complementan mutuamente en el estudio de un problema (Flick, 2004) desde el análisis de la prensa local hasta las entrevistas con las familias o miembros del tejido productivo.

Referencias

- Aubert, A., Elboj, C., García, R., y García, J. (2010). Contrato de Inclusión Dialógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 101-111.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Avilés, M.J.M. (2005). *Intervenir contra el bullying en la comunidad educativa*, Concejo Educativo. Recuperado de: www.concejoeducativo.org
- Bezerra, F., y Pino, M.R (2011). A estética como factor promotor da aprendizagem. *Revista de Teoria de la Educación*, 23(2), 91-109.
- Bolivar, M. (2013). *Comunidades profesionales de aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/5702Bolivar.pdf>
- Bustos, A., y Román, M. (2016). *La importancia de evaluar la incorporación y el uso de las TIC en educación*. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 4(2), 3-7. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num2/editorial.pdf>
- Calleja-Barcia, I., Mondolfi, M.L., y Pino-Juste, M. (2014). *Estudio de la violencia en la pareja y su posible transmisión intergeneracional*. En Avances en Psicología Clínica. Asociación Española de Psicología Conductual.
- Crespo, J., y Pino-Juste, M.R. (2009). La estética de las edificaciones escolares en la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Revista de Educación*, 349, 485-511.
- Domínguez Alonso, J., López Castedo, M., y Pino-Juste, M.R (2009). *School violence: evaluation and proposal of teaching staff. Perceptual and Motor Skills*, 109, 401-406.
- Domínguez-Alonso, J., López-Castedo, M., Pino-Juste, M.R., y Álvarez-Roales, E. (2013). Violencia Escolar: La Diada Interpersonal Profesorado-Alumnado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 75-86. doi: 10.1989/ejihpe.v3i2.25.
- Domínguez-Alonso, J., y Pino-Juste, M.R. (2008). Las conductas problemáticas en el aula: una propuesta de actuación. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 447-457.
- Feijóo, C. (2008). Prólogo, en: Silvia Bleichmar. Violencia social-Violencia Escolar. De la propuesta de límites a la construcción de legalidades. Argentina: Noveduc.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Garrido, J.M.M., y García, M.D. (2016). Las TIC en centros de Educación Primaria y Secundaria de Andalucía. Un estudio de casos a partir de buenas prácticas. *Digital Education Review*, (29), 134-165.
- Gatt, S., Ojala, M., y Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33.
- Gibbs, G. (1981). *Twenty terrible reasons for lecturing*. Birmingham: Oxford Brookes University, Oxford Centre for Staff and Learning Development.

- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A. Pepper, D., y Wisniewski, J. (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learns across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw (Polonia): CASE (Center for Social and Economic Research). Recuperado de: <http://ssrn.com/abstract=1517804>
- Graells, P. M. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3C TIC*, 2(1).
- Greene, M. (2005). Liberar la Imaginación. *Ensayos sobre Educación*. Barcelona: Grao.
- Howell, K.H., y Miller, L.E. (2014). Protective factors associated with resilient functioning in young adulthood after childhood exposure to violence. *Child Abuse and Neglect*, 38(12), 1985-1994. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.10.010>
- Kilpatrick, S., Barrett, M., y Jones T. (2003). *Defining Learning Communities*. University of Tasmania: Discussion Paper D1/2003. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Margaret_Barrett/publication/43527785_Defining_Learning_Communities/links/00b7d51f96af31a0dd000000.pdf
- Kotter, J.P., y Schlesinger, L.A. (2008). *Choosing Strategies for Change*. Harvard Business review. Recuperado de: <https://hbr.org/2008/07/choosing-strategies-for-change>
- Krauskopf, D., y Organización Panamericana de la Salud. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Washington: OPS.
- Krug, E.G. (2002). *World report on violence and health*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Lukas, J.F., y Santiago, K. (2004). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza.
- Mandela, N. (2002). Prólogo. En Organización Mundial de la Salud 2002. *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra. OMS.
- Max, M.A. (2006). Desarrollo a escala humana. *Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria.
- Mazur, E. (2009). *Lecture Science*, 323(5910), 50-51. doi: 10.1126/science.1168927
- Miller T. R., Cohen, M. A., y Rossman S. B. (1993). Victim costs of violent crime and resulting injuries. *Health Affairs*. Winter, 12(4), 186-197.
- Moreno, R., y Martínez, R.J. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. *Acta Comportamental*, 15(1), 51-62.
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra. OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (1996). WHA49.25 *Prevención de la violencia: una prioridad de salud pública*. Recuperado de: <http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=13ysubs=16ycod=2531ypage=>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J.A. (2016). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 102.
- Palacios, A., y Romañach, J. (2006). *El modelo de la Diversidad. Bioética y derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Ediciones Diversitas-AIES.
- Pino-Juste, M.R., y García, M.T. (2007). Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de educación secundaria desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 111-134.
- Pino-Juste, M. y Soto, J. (2017). El conocimiento de la ludificación por el alumnado universitario. *Revista complutense de Educación, En prensa*.
- Prensky, M. (2001). Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales. *MCB University Press*, 9. Recuperado de: <http://recursos.aprenderapensar.net/files/2009/04/nativos-digitales-parte1.pdf>
- Ramírez-Herrera, C. (2003). La transmisión intergeneracional, la clase del vínculo y los factores intrapersonales como predictores de la co-ocurrencia de comportamientos violentos y adictivos en jóvenes. *Acta colombiana de psicología*, (9), 51-69.
- Ramón y Cajal, S. (1952). *El mundo visto a los ochenta años*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Reyzábal, M. V., y Sanz, A.I. (2014). Resiliencia y acoso escolar. *La fuerza de la educación*. Madrid: La Muralla.
- Sarrajs, F. (2013). *Madurez psicológica y felicidad*. Navarra: EUNSA.
- Tenti, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Van Der Merwe, P. (2011). A schoolbased socioemotional programme as strategy against crime and violence. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 51 (3), 388-402.
- Vargas, B.A. (2016). Educación para el desarrollo sostenible (EDS) y arquitectura escolar. El espacio como reactivo del modelo pedagógico. Bórdón. *Revista de Pedagogía*, 68(1), 145-163.
- Viscardi, N. (2012). *Proyecto central Promoción de Convivencia saludable*. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo. Recuperado de <http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/11/Documento-Difusión.pdf>

Wong, E.D. (2007). The Rebirth of Cool: Toward a Science Sublime. *The Journal of Aesthetic Education*, 41(2), 67-88.

CAPÍTULO 3

Formación del profesorado en Metodologías Activas desde Plataformas interactivas

María Consuelo Sáiz-Manzanares*, María del Camino Escolar-Llamazares*,
Raúl Marticorena-Sánchez**, César I. García-Osorio**, y Miguel Ángel Queiruga-Dios***

**Universidad de Burgos, Facultad de Ciencias;*

***Universidad de Burgos, Escuela Politécnica Superior, de la Salud;*

****Universidad de Burgos, Facultad de Educación*

Introducción

En la última década, especialmente en Educación Superior, se ha producido un cambio en la forma de enseñar. La incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) al proceso de enseñanza-aprendizaje está conllevando una nueva forma de enseñar, de aprender y de evaluar. La docencia presencial cada vez se apoya más en el uso de Learning Management Systems (LMS), en lo que se ha denominado B-Learning. Este contexto de aprendizaje facilita el e-learning, la evaluación, la regulación del aprendizaje, el Self-Regulated Learning (SRL) desde la utilización del feedback orientado a procesos. También, incrementa el uso de estrategias metacognitivas (EM) de planificación, monitorización, evaluación y reflexión sobre el proceso de aprendizaje (Azevedo, Johnson, Chauncey, y Graesser, 2011; Järvelä, Malmberg, y Koivuniemi, 2016; Sáiz y Marticorena, 2016). Además, si las plataformas de aprendizaje se diseñan incluyendo metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) potencian el desarrollo de las habilidades de trabajo colaborativo y de estrategias de motivación de logro en los alumnos (Bannert, Sonnenberg, Mengelkamp, y Pieger, 2015; Dias, Hadjileontiadou, Diniz, y Hadjileontiadis, 2017). Todo lo cual, aumentará previsiblemente la consecución de aprendizajes más efectivos (Sáiz, Marticorena, García-Osorio, y Díez Pastor, 2017).

No obstante, para que se produzcan todos estos beneficios, es preciso que tanto los estudiantes como los docentes tengan competencias digitales. Estudios recientes (Yamada y Hirakawa, 2015) indican que para un desarrollo satisfactorio del proceso de enseñanza-aprendizaje en los LMS es preciso la formación en su uso, tanto de los docentes como de los estudiantes, ya que su mera interacción en los LMS no garantiza el desarrollo de un aprendizaje eficaz. Park y Il-Hyun (2016) han encontrado diferencias significativas en los resultados de aprendizaje atendiendo a variables como las características digitales de los docentes, de los estudiantes y de la estructuración de las asignaturas en los LMS.

Por ello, desde las instituciones educativas es necesario diseñar programas de formación del profesorado en el uso de las NTIC y de metodologías activas aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Este es un factor esencial, ya que una buena utilización de los LMS predice aprendizajes eficaces en un intervalo del 52% al 60.4% (Cerezo, Sánchez-Santillan, Paule-Ruiz, y Núñez, 2016; Sáiz et al., 2017).

Actualmente, se están diseñando softwares, como por ejemplo ATLAS.ti v.8, que permiten el análisis cualitativo de materiales de texto, audio y vídeo usados en los contextos formativos. Lo cual va a proporcionar mucha información acerca del desarrollo del proceso formativo y va a facilitar el análisis de los aspectos que han resultado más efectivos en los mismos (Níciacio y Barbosa, 2018). El estudio cualitativo de los datos de interacción, a través de este tipo de software, va a permitir análisis complejos de los datos como por ejemplo path analysis (También denominado análisis de pautas, es un análisis de regresión con un diagrama de flujo de las interdependencias). El uso de estas técnicas facilitan el estudio

pormenorizado del proceso de formación y permiten la realización de mapas específicos de mentorización en la formación online (Malheiro y Reali, 2018).

Partiendo de los estudios anteriormente señalados los objetivos de este trabajo fueron:

- 1) Comprobar el grado de conocimiento sobre Metodologías docentes activas en LMS de los profesores antes de la formación.
- 2) Comprobar el grado de satisfacción del profesorado en actividades de formación sobre metodologías activas en entornos B-Learning.

Método

Participantes

Se trabajó con 18 profesores universitarios de distintas ramas de conocimiento: 6 Ingeniería (1 Ingeniería de la Organización, 1 Ingeniería Aeronáutica, 2 Ingeniería Industrial, 2 Ingeniería Electrónica), 4 Humanidades (1 Historia, 3 Filología), 7 Ciencias Sociales (2 Derecho, 3 Económicas, 2 Ciencias de la Educación), 1 Ciencias de la Salud (1 Enfermería). En la Tabla 1 se presenta una relación de los participantes y los estadísticos descriptivos en la variable edad.

Tabla 1. N total y parcial y estadísticos descriptivos en la variable edad en la muestra

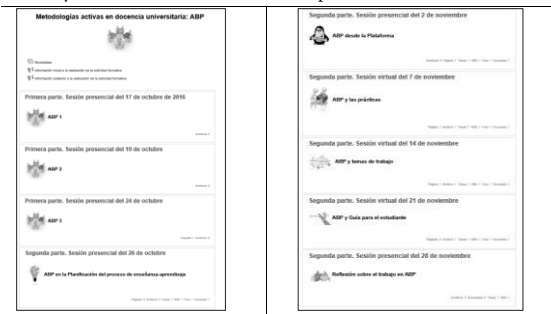
Estudios	Hombres				Mujeres		
	N	n	Medad	DT _{edad}	n	Medad	DT _{edad}
	8	8	47.25	6.80	10	44.8	10.22

Nota. N = Total de la muestra. n = total por grupo. Medad = Media de edad; DT_{edad} = Desviación Típica.

Instrumentos

1. Plataforma UBUVirtual versión 3.1. Es un LMS basado en Moodle, parte de un enfoque constructivista y se desarrolla a través de un sistema modular que permite una configuración progresiva. La versatilidad de los módulos y de las actividades facilitan a los usuarios (estudiantes y profesores) la interacción fluida, la cual es la base del aprendizaje interactivo (Saeed, Yang, y Sinnappan, 2009). En la plataforma se diseñó el desarrollo del curso formativo desde la Metodología ABP, la estructura se presenta en la Gráfica 1.

Gráfica 1. Diseño del curso en la plataforma UBUVirtual



2. Cuestionario de conocimientos previos sobre ABP (CCPABP). Es una escala tipo Likert de 1 a 5 y consta de 7 ítems. Tiene un $\alpha = .72$ para la escala completa y un intervalo de $\alpha = .70 - \alpha = .72$ para cada uno de los ítems si se elimina el elemento. Y dos preguntas abiertas a) expectativas hacia el curso y b) resultados que se espera del curso.

3. Encuesta de valoración global de la actividad formativa (EVGAF). Es una escala tipo Likert de 1 a 5 desde nada a todo, que consta de 20 ítems. Tiene un $\alpha = .84$ para la escala completa y un intervalo de α

$=.81-\alpha=.86$ para cada uno de los ítems. Y tres preguntas abiertas: a) aspectos a incrementar, b) aspectos a introducir y c) aspectos mejor valorados.

4. Encuesta institucional de valoración de las actividades formativas (EVAF). Dicha escala, es una escala tipo Likert de 1 a 5, consta de 12 ítems generales sobre el desarrollo de la acción formativa y 6 específicos que analizan la acción de los formadores. La fiabilidad total de la escala es de $\alpha=.96$ y $\alpha=.97$ en el bloque formador.

Procedimiento

Previamente a su realización, este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Burgos. Asimismo, se informó a todos los participantes de los objetivos del estudio y se pidió su consentimiento. Posteriormente, se llevó a efecto la actividad formativa sobre metodologías docentes activas en ABP. Dicha actividad formaba parte de las actividades formativas del Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE) de la UBU para el curso 2016-2017. Dicha actividad, se desarrolló a lo largo del primer semestre, 14 semanas, y constó de 32 sesiones (17 presenciales de dos horas de duración cada una y 15 online en la plataforma UBUVirtual). Los profesores antes de iniciar la actividad formativa cumplimentaron el CCPABP y al finalizar la actividad rellenaron la EVGAF y la EVAF.

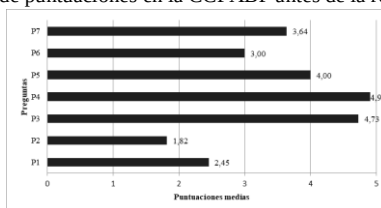
Análisis de datos

Estadísticos descriptivos. Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS v.24.

Resultados

Para estudiar el primer objetivo (Comprobar el grado de conocimiento sobre Metodologías docentes activas en LMS de los profesores antes de la formación), se efectuó un análisis de los conocimientos previos del profesorado respecto de la metodología en ABP en la primera semana del curso. Como puede comprobarse en la Gráfica 2, los profesores participantes en la actividad formativa no tenían conocimientos previos altos sobre esta metodología y tampoco la habían utilizado anteriormente en su práctica docente. Si bien, consideraban que el feedback que se da al alumno debe ser activo y que el trabajo colaborativo facilita el aprendizaje. Asimismo, estos profesores realizaban en su práctica docente habitual un estudio de los conocimientos previos de los estudiantes y facilitaban a sus estudiantes la evaluación de su propia actividad instruccional.

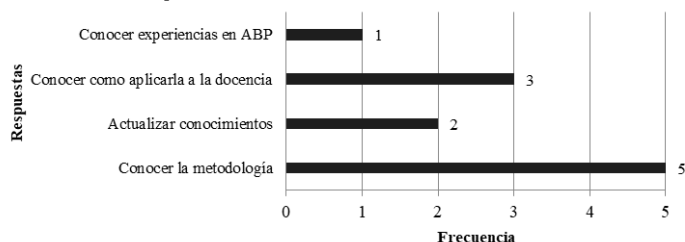
Gráfica 2. Media de puntuaciones en la CCPABP antes de la realización del curso



Nota. P1. Tengo conocimiento acerca de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto/Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). P2. He utilizado la metodología de ABP en mi práctica docente habitual. P3. Considero que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que ser interactivo entre el docente y los alumnos. P4. El feedback que el docente realiza sobre la práctica del alumno tiene que ser claro, positivo y contingente a la tarea. P5. El trabajo en grupo facilita a los alumnos el aprendizaje de la materia. P6. Antes de iniciar mi práctica docente estudio los conocimientos previos de mis alumnos y en base a ellos reestructuro la asignatura. P7. Posibilito a través de encuestas que los estudiantes evalúen el desarrollo de mi práctica docente. Tasa de respuesta del 75%.

Respecto del estudio de las preguntas abiertas, se encontró que la motivación del profesorado hacia la actividad formativa se centraba en conocer la fundamentación teórica de la metodología ABP, actualizar conocimientos y conocer experiencias de ABP para aplicarlas a su práctica docente (ver Gráfica 3).

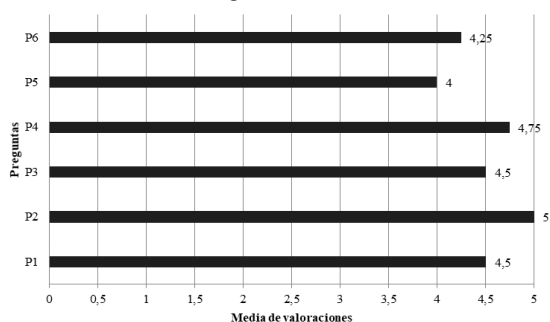
Gráfica 3. Frecuencia de respuestas de texto libre en la CCPABP antes de la realización del curso



Seguidamente y con el fin de estudiar el segundo objetivo (comprobar el grado de satisfacción del profesorado en actividades de formación sobre metodologías activas en entornos B-Learning), se analizaron los resultados obtenidos en la EVGAF, encuesta realizada desde la plataforma UBUVirtual a los docentes en la última semana de realización del curso y en la EVAF, encuesta institucional para la evaluación de las actividades formativas que se realiza a través de la aplicación limesurvey al finalizar la actividad formativa.

Respecto del análisis de los resultados en EVGAF como puede apreciarse en la Gráfica 4 el grado de satisfacción de los profesores con la actividad formativa fue alto, destacando su aplicabilidad a la Educación Superior (P2 con M = 5), el feedback efectuado por los formadores (P4 con M = 4.75), el incremento del conocimiento adquirido (P1 con M = 4.5) y la metodología utilizada por los formadores (P3 con M = 4.5).

Gráfica 4. Resultados en la EVGAF, grado de satisfacción con la actividad formativa



Nota. P1. Mi conocimiento acerca de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto/Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) después de la realización del curso es. P2. Considero que la metodología de ABP es aplicable en Educación Superior. P3. La metodología utilizada por los formadores ha facilitado el conocimiento de la metodología en ABP. P4. El feedback dado por los formadores ha sido claro, positivo y contingente a la tarea. P5. El trabajo en grupo ha facilitado el aprendizaje de la metodología en ABP. P6. Tus expectativas hacia el curso se han cumplido. Tasa de respuesta del 75%.

En relación a los resultados hallados en la evaluación institucional en la encuesta EVAF se desprende que la satisfacción del profesorado con: los objetivos y contenidos del curso, la metodología y la utilidad de la acción formativa fue alto (ver Tabla 1). Lo que coincide con los resultados obtenidos en EVGAF, entre las puntuaciones obtenidas en ambos instrumentos se encontró una correlación de $r = .89$, lo que ratifica la validez de la propuesta formativa.

Tabla 1. Resultados en la EVAF, grado de satisfacción con la actividad formativa

Ítems	M	DT	CV
<i>Objetivos y Contenidos</i>			
1. Se han alcanzado los objetivos previstos	4.33	.71	16.3%
2. Los temas se han tratado con la profundidad que permitía la duración del curso.	4.22	.44	10.4%
3. La duración ha sido adecuada a los objetivos y contenidos.	4.00	.71	17.7%
<i>Metodología y espacios</i>			
4. La metodología se ha adecuado a los objetivos y contenidos.	4.44	.53	11.9%
5. La metodología ha permitido la participación activa de los asistentes.	4.78	.44	9.2%
6. La actividad formativa ha facilitado la interacción con otros compañeros.	4.67	.70	15.2%
7. La acción formativa ha sido realista y práctica.	4.78	.44	9.2%
8. La documentación entregada ha sido de calidad.	4.33	.71	16.3%
9. Las condiciones ambientales han sido adecuadas para facilitar el proceso formativo.	4.33	.71	16.3%
<i>Utilidad y valoración global</i>			
10. La acción formativa es útil para mi puesto de trabajo.	4.67	.50	10.7%
11. La acción formativa es útil para mi formación personal.	4.22	1.09	25.9%
12. Valoración global de la actividad formativa.	4.44	.73	16.3%

Nota. M = Media; DT = Desviación Típica; CV = Coeficiente de Variación.

Discusión/Conclusiones

El diseño de la docencia es un elemento clave en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y en el tipo de conductas que estos desarrollan en la plataforma. Por ello, desde las instituciones se tiene que fomentar las actividades formativas relacionadas con la utilización eficaz de los LMS (Yamada y Hirakawa, 2015; Park y Il-Hyun, 2016). Una de las metodologías docentes que se ha mostrado más eficaz en estos entornos ha sido el ABP (Sáiz y Montero, 2016). Este tipo de diseño metodológico precisa de una formación continuada en el tiempo, y de un seguimiento sistemático de su implantación en contextos habituales de docencia del profesorado en formación (Bannert et al., 2015; Dias et al., 2017).

Los profesores que han participado en este estudio han manifestado un grado alto de satisfacción con este tipo de metodología docente y la consideran factible en una actividad docente habitual. Si bien, la generalización de estos resultados debe realizarse con prudencia debido a lo reducido del tamaño de la muestra. Además, hay que tener en cuenta la disposición de los profesores participantes ante de iniciar la formación hacia la utilización de recursos innovadores en la docencia y al uso en su docencia de técnicas de análisis de los conocimientos previos en los estudiantes, feedback orientado a procesos y estrategias de aprendizaje colaborativo.

Por ello, futuras investigaciones irán dirigidas a incrementar el tamaño de la muestra y efectuar estudios longitudinales, que analicen qué cambios produce la formación del profesorado en este tipo de metodologías activas aplicadas en entornos LMS. Relacionados con los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Además, se analizará si existen diferencias en el grado de satisfacción de los estudiantes con la docencia en las asignaturas en las que los profesores que han recibido formación en metodologías activas vs. la docencia en asignaturas en las que los profesores no han realizado dichas actividades formativas. Asimismo, se registrarán las verbalizaciones de los docentes durante el desarrollo de la actividad formativa. Estos protocolos de pensar en voz alta se analizarán utilizando softwares para el análisis de los datos cualitativos, como NVivo, ATLAS.ti, MAXqda, Spad, entre otros, o bien paquetes en el programa R que contienen técnicas para el análisis de text mining, librerías como WEKA (Waikato

Environment for Knowledge Analysis) o Scikit Learn en Python, etc. Lo que facilitará tanto el procesamiento de los datos como la utilización de técnicas estadísticas para el análisis de los mismo. Todo ello, revertirá en un incremento en la información sobre la eficacia de estas actividades formativas que será útil para la toma de decisiones de los responsables institucionales de cara a incrementar la calidad de la docencia y los resultados de aprendizaje eficaces, así como la motivación del profesorado y del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Azevedo, R., Johnson, A., Chauncey, A., y Graesser, A. (2011). *Use of hypermedia to assess and convey self-regulated learning*. In B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 102–121). New York: Routledge/Taylor y Francis Group.
- Bannert, M., Reimann, P., y Sonnenberg, C. (2014). Process mining techniques for analysing patterns and strategies in students' self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 9(2), 161-185. doi: 10.1007/s11409-013-9107-6
- Cerezo, R., Sánchez-Santillan, M., Paule-Ruiz, M.P., y Nuñez, J.C. (2016). Students' LMS interaction patterns and their relationship with achievement: A case study in higher education. *Computers y Education*, 96, 42-54. doi: 10.1016/j.compedu.2016.02.006
- Dias, S., Hadjileontiadou, S.J., Diniz, J.A., y Hadjileontiadis, L.J. (2017). Computer-based concept mapping combined with Learning management system use: An explorative study under the self and collaborative-mode. *Computers y Education* 107, 127-146. doi: 10.1016/j.compedu.2017.01.009
- Malheiro, C.A.L., y Realí, A.M.M.R. (2018). *The use of software ATLAS.ti and narratives in mapping the mentorship processes developed in an online training*. En P.A.P. Costa y L.P. Reis, N. Neri de Souza, y Moreira, A. *Computer Supported Qualitative Research. Advances in Intelligent Systems and Computing* (Vol. 451) (pp 213-224).
- Nicácio, R.T., y Barbosa, R.L.L. (2018). Understanding Higher Education Teaching, Learning and Evaluation: A Qualitative Analysis Supported by ATLAS.ti. En P.A.P. Costa y L.P. Reis, N. Neri de Souza, y Moreira, A. *Computer Supported Qualitative Research. Advances in Intelligent Systems and Computing*, 451, 393-399.
- Park, Y., y Il-Hyun, J. (2016). *Using log variables in a Learning management system to evaluate learning activity using lens of activity theory*. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 1-18. doi: 10.1080/02602938.2016.1158236
- Saeed, N., Yang, Y., y Sinnappan, S. (2009). Las tecnologías web emergentes en la Educación Superior. *Educational Technology y Society*, 12(4), 98-109.
- Sáiz, M.C., Marticorena, R., García-Osorio, C.I., y Díez-Pastor, J.F. (2017). How Do B-Learning and Learning Patterns Influence Learning Outcomes? *Frontiers in Psychology*, 8(745), 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00745
- Sáiz, M.C., y Marticorena, R. (2016). *Metacognition. Self-Regulation and Feedback for Object-Oriented Programming Problem-Solving*. En J. Benson (Ed.), *Metacognition: Theory. Performance and Current Research* (pp. 43-94). New York: Nova.
- Sáiz, M.C., y Montero (2016). *Metodologías activas en docencia universitaria. Diseño de una asignatura de ciencias de la salud en la plataforma virtual*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Sáiz, M.C., y Montero, E. (2015). Metacognition, Self-regulation and Assessment in Problem-Solving Processes at University. En A. Peña-Ayala (Ed.), *Metacognition: Fundaments, Applications, and Trends* ,76, 107-133. Switzerland: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-11062-2_5
- Yamada, Y., y Hirakawa, M. (2015). *A case Study of analyzing Logs of LMS in Flipped Classroom*. 2015 IIAI 4th International Congress on Advanced Applied Informatics. doi: 10.1109/IIAI-AAI.2015.255

CAPÍTULO 4

Funcionamiento ejecutivo, estrategias de aprendizaje y rendimiento en universitarios

Ana Belén García Berbén*, Luis M. García Moreno**, Gloria Álvarez Bernardo***, y
Miriam Romero López*

Universidad de Granada; **Universidad Complutense; *Universidad de Jaén*

Introducción

En las últimas décadas, las estrategias de aprendizaje se han convertido en un tema de investigación central de la psicología de la educación. Estas estrategias integran mecanismos que facilitan el procesamiento de la información con el objeto de adquirir nueva información e integrarla o recuperarla como conocimientos previos. Beltrán (2003) establece una relación de dependencia entre los procesos cognitivos y las estrategias de aprendizaje, estando éstas al servicio de los procesos cognitivos (e.g. atención). Se trata de una serie de acciones iniciadas por el aprendiz, deliberadas, planificadas y conscientemente comprometidas, para alcanzar determinadas metas de aprendizaje (Valle, Barca, González, y Núñez, 1995). Justicia (1996) describe tres bloques de estrategias: las estrategias metacognitivas (control y conocimiento) que controlan y dirigen la actividad mental; estrategias cognitivas que facilitan los procesos de atención, comprensión, elaboración y recuperación de la información; por último, las estrategias de apoyo que incluyen los recursos actitudinales, afectivos y motivaciones del aprendizaje. Este trabajo se interesa por el estudio de estrategias cognitivas y metacognitivas, que son características del aprendizaje en estudiantes con alto rendimiento académico (Shneider y Preckel, 2017).

En la actualidad, los avances de la neurociencia cognitiva evidencian que la activación del lóbulo prefrontal se encuentra implicada en el procesamiento cognitivo de orden superior. La corteza prefrontal (CPF) y sus sistemas corticales, subcorticales y conexiones con núcleos reticulares son el sustrato neuroanatómico del funcionamiento ejecutivo. Según los circuitos neuronales implicados, parece existir una cierta especialización funcional (funciones ejecutivas). La corteza prefrontal dorsolateral (CPF_{DL}) mantiene conexiones con áreas sensoriales primaria y multimodales y suele asociarse a procesos cognitivos responsables de la supervisión y manipulación de la información, en cambio, la corteza prefrontal ventrolateral (CPF_{VL}) se vincula con la recuperación y mantenimiento de la información (García-Moreno, 2014).

Estrategias de aprendizaje (EA) y funcionamiento ejecutivo son constructos diferentes que surgen desde disciplinas científicas distantes, pero ambos pueden estar relacionados. Unas y otro pretende dar respuesta a las lagunas encontradas en el aprendizaje, tanto de personas sanas en el caso de las estrategias (Valle et al., 1995), como de personas con lesiones cerebrales, en el funcionamiento ejecutivo (Luria, 1973). Por otra parte, las EA (Beltrán, 2003) y el funcionamiento ejecutivo (Tirapu-Ustárroz, Cordero-Andrés, Luna-Lario, y Hernández-Goñi, 2017) están relacionados con el procesamiento cognitivo necesario para el aprendizaje académico. Las EA parecen predecir el rendimiento y ser característicos de estudiantes con alto rendimiento (Shneider y Preckel, 2017), también el funcionamiento ejecutivo muestra relación con el rendimiento académico (RA) en etapas preuniversitarias (Samuels, Tournaki, Blackman, y Zilinski, 2016), siendo poco investigado en universitarios. El fin de este trabajo es realizar un estudio piloto que ofrezca evidencias de las relaciones entre variables cognitivas del aprendizaje, tales como FE y EA con el RA de estudiantes universitarios.

Funcionamiento ejecutivo

El funcionamiento ejecutivo (FE) se define como un procesamiento cognitivo complejo y multidimensional que integra y coordina subprocesos diferenciados e interrelacionados entre sí (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, y Howerter, 2000). Las diferentes demandas cognitivas en tareas novedosas, de un lado, y el sustrato neuroanatómico implicado, de otro, delimitan los componentes identificados como funciones ejecutivas. Entre los investigadores, no existe consenso ni en el concepto ni en los componentes del FE (Tirapu-Ustárriz et al., 2017). La compleja delimitación del concepto de FE también se refleja en los diferentes modelos que se han generado desde los hallazgos de la neuropsicología. Tirapu-Ustárriz, Muñoz-Céspedes y Pelegrín-Valero (2002) aclaran que aún no existe una teoría neuropsicológica firme, siendo difícil establecer una relación clara entre la estructura, función y conducta en el estudio del FE. Con objeto de explicar el proceso seguido por el FE, sus componentes y subsistemas, Tirapu-Ustárriz y Luna-Lario (2008) proponen un modelo integrador a partir del análisis de cuatro modelos: el modelo de la memoria de trabajo de Baddeley, el de funciones jerarquizadas de Stuss y Benson, el modelo sobre el sistema atencional supervisor de Sallice y la hipótesis del marcador somático de Damasio.

El modelo integrado establece dos subsistemas. El subsistema cristalizado se activa ante situaciones rutinarias y el fluido ante situaciones novedosas, siendo este último el que requiere del funcionamiento ejecutivo. La activación del subsistema fluido supone la actuación de la memoria de trabajo y del sistema atencional supervisor sobre los procesos de anticipación, selección de objetivos, planificación y monitorización. El modelo integrador propone unas funciones ejecutivas relacionadas con la memoria de trabajo: bucle fonológico, agenda visuoespacial, planificación, toma de decisiones y el sistema atencional supervisor o sistema ejecutivo central. Este modelo integrador es el marco teórico en el que se desarrolla la actual investigación. En este trabajo se estudia la atención, la memoria de trabajo, fluidez verbal, inhibición y flexibilidad cognitiva (Tirapu-Ustárriz y Luna-Lario, 2008).

La memoria de trabajo (MT) y la atención se encuentran estrechamente relacionadas entre sí, la memoria requiere que cierta información se mantenga activa y no sucumba a distractores. La atención sostenida es necesaria para el mantenimiento de la consciencia (De la Torre, 2002), en este sentido, la capacidad de mantenimiento e inhibición-selección de información de la MT parece estar relacionada con la activación de los circuitos de la CPVL. En cambio, la capacidad de registrar y codificar de la MT se vincula a los circuitos de la CPDL. Una función cognitiva estrechamente relacionada con la MT es la fluidez verbal (Tirapu-Ustárriz et al., 2017), que se refiere a la velocidad y precisión tanto en la búsqueda y actualización de la información, como en la producción de elementos específicos en un tiempo eficiente. La CPDL izquierda parece estar implicada en la fluidez verbal (Verdejo-García y Bechara, 2010). En este trabajo se analizan la fluidez verbal fonológica y semántica.

La flexibilidad e inhibición cognitivas son las dos funciones ejecutivas más consistentes entre los modelos teóricos (Bagetta y Alexander, 2016). Existe una cierta coincidencia en que el sustrato neuroanatómico de la inhibición, o también denominada control de la interferencia, es la corteza prefrontal orbital y el cingulado anterior (Tirapu-Ustárriz et al., 2017). La inhibición cognitiva (IC) es la función ejecutiva encargada de detener la generación de respuestas impulsivas, automatizadas o recompensadas que son irrelevantes o inadecuadas para la tarea requerida. En cambio, la flexibilidad cognitiva (FC) o alternancia, permite cambiar distintos esquemas de acción o pensamiento según las demandas del entorno; el córtex prefrontal medial superior e inferior parece estar implicado en esta función (Verdejo-García y Bechara, 2010).

En educación superior, los estudios que analizan el FE según el género muestran algunas diferencias, pero no existe acuerdo entre los autores. Marino y Alderete (2010) encontraron que las mujeres puntuaron más en FV que los hombres. El estudio de Musso, Costa-Lieste y Duarte (2012) encontraron que ellos parecen mejores que ellas en atención, en cambio, en el estudio de Basso, Harrington, Matson y Lowery (2000) los hombres puntuaron más en memoria verbal que las mujeres. De modo similar, las

investigaciones que relacionan el FE y el RA son poco concluyentes. Barceló, Lewis y Moreno (2006) utilizan una medida global y acumulada del rendimiento académico y no encontraron diferencias significativas entre universitarios de bajo/alto rendimiento. Sin embargo, otros estudios muestran relaciones entre el FE y el RA. Estudiantes con mayor MT y atención ejecutiva obtuvieron un mayor RA en la calificación media acumulada (Musso, 2016), por otra parte, Rodríguez-Portuguez, (2016) concluye que la MT fue un buen predictor del RA.

Otras variables cognitivas, como las estrategias de aprendizaje, son buenos predictores del RA. Las estrategias de organización mostraron un efecto alto en el rendimiento, seguidas de las estrategias de concentración, pensamiento crítico, metacognición y elaboración, con efecto medio y las estrategias de repetición con un efecto bajo (Richardson, Abraham y Bond, 2012). Las investigaciones de meta-análisis muestran que el rendimiento previo, e.g. calificación en pruebas de acceso a la universidad, mostraron un tamaño del efecto alto en el logro académico posterior (Shneider y Precke, 2017). Otras medidas del RA utilizadas con frecuencia en educación superior han sido la calificación media y/o las calificaciones en asignaturas. En este trabajo se utiliza la calificación de acceso a la universidad (CAU) como medida de rendimiento previo y la calificación de una asignatura como rendimiento posterior.

Algunos autores establecen relaciones teóricas del FE con el aprendizaje autorregulado (Garner, 2009), o con la metacognición (Roebbers, 2017), no obstante, son pocas las investigaciones que analicen estas relaciones en educación superior. El objetivo general del estudio es analizar las relaciones entre el FE, las EA y el RA en universitarios. Se establecen dos objetivos específicos:

- a) Analizar las diferencias en las funciones ejecutivas y las EA, según el género y rendimiento previo (CAU) de los participantes y
- b) Relacionar las funciones ejecutivas con las EA y el RA de los participantes en una asignatura.

Método

Participantes

La muestra se compone de 21 estudiantes universitarios, 8 hombres (38%) y 13 mujeres (62%) matriculados en primer curso de Grado de Educación Primaria. La edad de los participantes oscila entre los 18 y 24 años ($M= 20,33$; $DT=1.85$). Los participantes pertenecen a un mismo grupo académico y son agrupados según la calificación que informaron de la prueba de acceso a la universidad (CAU), entendida ésta como RA previo. La escasa variabilidad en las calificaciones sugiere la creación de dos grupos, alto rendimiento, con calificación igual o superior a siete ($N=6$; 28,6%) y bajo rendimiento, calificación inferior a siete ($N= 15$; 71,4%).

Instrumentos

Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM) validado y baremado por Ayala, Martínez y Yuste (2004). Cuatro escalas evalúan las EA, cada una se compone de 10 ítems que utilizan una escala Likert de respuesta (1= muy en desacuerdo a 5= muy de acuerdo). El análisis de la consistencia interna (α de Cronbach) de cada escala fue similar a la obtenida por los creadores del cuestionario para estrategias de organización de la información con $\alpha=.84$ (e.g. “antes de aprender algo me gusta organizar las ideas en esquemas o cuadros”); regulación metacognitiva/evaluación con $\alpha=.83$ (e.g. “mientras estudio me hago preguntas para comprobar si entiendo el tema”) y establecimiento de relaciones con $\alpha=.84$ (e.g. “intento encontrar relación entre lo que estoy aprendiendo y lo que ya sé”). No obstante, la escala de aprendizaje superficial fue menor, $\alpha=.57$ (e.g. “estudiar consiste en aprender todo de memoria”).

El *Test de Símbolos y Dígitos* (*Symbol Digit Modalities test*, SDMT) de Smith (2002) y el *Test de Cancelación de Dígitos* (DCT) de Diller et al. (1974) miden la atención. La variable del SDMT es el porcentaje de elementos correctos. El DCT aporta tres variables, (a) número total de cancelaciones en la

primer parte, (b) número total en la segunda parte y (c) número total correctas en segunda parte menos primera (DCT2-DCT1).

La MT se compone de la memoria verbal y visual. La memoria auditivo-verbal se mide con la prueba de *dígitos directo e inverso* integrada en la Escala de Inteligencia de Weschler para adultos (WAIS III) de 2001. Las variables son la longitud de span verbal directo y de span verbal inverso. La memoria visoespacial se mide con la prueba de localización espacial de la escala de memoria del WMS III (Weschler, 2004). Las variables son la longitud de span visual directo y de span visual inverso.

El *Test de Fluidez Verbal*, se aplica la versión *Fonológica* (FVF) de Benton y Hamsher (1989) y la versión *Semántica* (FVS), que sigue las instrucciones descritas en Paula, Paiva y Costa (2015). Del FVF se obtiene el número de palabras para cada una de las letras (A, F y S). Del mismo modo, las variables del FVS se componen del número de palabras para cada categoría (animales y frutas).

El *Test de Cinco Dígitos* (T5D) de Sedó (2007) mide la flexibilidad e inhibición cognitiva. El test se compone de varias tareas o pruebas (lectura, conteo, elección y alternancia). La variable flexibilidad se obtiene de restar el tiempo empleado en la tarea de lectura al dedicado en la alternancia (Flexibilidad=lectura-alternancia), valores bajos o cercanos a 0 indican una mejor flexibilidad. En cuanto a la variable inhibición, se calcula al restar el tiempo dedicado en la tarea de elección menos el tiempo para la lectura (Inhibición=elección-lectura), cuanto menor es el valor resultante, mejor es la inhibición de respuestas automáticas.

El rendimiento académico se obtiene de la calificación final en las actas de la asignatura de psicología de la educación.

Procedimiento

Los estudiantes matriculados en una asignatura de psicología de la educación (N=65) son informados e invitados a participar en la investigación. Participan quienes firman el consentimiento e informan la CAU (N=21; 38,18%). Todos los estudiantes que participan son recompensados con una puntuación extra en la calificación final de la asignatura (0,25). La administración de las pruebas se ordena con objeto de favorecer la motivación y considerando la fatiga, la duración fue entre 30-35 minutos. Se utiliza el contrabalanceo para evitar el efecto de la práctica en las pruebas de fluidez verbal (fonológica y semántica).

- Test de Símbolos y Dígitos.
- Test de cancelación de dígitos.
- Dígitos directos e inversos (WAIS III).
- Localización espacial (WMS III).
- Fluidez fonológica: F-S-A-F-S-A
- Fluidez semántica: animales-frutas.
- Fluidez fonológica: A-F-S-A-F-S.
- Test de cinco dígitos.
- Fluidez semántica: frutas-animales.
- Fluidez fonológica: S-A-F-S-A-F.

Análisis de datos

El estudio sigue un método no experimental o ex-post-facto (León y Montero, 2005), se utiliza un muestreo incidental y una recogida de datos transversal. El análisis de los datos se realiza con el paquete estadístico SPSS v.20. Para dar respuestas a los objetivos del estudio se utiliza la *t*-student y *d*-cohen. Además, se utilizan correlaciones parciales, controlando el efecto del género y el rendimiento previo (selectividad).

Resultados

Relaciones con la edad y diferencias según género y rendimiento académico previo

El funcionamiento ejecutivo y las estrategias de aprendizaje no mostraron correlaciones significativas con la edad y se encontraron pocas diferencias según el género. La comparación en las funciones ejecutivas solo mostró diferencias significativas en el span visual directo ($t(15) = 2.14$; $p < .05$; $d = 1.06$), los alumnos realizaron mejor la prueba que las alumnas ($M = 6.43$; $DT = 0.53$, frente a $M = 5.80$; $DT = 0.63$). En cuanto a las estrategias de aprendizaje, se encontraron diferencias significativas en las estrategias de organización según el género ($t(19) = -3.07$; $p < .01$; $d = 1.38$), las alumnas informan que usan más estas estrategias que sus compañeros ($M = 46.23$; $DT = 4.64$, frente a $M = 37.50$; $DT = 8.45$).

Tabla 1. Diferencias en funciones ejecutivas según rendimiento académico previo (selectividad)

Funciones ejecutivas	Selectividad		$t(15)$	d
	Alto	Bajo		
Número animales	M	24.20	3.04**	1.62
	DT	3.56		
Flexibilidad	M	13.36	-	2.3
	DT	4.05		
Inhibición	M	7.72	-2.25*	1.2
	DT	2.10		

Nota. *: $p < .05$; **: $p < .01$.

Las EA de los participantes no mostraron diferencias significativas según sus calificaciones en selectividad. En cambio, se encontraron algunas diferencias significativas en su funcionamiento ejecutivo (Tabla 1). El alumnado, con una calificación igual o mayor de siete en selectividad, logró mejores resultados en la prueba de fluidez semántica para evocar animales. Este alumnado, con rendimiento alto, también consiguió terminar las pruebas de flexibilidad e inhibición en menos tiempo que sus compañeros/as con menos de un siete en selectividad.

Funciones ejecutivas, estrategias de aprendizaje y rendimiento

El análisis de las correlaciones parciales, controlando género y selectividad, entre las funciones ejecutivas, las EA y el RA en una asignatura (psicología de la educación) desveló algunas relaciones significativas (Tabla 2). La atención medida con la prueba SDMT mostró correlaciones inversas a la prueba TCD; cuanto más porcentaje de acierto en SDMT del alumnado, más significativamente informaron del uso de estrategias de organización. En cambio, cuanto más acierto en la segunda tarea del TCD, menos significativamente informaron del uso de estrategias metacognitivas/autoevaluativas, de establecimiento de relaciones de ideas y del RA.

Tabla 2. Correlaciones parciales (género, selectividad) de funciones ejecutivas, con EA y RA

	Organización	Metacognición	Est. Relaciones	A. Superficial	RA
% SDMT	.67**	.11	.28	-.20	.17
2ª TCD	-.33	-.57*	-.58*	.38	-.67**
SVis.D	.20	.63*	.18	-.53*	.57*
SVis.I	.59*	.19	.32	-.60*	.17
Nº frutas	-.75**	-.39	-.66**	.36	-.49

Nota. %SDMT: porcentaje elementos correctos en SDMT; 2ª TCD: número elementos correcto segunda tarea del TCD. SVis.D: span visual directo; SVis.I: span visual inverso; Nº frutas: número de frutas evocadas *: $p < .05$; **: $p < .01$; $g = 13$.

Las variables medidas de MT correlacionaron significativamente con las EA y el RA, sólo en algunos casos (Tabla 2). Las variables de la memoria auditivo-verbal y la fluidez verbal fonológica no correlacionaron significativamente con EA y RA. En cambio, la memoria visoespacial y la fluidez semántica para evocar frutas correlacionó significativamente con algunas EA. El alumnado con mayor span visual directo e inverso informó de un menor aprendizaje superficial. Este alumnado con mayor

span visual inverso, uso más las estrategias de organización y cuanto mayor span visual directo, mayor uso de estrategias metacognitivas y mayor RA. Por último, cuantas más frutas evocaron los estudiantes, menos informaron del uso de estrategias de organización y de establecimiento de relaciones.

El análisis de las correlaciones parciales, controlando edad y género, entre las EA y el RA mostró pocas correlaciones significativas. Los/as estudiantes que más informaron usar el establecimiento de relaciones entre ideas, lograron un mayor RA ($R_{\text{género,selectividad}(17)}=.48$; $p<.05$); en cambio, quienes manifestaron aprender más superficialmente, mostraron un menor RA en psicología de la educación ($R_{\text{género,selectividad}(17)}=-.56$; $p<.05$).

Discusión/Conclusiones

El objetivo principal de este estudio fue relacionar el FE con las EA y el RA. También se analizaron las relaciones con la edad, así como las diferencias en funciones ejecutivas y EA según el género y el rendimiento previo (CAU). La edad no correlacionó significativamente con las funciones ejecutivas ni con las EA. Es posible que el tamaño de la muestra esté enmascarando la relación entre edad y FE que encontraron otros estudios (Capilla y Pérez, 2008). En cuanto al género, no se corroboran los resultados de otros estudios (Marino y Alderete, 2010; Musso et al., 2012; y Basso et al., 2000), el encontrar sólo diferencias en el span visuoespacial directo, a favor de los alumnos. Las diferencias en las EA según el género son coherentes con otros estudios (Cano, 2000), aunque sólo se encontraron diferencias en las estrategias de organización, a favor de las alumnas.

El FE de los estudiantes con una calificación igual o mayor de siete en la CAU fue mejor que el de sus compañeros para la flexibilidad e inhibición cognitiva. La CAU requiere que el valor en selectividad sea mayor que cuatro y se compone de la media ponderada de las calificaciones en bachillerato (6%) y selectividad (4%). Es posible que las condiciones de esta calificación (e.g. novedad, exámenes de diferentes materias concentrados en pocos días) requieran, en mayor medida, de la activación de la CPFDL, destacando aquellos estudiantes con mejor flexibilidad e inhibición cognitiva. Los estudiantes con mayor rendimiento previo (CAU) también mostraron una mejor FVS (animales). Los estudios muestran que la escolaridad influye en la FV y la formación en ciencias en secundaria también parece influir en el FE (Méndez et al., 2014). La rama de estudios de secundaria podría ser una información relevante que aporte más información en futuros estudios.

Una mejor atención (SDMT) y MT (span visual) parece relacionarse con un mayor uso de EA (organización y/o metacognición). A diferencia de otros estudios (Kyndt, Dochy, Struyven, y Cascallar, 2012), la MT correlacionó negativamente con el aprendizaje superficial. Además, la MT (Span visual directo) correlacionó positivamente con el RA.

Las conclusiones de este trabajo deben tomarse con cautela por algunas de sus limitaciones. Por una parte, la muestra es pequeña, por otra parte, algunas medidas mostraron una escasa fiabilidad (subescala de aprendizaje superficial). Algunos resultados de las funciones ejecutivas pueden estar contaminados, ya que es posible que los participantes intercambiaran información, afectando así a algunos resultados incoherentes, e.g. la prueba de atención (la segunda tarea del TCD) y la FVS (frutas) mostraron correlaciones negativas con EA (establecimiento de relaciones, organización y/o metacognición) y RA. Es necesario seguir investigando en la relación entre FE, EA y RA, porque los resultados de estos estudios podrían arrojar evidencias de las relaciones del FE con la autorregulación (Garner, 2009) y la metacognición (Roebbers, 2017). Una mayor confianza y fiabilidad de las pruebas, el uso de una calificación media como RA y muestras más grandes es probable que puedan aportar una mayor consistencia y coherencia a los resultados.

Referencias

- Ayala, C.L., Martínez, R., y Yuste, C. (2004). *CEAM: Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación*. Madrid: EOS.
- Bagetta, P., y Alexander, P.A. (2016). Conceptualization and Operationalization of Executive Function. *Mind, Brain, and Education*, 10(1), 10-33.
- Barceló, E., Lewis, L., y Moreno, M. (2006). Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo y alto rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, 18, 109-138.
- Basso, M.R., Harrington, K., Matson, M., y Lowery, N. (2000). Sex differences on the WMS-III: findings concerning verbal paired associates and faces. *Clinical Neuropsychology* 14, 231-235.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Benton, A., y Hamsher, K.S. (1989). *Multilingual aphasia examination*. Iowa City: University of Iowa.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- Capilla, A., y Pérez, E. (2008). Desarrollo cerebral y cognitivo. En F. Maestú, M. Ríos-Lagos y R. Cabestrero. *Neuroimagen. Técnicas y procesos cognitivos* (p. 469-490). Barcelona: Elsevier MASSON
- De la Torre, G.G. (2002). El modelo funcional de atención en neuropsicología. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(1), 113-121.
- Diller, L., Ben-Yishay, Y., Gerstman, L.J., Goodkin, R., Gordon, W., y Weinberg, J. (1974). *Studies of cognition and rehabilitation in hemiplegia. Rehabilitation Monograph*, 50. New York: New York University Medical Center.
- Follmer, D.J., y Sperling, R.A. (2016). The mediating role of metacognition in the relationship between executive function and self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 86, 559-575. doi:10.1111/bjep.12123
- García-Moreno, L.M. (2014). *Psicobiología de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- Garner, J.K. (2009). Conceptualizing the relations between executive functions and self-regulated learning. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 143(4), 405-426
- Justicia, F. (1996). Metacognición y currículum. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp.359-381). Madrid: Síntesis.
- Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K., y Cascallar, E. (2012). Looking at learning approaches from the angle of student profiles. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32(4), 493-513. doi: 10.1080/01443410.2012.667770
- Luria, A.R. (1973). *El cerebro en acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Marino J., y Alderete, A.M. (2010). Valores normativos de pruebas de fluidez verbal categoriales, fonológicas, gramaticales y combinadas y análisis comparativo de la capacidad de iniciación. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 10(1), 79-93.
- Méndez, M., Arias, M., Menéndez, J.R., Villar, J.R., Neira, A., Romano, P.V.; ... y Arias, J.L. (2014). La enseñanza pre-universitaria en ciencia y tecnología puede influir en las funciones ejecutivas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 747-762. doi: 10.14204/ejrep.34.14016
- Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., y Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex 'frontal lobe' tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100. doi: 10.1177/0963721411429458
- Musso, M.F. (2016). *Understanding the underpinnings of academic performance*. Doctoral thesis. Belgium: University of Leuven.
- Musso, M.F., Costa-Lieste, E., y Duarte, C. (2012). Procesos cognitivos, estrategias de aprendizaje y competencias: un estudio descriptivo en estudiantes universitarios. *Revista científica de UCES*, XVI(2), 127-144
- Paula, J.J., Paiva, G.C.C., y Costa, D.S. (2015). Use of a modified version of the switching verbal fluency test for the assessment of cognitive flexibility. *Dement Neuropsychology*, 9(3), 258-264. doi: 10.1590/1980-57642015DN93000008
- Richardson, M., Abraham, C., y Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. doi:10.1037/a0026838
- Rodríguez-Portuguez, G. (2016). *Funciones ejecutivas, rasgos de personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. Tesis Doctoral. Salamanca: ediciones Universidad de Salamanca.
- Roebers, C.M. (2017). Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation. *Developmental Review*, 45, 31-51. doi: 10.1016/j.dr.2017.04.001
- Samuels, W.E., Tournaki, N., Blackman, S., y Zilinski, C. (2016). Executive functioning predicts academic achievement in middle school: A four-year longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 109(5), 478-490. doi: 10.1080/00220671.2014.979913

- Sedó, M.A. (2007). *Test de los Cinco Dígitos*. Madrid: T.E.A. Ediciones.
- Shneider, M., y Preckel, F. (2017). Variables Associated With Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. doi: 10.1037/bul0000098
- Smith, A. (2002) *Symbol Digit Modalities Test*. Los Angeles: Western Psychological Corporation
- Tirapu-Ustárrroz, J., y Luna-Lario, P. (2008). *Neuropsicología de las funciones ejecutivas*. En J. Tirapu-Ustárrroz, M. Ríos, y F. Maestú (Eds.), *Manual de neuropsicología* (p.219-303). Barcelona: Viguera.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Cordero-Andrés, P., Luna-Lario, P., y Hernández-Goñi, P. (2017). Propuesta de un modelo de funciones ejecutivas basado en análisis factoriales. *Revista de Neurología*, 64, 75-84.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Muñoz-Céspedes, J. M., y Pelegrín-Valero, C. (2002). Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Revista de Neurología*, 34(7), 673-685.
- Valle, A., Barca, A., González-Cabanach, R., y Núñez, J.C. (1995). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461.
- Verdejo-García, A., y Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22(2), 227-235.
- Wechsler, D. (2001). *Escala de inteligencia de Wechsler para adultos-III (WAIS-III): adaptación española*. Madrid: TEA Ediciones, Departamento de I+D.
- Wechsler, D. (2004). *Escala de memoria Wechsler-III (WMS-III): adaptación española*. Madrid: TEA Ediciones, Departamento de I+D.

CAPÍTULO 5

La influencia de la función ejecutiva en la prevalencia de quejas subjetivas de memoria en universitarios

Raquel Martín Ríos

Universidad Miguel Hernández

Introducción

El fenómeno de las Quejas de Memoria Subjetivas ha despertado gran interés en los últimos años ya que, según diversos autores, las quejas de memoria subjetivas (QMS) son un componente implícito para el diagnóstico de demencias o deterioros cognitivos leves en etapas prematuras (Mol et al., 2007). En lo referente a este estudio, se entiende por Quejas de Memoria Subjetivas (QMS) aquella percepción subjetiva que manifiesta un sujeto y que hace alusión a problemas para recordar la información deseada en la vida cotidiana (Hertzog y Pearman, 2013).

El creciente interés por este fenómeno reside en que es manifestado con frecuencia por adultos jóvenes sin patología aparente (Montejo, Montenegro, Llanero, Ruiz, y Fernández, 2009; Ponds, Commissaris, y Jolles, 1997). De hecho, existe un incremento del número de consultas neurológicas por parte de este colectivo aquejados de problemas mnémicos (López et al., 2009; Menéndez et al., 2005; Pérez, Sánchez, Abellón, y Díaz, 2004).

Autores, como Scharovsky, Ricci y Natal (2003), han destacado la necesidad de atender las QMS ya que un alto porcentaje de sujetos que exteriorizan dichas quejas presentan una afectación de las funciones cognitivas superiores. En este sentido, las aportaciones de Ruiz, Llanero, Lozoya, Fernández y Pedrero (2010) corroboran dicha hipótesis sosteniendo que los datos estadísticos demuestran que es posible probar un peor rendimiento mnésico en personas que exteriorizan dichas quejas de memoria subjetiva.

En esta línea, ya existe cuerpo empírico que demuestra que las QMS podrían alertar de la presencia de disfunciones a nivel cerebral antes de que puedan ser observados con pruebas neurológicas (Hohman, Beason, Lamas, y Resnick, 2011) y además que las QMS pueden considerarse un predictor para el diagnóstico prematuro de demencia y deterioro cognitivo leve (Mitchell, Beaumont, Ferguson, Yadergarfar, y Stubbs, 2014). Asimismo, otra investigación (Barnes, Schneider, Boyle, Bienias, y Bennett, 2006) correlacionaba positivamente la prevalencia de quejas de memoria con la enfermedad de Alzheimer y con la presencia post-mortem de amiloide y tau. Otros estudios (Minett, Dean, Firbank, English, y O'Brien, 2005), relacionan la presencia de QMS con lesiones de la materia blanca en el cerebro detectadas por resonancia magnética.

La presencia de QMS está asociada a múltiples factores tales como: depresión (Julian, Merluzzi, y Mohr, 2007; Minett et al. 2005), personalidad (Pedrero y Ruiz, 2013), percepción del estado de salud (Lee, 2014), estado anímico, así como variables sociodemográficas (Montenegro et al., 2013). No obstante, en este estudio nos centraremos en otra línea de investigación que enfatiza la relación de las QMS con la Función Ejecutiva. Existe un consenso en afirmar que las funciones ejecutivas se conciben como un conjunto de procesos cognitivos tales como: planificación, autorregulación de la conducta, toma de decisiones, inhibición de impulsos y memoria de trabajo (Tirapu, Ríos-Lago, y Maestú, 2008).

Concretamente, se ha destacado la relación entre QMS con la disfunción ejecutiva, caracterizada por impulsividad y por una capacidad de planificación deficitaria (Ruiz et al., 2010; Ruiz, Pedrero, y Lozoya, 2014) en población no clínica.

Teniendo como base la revisión bibliográfica del constructo de las QMS, el primer objetivo de este estudio pretende mostrar si existe relación entre la función ejecutiva y la prevalencia de QMS en adultos jóvenes sanos. El segundo objetivo, pretende mostrar la influencia de las dimensiones del cuestionario DEX-Sp en la aparición de dichas quejas de memoria, es decir, consiste en tratar de esclarecer qué componentes de la función ejecutiva explican mayor presencia de QMS.

La aportación que pueda suscitar este estudio se fundamenta en la necesidad de investigar el fenómeno de las QMS en profundidad ya que puede considerarse un predictor prematuro de afectaciones cognitivas (Jonker, Geerlings, y Schmand, 2000). Al mismo tiempo, se trata de indagar y tratar de esclarecer el papel de las funciones ejecutivas y al mismo tiempo tratar de dilucidar las causas que acarrear la aparición de quejas mnésicas para desvelar las bases fisiológicas de este fenómeno.

Método

Participantes

La muestra no clínica estuvo compuesta por un total 137 estudiantes de Grado de Psicología pertenecientes a la misma universidad pública. Del total de los participantes el 75.9% de la muestra eran mujeres. Además, la media de edad era de 20,8 (DT=2,62), con un rango de edad de 18 a 33 años.

Como criterios de inclusión se establecieron que todos los sujetos estuvieran cursando la misma titulación en el mismo centro educativo y que la edad máxima no sobrepasara los 35 años.

En relación a los criterios de exclusión, se eliminaron los sujetos que sobrepasaran los 35 años y aquellos que habían estado en tratamiento farmacológico por ansiedad y/o depresión ya que podía actuar como variable contaminante del estudio.

Instrumentos

Para la evaluación de las Quejas de Memoria Subjetivas, se utilizó el Cuestionario de fallos de memoria de la vida cotidiana (MFE-30) (Sunderland, Harris, y Gleave, 1984) adaptado y validado para población española (Loyola, Ruíz, Pedredo, 2012). Además, se comprobó que se trata de un inventario unifactorial que es bastante estable al influjo de variables sociodemográficas (Loyola, Ruiz, y Pedrero, 2012). Consta de 30 ítems sobre situaciones y actividades de la vida diaria, con una escala tipo Likert que oscila entre 0 (Nunca o Casi Nunca) y 5 (Siempre o Casi Siempre).

La evaluación de las variables independientes se realizó a través del Cuestionario Disejecutivo (DEX-Sp) (Wilson, Alderman, Burgess, Emslie, y Evans, 1996) adaptado y validado para población española (Pedrero et al., 2009). Este cuestionario consta de un total de 20 ítems con una escala tipo Likert de 0 (Nunca) a 5 (Muy a menudo). Además, consta de dos dimensiones: Impulsividad/desinhibición y Apatía/desorganización. Los instrumentos elegidos para este estudio fueron elegidos en base a sus propiedades psicométricas (valor del Alfa de Cronbach de .84).

Por último, la medición de las variables sociodemográficas, así como la presencia de patologías psiquiátricas se realizó mediante un cuestionario elaborado ad hoc de respuesta abierta.

Procedimiento

Como punto de partida, se realizó una revisión bibliográfica del fenómeno de las quejas de memoria subjetivas. Posteriormente, se eligieron los instrumentos que iban a emplearse para la evaluación de las variables planteadas, ambos instrumentos fueron elegidos en base a su comodidad de aplicación y a sus garantías psicométricas.

Por otro parte, la elección del muestreo fue no aleatoria e incidental quedando un total de 137 estudiantes. Todos los sujetos fueron informados de que se necesitaban voluntarios para realizar un estudio sobre hábitos de vida. Se enfatizó en el carácter anónimo y voluntario de la participación en este estudio, además se reiteró que los resultados obtenidos iban a ser tratados con fines de investigación y

nunca con fines evaluativos. Los cuestionarios fueron aplicados de manera autoadministrada y el pase de los mismos no sobrepasó los veinticinco minutos para evitar el efecto fatiga y el pertinente sesgo de los resultados.

Análisis de datos

Tras recopilar todos los datos se realizó la depuración de la base de datos y el posterior análisis estadístico en el programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 20.0. Para estudiar la relación entre las variables independientes (Impulsividad/Desinhibición y Apatía/Desorganización) y la prevalencia de Quejas subjetivas de memoria se realizaron Estadísticos Descriptivos, así como un Análisis de Regresión. Además, se llevaron a cabo los estadísticos oportunos para la comprobación de supuestos del modelo previos al Análisis de Regresión, a saber, correlaciones de Pearson, Prueba de bondad de ajuste Kolmogorov-Smirnov y la prueba de Durbin-Watson.

Resultados

En primer lugar, se puede observar que las puntuaciones en las variables predictoras son altas mientras que en la variable dependiente QMS son más moderadas y tienen mayor dispersión en comparación con las otras variables que reflejan mayor homogeneidad en las puntuaciones (Tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para variable dependiente y variables independientes

Variables	Mínimo	Máximo	Media	Desv- Típ.
QSM	0.00	52.00	22.46	11.83
Apatía/Desorganización	0.00	27.00	10.60	5.68
Impulsividad/Desinhibición	0.00	30.00	12.06	5.11

En cuanto a la relación entre las diferentes variables observamos una relación directa entre QMS y las dimensiones del DEX-Sp. En este sentido, la dimensión Impulsividad/Desinhibición guarda una relación más intensa con la variable criterio (Tabla 2).

Tabla 2. Matriz de correlaciones para variables dependiente e independientes

Variables	QSM	Apatía/ Desorganización	Impulsividad/ Desinhibición
QSM	1	.394*	.567*
Apatía/Desorganización		1	.521*
Impulsividad/Desinhibición			1

*p=0.01

Tras la comprobación de supuesto del modelo, se realizó un análisis de regresión múltiple a través del método "Introducir". El modelo resultante obtiene una R de .57 y una R² corregida de .32, es decir, el modelo final es capaz de explicar un 32% de varianza de las Quejas de Memoria Subjetivas (Tabla 3). Además, hay que mencionar que el modelo fue significativo, con una F (33.73) y una probabilidad asociada de .000.

Tabla 3. Resumen del Modelo de Regresión

Modelo	Variables	R	R ²	R ² corregida	Significación
1 ^a	Apatía/Desorganización Impulsividad/Desinhibición	.57	.33	.32	.000*

a. Variable criterio: QMS

b. Predictores: (Constante), Apatía, Impulsividad

c. *p<.050

Por otra parte, teniendo en cuenta la aportación de cada variable al modelo (Tabla 4), podemos concluir que la variable predictora con mayor aportación fue la dimensión Apatía/Desorganización

($\beta=.49$, $p<.00^*$), que además resultó ser significativa, seguida de la dimensión Impulsividad/Desinhibición ($\beta=.13$, $p<.10$). Además, también se observa que en general los semiparciales de las variables predictivas son menores que sus respectivos coeficientes de determinación de orden cero, lo que se traduce en que existe una cantidad de varianza compartida entre ellas (Tabla 4).

Tabla 4. Componentes de la ecuación de regresión final y sus coeficientes

	B	Beta	Orden Cero	Semiparcial
(Constante)	7.73			
Apatía/Desorganización	1.03	.49	.56	.46
Impulsividad/Desinhibición	.31	.13	.39	.14

Discusión/Conclusiones

Este trabajo pretende analizar si existe una influencia de la función ejecutiva en la prevalencia de quejas de memoria subjetivas en una muestra de universitarios sin patología aparente. Por otro lado, pretende mostrar la influencia de las dimensiones del DEX-Sp en la aparición de dichas quejas de memoria. La muestra no clínica de este estudio presenta unas puntuaciones sensiblemente elevadas tanto en la variable criterio (QMS) como en las dimensiones del DEX-Sp, además los sujetos muestran cierta homogeneidad en sus respuestas. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se asume que existe una relación directa entre las variables predictoras y la variable criterio, es decir, que a mayor puntuación en las dimensiones del DEX-Sp mayor prevalencia de quejas mnésicas, sin que esto se traduzca en que su funcionamiento cognitivo esté clínicamente alterado, ya que el cuestionario elegido pretende evaluar la presencia de alteraciones leves en la vida diaria.

El modelo de regresión sustenta que la manifestación de quejas mnésicas de la muestra se encuentra influenciada por la sintomatología que caracteriza a un patrón disejecutivo evaluado a través del DEX-Sp. De este modo, la dimensión Apatía/Desorganización se posiciona como la variable que otorga mayor aportación al modelo ($\beta=.49$, $p<.00^*$), seguida por la variable Impulsividad/Desinhibición ($\beta=.13$, $p<.10$) que contribuye con una aportación menor al modelo.

Los datos de este estudio se encuentran en consonancia con otras investigaciones que encuentran este perfil cognitivo atencional y ejecutivo deficitario en población no clínica (Mendes et al., 2008), concretamente, aluden a un patrón conductual y cognitivo caracterizado por “respuestas desinhibidas, planes de acción deficitarios y mala supervisión de los mismos” (Ruiz et al., 2014). Además, las quejas de memoria subjetivas también se han relacionado con problemas tanto en procesos atencionales como en los procesos de recuperación y acceso, así como de la manipulación del material en la memoria operativa (Ruiz et al., 2010). No obstante, existe ya cuerpo empírico que enfatiza el papel de la sintomatología prefrontal y la función ejecutiva en la manifestación de dichas quejas mnésicas (Ruiz et al., 2010; Pedrero et al., 2013; 2014).

Para tratar de explicar dicho fenómeno, algunos autores han justificado como posible agente principal el papel de los estresores en el inadecuado funcionamiento de las funciones ejecutivas (Liston et al., 2006), es decir, determinados estresores pueden estar interfiriendo en el correcto funcionamiento prefrontal y por ende generar cierto deterioro mnésico que el sujeto manifiesta a través de quejas de memoria subjetivas (Lozoya, Ruiz, y Pedrero, 2012).

Otras líneas de investigación (Haley, Eagan, Gonzalez, Biney, y Cooper, 2011) afirman que elevados niveles de quejas mnésicas se encontraban asociados a niveles más bajos de oxígeno en sangre en el área frontal durante tareas de memoria de trabajo donde la función ejecutiva es indispensable para la ejecución de dicha tarea. En este sentido, estos autores tradujeron esas alteraciones como una muestra de “vulnerabilidad temprana del sistema ejecutivo” (Haley et al., 2011).

En relación a las limitaciones de este trabajo citar, en primer lugar, la necesidad de un control más exhaustivo del historial médico de cada sujeto. En este sentido, se convierte en indispensable aumentar el control de las variables extrañas. En segundo lugar, las limitaciones instrumentales suponen un

inconveniente, puesto que la evaluación puede quedar bastante limitada y por consiguiente reducen las posibilidades de contrastar las hipótesis de investigación.

Las propuestas de investigación futuras pueden ir dirigidas a evaluar si la prevalencia de quejas mnésicas aumenta en periodos de mayor estrés y, por otro lado, si en dichas fases estresantes se manifiesta un peor rendimiento en tareas neuropsicológicas que evalúan las funciones ejecutivas. En este sentido, dicha propuesta englobaría de algún modo el planteamiento de estudios de carácter longitudinal que nos otorgarían una visión más global sobre cómo evoluciona el fenómeno de las quejas de memoria subjetiva en contacto con otras variables tanto neuropsicológicas como ambientales.

Referencias

- Barnes, L.L., Schneider, J.A., Boyle, P.A., Bienias, J.L., y Bennett, D.A. (2006). Memory complaints are related to Alzheimer disease pathology in older persons. *Neurology*, 67, 1581-1585.
- Haley, A.P., Eagan, D.E., Gonzalez, M.M., Biney, F.O., y Cooper, R.A. (2011). Functional magnetic resonance imaging of working memory reveals frontal hypoactivation in middle-aged adults with cognitive complaints. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17, 915-924.
- Hertzog, C., y Pearman, A. (2013). *Memory complaints in adulthood and old age*. The SAGE Handbook of Applied Memory, 423.
- Hohman, T.J., Beason-Held, L., Lamar, M., y Resnick, S.M. (2011). Subjective cognitive complaints and longitudinal changes in memory and brain function. *Neuropsychology*, 25, 125-130.
- Jonker, C., Geerlings, M.I., y Schmand, B. (2000). Are memory complaints predictive for dementia? A review of clinical and population-based studies. *International journal of geriatric psychiatry*, 15, 983-91.
- Julián, L., Merluzzi, N.M., y Mohr, D.C. (2007). The relationship among depression, subjective cognitive impairment, and neuropsychological performance in multiple sclerosis. *Multiple Sclerosis*, 13, 81-86.
- Lee, P.L. (2014). The relationship between memory complaints, activity and perceived health status. *Scandinavian journal of psychology*, 55, 136-141.
- Liston, C., Miller, M.M., Goldwater, D.S., Radley, J.J., Rocher, A.B., Hof, P.R., y McEwen, B.S. (2006). Stress-induced alterations in prefrontal cortical dendritic morphology predict selective impairments in perceptual attentional set-shifting. *The Journal of Neuroscience*, 26, 7870-7874.
- López P.S., Monserrat V.S., Turró G.O., Aguilar B.M., Caja L.C., Vilalta F.J., y Garre O. J. (2009). Análisis de la demanda asistencial neurológica generada por la atención primaria en un área geográfica de las comarcas de Girona. *Revista neurología*, 49, 288-94.
- Lozoya-Delgado, P., Ruiz-Sánchez de León, J.M., y Pedrero-Pérez, E. (2012). Validación de un cuestionario de quejas cognitivas para adultos jóvenes: relación entre las quejas subjetivas de memoria, la sintomatología prefrontal y el estrés percibido. *Revista de Neurología*, 54(3), 137-150.
- Mendes, T., Ginó, S., Ribeiro, F., Guerreiro, M., Sousa, G. D., Ritchie, K., y de Mendonça, A. (2008). Memory complaints in healthy young and elderly adults: Reliability of memory reporting. *Aging and Mental Health*, 12, 177-182.
- Menéndez, M., García, C., Antón, C., Calatayud, M.T., González, S., y Blázquez, B. (2005). Pérdida de memoria como motivo de consulta. *Neurología*, 20, 390-4.
- Minett, T.S., Dean, J.L., Firbank, M., English, P., y O'Brien, J.T. (2005). Subjective memory complaints, white-matter lesions, depressive symptoms, and cognition in elderly patients. *The American journal of geriatric psychiatry*, 13, 665-671.
- Mitchell, A.J., Beaumont, H., Ferguson, D., Yadegarfar, M., y Stubbs, B. (2014). Risk of dementia and mild cognitive impairment in older people with subjective memory complaints: Metaanalysis. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 130, 439-451.
- Mol, M., Carpay, M., Ramakers, I., Rozendaal, N., Verhey, F., y Jolles, J. (2007). The effect of perceived forgetfulness on quality of life in older adults; a qualitative review. *International journal of geriatric psychiatry*, 22, 393-400.
- Montejo C.P., Montenegro P.M., Llanero L.M., Ruiz S., J.M., y Fernández, B.M.A. (2009). Prevalencia de quejas de memoria: Estudio poblacional. En *X Congreso Virtual de Psiquiatría Interpsiquis* (pp. 1-13). Madrid: Ayuntamiento de Madrid.

- Montejo, P., Montenegro, M., Sueiro-Abad, M.J., y Huertas, E. (2014). Cuestionario de Fallos de Memoria de la Vida Cotidiana (MFE): Análisis de factores con población española. *Anales de psicología*, 30, 320-328.
- Montenegro, M., Montejo, P., Claver-Martín, M. D., Reinoso, A. I., de Andrés-Montes, M. E., García-Marín, A., y Huertas, E. (2013). Relación de las quejas de memoria con el rendimiento de memoria, el estado de ánimo y variables sociodemográficas en adultos jóvenes. *Revista de neurología*, 57, 396-404.
- Pedrero-Pérez, E.J., y Ruiz-Sánchez de León, J.M. (2013). Quejas subjetivas de memoria, personalidad y sintomatología prefrontal en adultos jóvenes. *Revista de Neurología*, 57, 289-296.
- Pérez C.N., Sánchez-Pérez, I., Abellán Miralles, C., I., y Díaz-Marín, C. (2004). Asistencia neurológica ambulatoria en el área de la Marina Baixa, Alicante. *Revista de neurología*, 39, 607-13.
- Ponds, R.W., Commisaris, K.J., y Jolles, J. (1997). Prevalence and covariates of subjective forgetfulness in a normal population in the Netherlands. *International Journal of Aging and Human Development*, 45, 207-221.
- Ruiz-Sánchez de León, J.M., Pedrero-Pérez, E.J., Lozoya-Delgado, P., Llanero-Luque, M., Rojo-Mota, G., y Puerta-García, C. (2012). Inventario de síntomas prefrontales para la evaluación clínica de las adicciones en la vida diaria: proceso de creación y propiedades psicométricas. *Revista neurología*, 54, 649-63.
- Ruiz-Sánchez de León, J.M., Pedrero-Pérez, E.J., y Lozoya-Delgado, P. (2014). Caracterización neuropsicológica de las quejas de memoria en la población general: relación con la sintomatología prefrontal y el estrés percibido. *Anales de Psicología*, 30, 676-683.
- Ruiz-Sánchez de León, J.M., Llanero-Luque, M., Lozoya-Delgado, P., Fernández-Blázquez, M.A. y Pedrero-Pérez, E.J. (2010). Estudio neuropsicológico de adultos jóvenes con quejas subjetivas de memoria: implicación de las funciones ejecutivas y otra sintomatología asociada. *Revista de neurología*, 51, 650-60.
- Scharovsky, D., Ricci, L., y Natal, M. (2003). Las quejas por fallas en la memoria, un síntoma importante. *Revista del Hospital Privado de la Comunidad, Universidad Nacional de Mar del Plata*, 6, 1-6.
- Tirapu, J., Ríos, M., y Maestú, F. (2008). *Manual de neuropsicología*. Barcelona: Viguera Editores.

CAPÍTULO 6

Estudio sobre la creatividad y metacreatividad en un aula de educación infantil

María Sanahuja Blasco* y Carmen María Muñoz Herrera**

*Universidad Cardenal Herrera-CEU, Doble Grado Educación Infantil y Primaria;

**Universidad Cardenal Herrera-CEU, Departamento de Educación-Castellón

Introducción

La creatividad, facultad inherente al ser humano, es capacidad de las personas de crear algo nuevo o darle una función diferente a lo ya existente, permitiendo resolver retos cotidianos, dar una respuesta poco usual. Cemades (2008), entiende la creatividad como una capacidad de transformar la información procedente del exterior en ideas propias.

La visión general desde las aulas es que, a pesar de que la creatividad es una habilidad innata, esta disminuye a lo largo de los años. Aunque no es un hecho que se cumpla en todos los alumnos, queda patente que no forma parte de todos, puesto que algunos de ellos siguen manteniendo esta capacidad. Se cuestiona entonces si esta disminución está ligada a la maduración o si existe un proceso creativo que se puede desarrollar y por tanto fomentar desde el aula, formando parte de del proceso de enseñanza-aprendizaje (Elisondo, 2015).

Existen múltiples definiciones sobre la creatividad, todas lógicas y constatables. Tras una investigación sobre este concepto, se concluyó que era debido a que la creatividad está presente en diferentes ámbitos y disciplinas y que cada una busca una pregunta o respuesta diferente sobre este término (Below, Runco, y Williams, 2016).

Figura 1. Factores creativos



Fuente: Elaboración propia.

Además de la variedad de definiciones, Runco (2015) expone que uno de los malos entendimientos de la creatividad es su unión a la palabra talento, en lugar de verse como una capacidad necesaria para el día a día. Además, Cropley (1995) expuso que la creatividad es un proceso en el que intervienen habilidades y capacidades cognitivas, afectivas, neurológicas, sociales y de comunicación. Ambos autores concluyeron que la creatividad es un conjunto de elementos que conlleva constancia y esfuerzo y del que forman parte diferentes factores, destacando que crear va más allá del resultado, puesto que hay un proceso y este es compatible con el didáctico.

Si no se trabaja desde las aulas la gestión y el control del proceso creativo y de sus herramientas, estos autores consideran que los alumnos difícilmente puedan ser creativos, puesto que les resultará

costoso resolver las diferentes situaciones que les planteen diariamente. En parte, creen que la principal causa es el diseño de las aulas y el currículo, en el que la originalidad, la espontaneidad o la asunción de riesgos no están considerados (Merrotsy, 2013).

Desde el inicio de sus investigaciones, Cromptley (1995, 2005, 2013), respaldándose en autores como Sternberg (1991), menciona que para el desarrollo de la creatividad son necesarios diferentes factores (Ilustración 1), todos importantes para que una persona sea creativa y todos ellos pueden formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta estos factores en la creatividad y que el alumno debe desarrollarlos y saber cómo utilizarlos, Cromptley (1995) después de sus estudios acuñó el término metacreatividad a la capacidad de gestionar y controlar todos los elementos que intervienen en el proceso creativo para la elaboración de un nuevo producto o la resolución de un problema de la vida diaria (Runco, 2015).

De hecho, parece lógico que el autor incluya la metacreatividad dentro de la metacognición, siendo por tanto la consideración del primero como la toma de conciencia del proceso creativo, en tanto que, el segundo es la propia conciencia sobre el propio conocimiento y pensamiento. Una habilidad cognitiva, en la que también intervienen procesos neurológicos, afectivos, comunicativos y sociales (Cromptley 1995, 2005, 2015). Asimismo, Sternberg (1988, citado en Alfonso, Romo, y Sánchez-Ruiz, 2008) mantiene que existe una relación entre la solución de problemas y la creatividad a través de la metacognición como proceso clave en el pensamiento creador, incluyendo tres metacomponentes: el reconocimiento de la existencia de un problema, la definición del problema y la formulación de una estrategia y una representación mental que lleve a la solución. Todo ello sin dejar de lado una actitud abierta hacia los problemas, junto con la curiosidad, el espíritu crítico y la motivación.

Por su parte, Runco (2015) definió la metacreatividad como “ser creativo sobre la creatividad” (p.295) y tras analizar el término concluyó que la metacreatividad era hacerse preguntas sobre las cuestiones de uno mismo, siendo una forma de conocerse, tomar conciencia de cómo es uno y así poder ser capaz de resolver todos los obstáculos que se reciben durante la vida.

Ante todo lo expuesto, no cabe duda que alcanzar creatividad y su capacidad de gestión es decir, la metacreatividad, es un camino largo y complejo, puesto que antes se deben desarrollar otras características y habilidades, pero por ello, no se debe de dejar olvidado en las aulas

Método

Participantes

La población de estudio de la presente investigación son alumnos de Educación Infantil de la provincia de Castellón.

Los sujetos de la muestra fueron seleccionados de forma no probabilística e intencional, 20 alumnos (12 chicas y 8 chicos) de 5 años, de la localidad castellonense Almazora, CEIP Errando Vilar.

Este centro tiene la categoría C.A.E.S. (Centro de Acción Educativa Singular).

El colegio trabaja en todas las etapas un proyecto de arte para acercar la cultura a sus alumnos y proporcionarles herramientas, es decir, trabajan bajo un ambiente enriquecedor en lo referente al arte y la creatividad, por tanto se parte de una muestra con dos criterios facilitadores del proceso creativo, motivación y contexto.

Instrumentos

El procedimiento seguido para la creación de los instrumentos fue, en primer lugar, la elección del tipo de instrumento, teniendo en cuenta el tipo de investigación y el objetivo pretendido. La conclusión fue seleccionar una lista de cotejo (Tabla 1) para la observación directa, pues permitiría obtener más información sobre las características del proceso creativo durante la observación.

La lista de cotejo se dividió por diferentes categorías haciendo referencia a los factores implicados en la creatividad: actividad, planificación, motivación, autonomía y originalidad; y dentro de cada una de

ellas, se establecieron los ítems de las conductas a observar, diseñados a partir de las conclusiones obtenidas tras la revisión bibliográfica.

Tabla 1. Instrumento de observación, lista de cotejo. Elaboración propia

CATEGORÍA	ITEM	ALUMNO 1	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4	ALUMNO 5
Actividad	1. Hace preguntas sobre el desarrollo de la actividad					
	2. Se copia de otro compañero					
	3. Respecto al material: - Uso del material proporcionado - Pide material diferente					
	4. Permite cambios y/o sugerencias del adulto en su actividad					
	5. Permite cambios y/o sugerencias de algún compañero en su actividad					
Planificación	6. Tarda en iniciar la tarea - Tiempo					
	7. Ha parado durante la realización de la tarea					
	8. Aprovecha los conocimientos que ya tiene					
	9. Se cuestiona lo que está haciendo					
Motivación	10. Toma la iniciativa sin decirle nada					
	11. Se mantiene en la tarea sin ser obligado					
	12. Ante la novedad se siente: - Interesado					
Autonomía	13. Se ha encontrado algún obstáculo por el camino y lo ha resuelto solo					
	14. Necesita refuerzo externo					
	15. Sigue a pesar de haber encontrado dificultades					
Originalidad	16. Tiene un estilo propio evidente ¹					
	17. Su trabajo se parece a los de sus compañeros					
	18. Explora con los diferentes materiales					
	19. Alterna diferentes materiales					
	20. Aporta ideas y/o sugiere actividades alternativas al adulto					
	21. Aporta ideas y/o sugiere actividades alternativas a algún compañero					

En la categoría de actividad se busca el nivel de flexibilidad y adaptación del alumno con respecto a la tarea.

En cuanto a la parte de planificación, se pretende observar la conexión con los conocimientos previos el cuestionamiento de cada paso que realiza.

Con el apartado de motivación se registraría, tanto la motivación intrínseca como la extrínseca,

El conjunto de ítems que recogen el factor de autonomía busca la capacidad del alumno de solucionar los problemas por él mismo y la toma de riesgos en cada paso.

Finalmente en originalidad, se trata de observar la diferencia del trabajo del alumno con respecto a sus iguales y con un uso alternativo del material.

A pesar de haber indicado previamente la importancia del contexto en el desarrollo de la creatividad, no se incluyó en los ítems, puesto que se parte de un centro facilitador de la misma.

Procedimiento

El objetivo planteado en esta investigación es observar la existencia de diferentes características que forman parte del proceso creativo, considerando la creatividad como una habilidad cognitiva que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación llevada a cabo es descriptiva de corte cualitativo o humanístico-interpretativo sobre la creatividad y la metacreatividad en el aula, con una complementariedad cuantitativa.

Partiendo de que la realidad, incluyendo en esta el fenómeno educativo, es subjetiva y difícil de medir y cuantificar, a través de este tipo de metodología se pretende alcanzar el objetivo de comprenderlo con diferentes métodos y técnicas cualitativas (Caro, González-García, y Valverde, 2015).

El diseño elegido dentro de esta metodología, es el fenomenológico, debido a que en este trabajo no se pretende conocer la causa de un hecho, es decir, de la metacreatividad, sino las percepciones de los sujetos. La técnica utilizada ha sido la observación sistemática participante.

En primer lugar se llevó a cabo una revisión bibliográfica de la literatura en diferentes bases de datos como Dialnet, Redalyc y Scielo, el metabuscador Google Académico, así como en revistas específicas de educación, revistas específicas de creatividad y de investigación sobre esta, su situación actual y las investigaciones que se han realizado en el aula a lo largo de los años; además se han utilizado diferentes libros sobre el tema de estudio, en inglés y castellano.

Para ello, se introdujeron las palabras clave con diferentes booleanos “or”, “and”, “not”. Se tuvieron en cuenta además, criterios para el filtrado como el idioma (inglés y castellano) y la fecha de publicación del documento.

Fueron seleccionados aquellos que cumplieran con las palabras clave.

A continuación, se diseñó el instrumento para llevar a cabo la observación. Se tuvieron en cuenta aquellos aspectos más relevantes extraídos de la literatura sobre el proceso creativo para la redacción de los ítems. Se llevó a cabo una validación por un grupo de expertos en las diferentes disciplinas que forman parte de la investigación (metodología, observación sistemática, investigación, creatividad y metacreatividad) y se modificaron algunos de los ítems.

Por otro lado se plantearon cinco actividades diferentes para la muestra y así poder llevar a cabo la observación sobre el proceso creativo. Para su diseño se tuvieron en cuenta tanto la implicación de varios ámbitos, manteniendo la teoría de las inteligencias múltiples que poseen los alumnos, así como las características psicoevolutivas de los alumnos, las posibilidades del centro, del aula, de los materiales y la duración. Se realizaron en grupos aleatorios de cinco.

Las actividades son cinco, en las cuales se incluyen dos de dibujo (libre y libre dando una indicación), una de danza, una de creación de historias, uso libre de material alternativo (a partir de material reciclado darle una utilidad diferente a la que conocen).

Finalmente, se analizaron y extrajeron conclusiones sobre lo observado en el aula junto con los datos obtenidos en la literatura, los cuales han sido extrapolados numéricamente a través de porcentajes en diferentes tablas, y a partir de ellas se han obtenido gráficos.

Análisis de datos

Al tratar de dar significado a los datos cualitativos obtenidos (conductas), se han realizado varias tablas a través de las cuales se reflejan, en términos de porcentajes, la presencia o no de la conducta determinada según el ítem correspondiente.

Cada una de las tablas corresponde a las actividades que formaban parte del estudio, y contienen información relativa a las diferentes categorías de ítems, la numeración de los ítems, los grupos de alumnos que han participado (muestra) y la cantidad de veces (%) que ha tenido o no la conducta según su pertinencia en relación al ítem.

Se puede observar en los resultados de las tablas, que en algunos de los grupos, en lugar de un porcentaje queda representado un guion (-), esto es debido a que no se dio la oportunidad o las condiciones para que esa conducta se produjera.

En este sentido, por la relevancia que tiene el hecho de que se manifieste o no una conducta según el ítem tal como se ha reflejado anteriormente, para las interpretaciones, cabe decir que el fin de la evaluación que se lleva a cabo no es el producto final que produce el sujeto observado, sino todo el proceso creativo, así como la metacreatividad. Esto implica necesariamente mencionar de manera especial que existen determinados ítems que podrían denominarse inversos en relación a la conducta

creativa, pues que no se dé la conducta es significativo y representativo en la manifestación de la creatividad y/o metacreatividad.

Resultados

Tabla 1. Porcentajes de los resultados por grupos y totales de la actividad de “Danza”

Categoría	Ítem	Grupos				Total (%)	
		G1 (%)	G2 (%)	G3 (%)	G4 (%)	Sí	No
Actividad	1	40	40	80	40	50	50
	2	40	60	20	40	40	60
	3	30	50	50	30	40	60
	4	100	80	100	80	90	10
	5	100	80	100	80	90	10
Planificación	6	0	0	0	20	5	95
	7	20	20	20	60	45	55
	8	80	100	100	80	90	10
	9	80	40	80	20	55	45
	10	80	100	100	80	90	10
Motivación	11	80	100	100	80	90	10
	12	80	100	100	80	90	10
	13	80	60	20	40	50	50
Autonomía	14	80	80	40	40	60	40
	15	80	60	20	40	50	50
	16	40	40	20	20	30	70
Originalidad	17	40	60	80	60	60	40
	18	80	100	80	40	75	25
	19	80	100	80	40	75	25
	20	60	20	20	20	30	70
	21	40	60	60	40	50	50

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar en la Tabla 1, como dentro de la categoría actividad, los ítems 4 y 5, casi la totalidad de los alumnos han mostrado esta conducta, lo que significaría que están abiertos a modificaciones, a probar ideas diferentes a las suyas. A pesar de esto, no aportan ideas alternativas a las propuestas por el observador participante (ítem 20), siendo un factor de la originalidad. Las sugerencias han sido dadas tanto por parte del observador como entre los iguales, quedando reflejado la cooperación y el trabajo en equipo.

En segundo lugar, los tres ítems de la categoría de la motivación han obtenido el mismo porcentaje, lo cual se podría interpretar como la necesidad de partir siempre de los intereses de los alumnos, proporcionarles los aprendizajes según sus necesidades, quedando reflejado en el ítem 6, dentro de la categoría de planificación. En esta misma categoría, se puede observar en el ítem 8, la importancia de los conocimientos previos y las experiencias.

Finalmente, la mitad del alumnado requirió refuerzo externo (en este caso verbal), para seguir con la actividad, esto podría estar relacionado con la edad de los alumnos, que necesitan la seguridad proporcionada por el adulto.

Los factores de la motivación como el trabajo en grupo, son características relevantes en el proceso creativo, por ello la obtención de este resultado muestra la importancia de dar oportunidades para que se desarrollen dichos factores.

Tabla 2. Porcentajes de los resultados por grupos y totales de la actividad de “Creación de historias en la televisión”

Categoría	Ítem	Grupos				Total (%)	
		G1 (%)	G2 (%)	G3 (%)	G4 (%)	Sí	No
Actividad	1	50	60	40	60	57	43
	2	25	60	60	40	51	49
	3	50	100	80	70	35	65
	4	50	100	40	80	67	33
	5	50	-	80	60	42	58
Planificación	6	50	40	20	60	42	58
	7	50	20	60	60	42	58
	8	50	100	80	100	82	18
	9	50	20	60	20	37	63
	10	50	100	40	40	57	43
Motivación	11	75	100	80	100	88	12
	12	75	100	80	100	88	12
Autonomía	13	50	60	-	40	37	63
	14	75	40	80	40	59	41
	15	50	60	60	20	47	53
Originalidad	16	25	60	0	40	31	69
	17	75	40	80	60	64	76
	18	50	100	80	100	82	18
	19	50	100	80	-	57	43
	20	25	40	-	20	21	79
	21	50	40	20	40	37	63

Fuente: Elaboración propia.

En esta actividad, se puede observar cómo los porcentajes obtenidos tienden más a la media, a excepción de dos ítems de motivación (11-12), el de conocimientos previos y el de exploración con los materiales, que podría deberse al interés y al placer de la realización de la tarea.

Sin embargo, a pesar de que los ítems que más han puntuado son de motivación, en esta categoría se incluye un tercero que no ha obtenido un porcentaje alto (10), lo cual, podría indicar que los alumnos requieren un tiempo de planificación de la tarea por un lado, y que no están acostumbrados a la invención de historias, por otro. Además, el hecho de tener la posibilidad de poder crear los personajes, puede hacer que se demoren en el inicio de la tarea, planificando su diseño. Se cree que este hecho es uno de los motivos por el cual el ítem 18, la exploración con los diferentes materiales proporcionados, ha resultado con un alto porcentaje. En cambio, esto mismo, podría ser motivo de que los alumnos se copien entre ellos (ítem 2), ya que la mitad lo ha hecho, y por eso los trabajos resultan más parecidos (ítem 17). En esta misma línea, se cree que el necesitar refuerzo externo (14) es debido a la novedad de la tarea. Además, la mitad de la muestra hace preguntas durante el desarrollo de la actividad (ítem 1).

Los alumnos que muestran un estilo propio (ítem 18) son un porcentaje bajo y aun así el número de motivación y participación es elevado.

Tabla 3. Porcentajes de los resultados por grupos y totales de la actividad de “Material Alternativo”

Categoría	Ítem	Grupos				Total (%)	
		G1 (%)	G2 (%)	G3 (%)	G4 (%)	Sí	No
Actividad	1	60	50	50	40	50	50
	2	40	100	75	60	69	31
	3	80	100	100	100	95	5
	4	-	75	25	20	30	70
	5	80	75	50	40	56	44
Planificación	6	20	50	50	20	35	65
	7	80	50	25	20	44	56
	8	80	75	100	40	74	36
	9	60	100	75	60	74	36
	10	40	50	50	40	45	55
Motivación	11	100	75	100	80	89	11
	12	100	50	100	80	82	18
	13	60	75	25	20	45	55
Autonomía	14	60	25	25	40	30	70
	15	40	50	-	20	27	73

Tabla 3. Porcentajes de los resultados por grupos y totales de la actividad de “Material Alternativo” (continuación)

	16	0	0	50	40	22	88
	17	20	75	50	60	51	49
Originalidad	18	80	100	100	100	95	5
	19	80	100	100	100	95	5
	20	80	25	50	40	49	51
	21	-	50	50	20	30	70

Fuente: Elaboración propia.

En esta actividad, se les pide a los alumnos que usen un material conocido con otro fin del que están acostumbrados y esto podría ser una consecuencia de que los alumnos pregunten sobre el desarrollo de la actividad, tardan en iniciar la tarea y se cuestionen lo que están haciendo (ítems 1, 6 y 7).

En cambio, el factor de la novedad, permitiría a los alumnos descubrir y experimentar con los materiales y se cree que ha sido un hecho relevante para su motivación, puesto que su porcentaje es elevado, así como el uso y exploración de todos los materiales (ítems 3, 11, 12, 18 y 19).

La similitud entre los trabajos y que se copien entre ellos (ítems 2 y 17), se debería a la falta de cotidianidad de manipular el material proporcionado, por ello, también el número de trabajos que destacan es menor.

Tabla 4. Porcentajes de los resultados por grupos y totales de la actividad de “Dibujo libre”

Categoría	Ítem	Grupos				Total (%)	
		G1 (%)	G2 (%)	G3 (%)	G4 (%)	Si	No
Actividad	1	40	40	40	20	35	65
	2	20	40	20	10	25	75
	3	90	80	70	40	70	30
	4	20	40		20	20	80
	5	20	-	-	-	5	95
Planificación	6	20	0	20	0	10	90
	7	60	0	40	0	25	75
	8	100	100	100	100	100	0
	9	40	60	20	50	43	57
Motivación	10	100	100	100	100	100	0
	11	100	100	100	100	100	0
	12	100	100	100	100	100	0
Autonomía	13	40	0	-	60	25	75
	14	60	40	20	60	45	55
	15	40	-	20	50	28	72
Originalidad	16	20	20	40	60	35	65
	17	80	80	40	20	55	45
	18	40	60	100	80	70	30
	19	40	60	100	80	70	30
	20	20	-	20	50	23	77
	21	-	40	20	40	25	75

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Porcentajes de los resultados por grupos y totales de la actividad de “Dibujo con una indicación”

Categoría	Ítem	Grupos				Total (%)	
		G1 (%)	G2 (%)	G3 (%)	G4 (%)	Si	No
Actividad	1	40	60	40	20	40	60
	2	40	60	40	0	35	75
	3	80	80	60	40	65	35
	4	20	-	-	20	10	90
	5	20	20	40	-	20	80
Planificación	6	40	0	40	-	20	80
	7	60	40	40	-	35	65
	8	100	100	100	100	100	0
	9	60	60	80	50	63	37

Tabla 5. Porcentajes de los resultados por grupos y totales de la actividad de “Dibujo con una indicación” (continuación)

	10	60	100	80	100	85	15
Motivación	11	60	100	100	100	90	10
	12	100	100	100	100	100	0
	13	100	60	20	50	58	42
Autonomía	14	80	60	60	50	63	37
	15	-	40	20	50	28	72
	16	40	20	80	60	50	50
Originalidad	17	60	60	20	20	40	60
	18	40	60	60	80	60	40
	19	20	60	60	80	55	45
	20	-	-	20	50	18	82
	21	40	-	20	40	25	75

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en las tablas 4 y 5, reflejan como la motivación y la participación (10 a 12) es totalmente evidente, ya que su porcentaje es del 100%, esto sería debido a que la actividad no es nueva para los alumnos, puesto que ellos suelen hacer dibujo libre durante el curso.

En cuanto a los ítems relacionados con la autonomía (13 a 15), se puede observar como los alumnos han requerido una menor participación por parte del adulto. También destaca que el porcentaje de trabajos que no se parecen es mayor que el de otras actividades y no se copian tanto entre ellos, lo cual también estaría ligado a la familiaridad de la tarea. Lo mismo sucedería con el número de alumnos que no han permitido sugerencias por parte de sus iguales o del observador participante, que es muy alto (4, 5, 20, 21).

A continuación se adjuntan diferentes gráficas en las que se puede ver la diferencia entre grupos según las actividades planteadas.

Gráfico 1. Resultados de las diferentes actividades en el Grupo 1

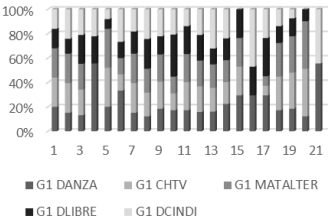


Gráfico 2. Resultados de las diferentes actividades en el Grupo 2

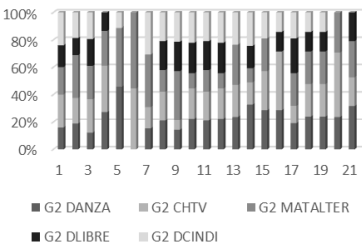


Gráfico 3. Resultados de las diferentes actividades en el Grupo 3

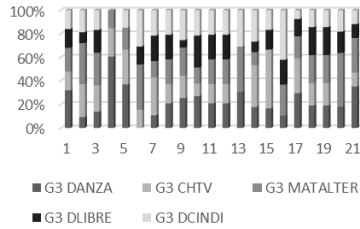
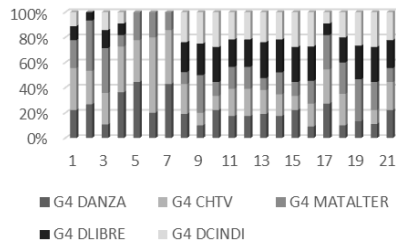


Gráfico 4. Resultados de las diferentes actividades en el Grupo 4



Los siguientes gráficos muestran las diferencias entre las categorías establecidas para la observación.

Gráfico 5. Resultados generales de la categoría "Actividad"

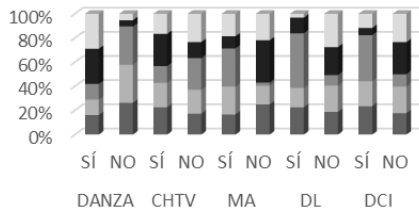


Gráfico 6. Resultados generales de la categoría "Planificación"

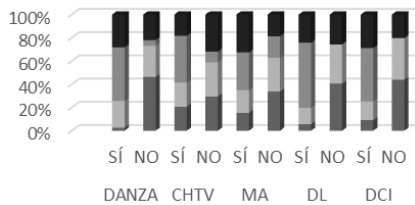


Gráfico 7. Resultados generales de la categoría "Autonomía"

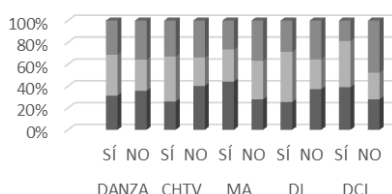


Gráfico 8. Resultados generales de la categoría "Originalidad"

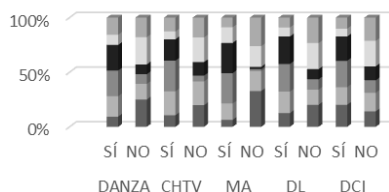
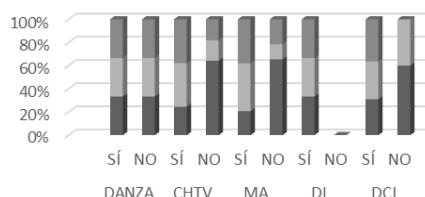


Gráfico 9. Resultados generales de la categoría "Motivación"



Discusión/Conclusiones

Una vez expuestos e interpretados los resultados, se puede observar la existencia de una línea general en el resultado de cada ítem en cada una de las actividades, es decir, exceptuando un porcentaje mínimo que destaca, ya sea por encima o por debajo, se tiende a obtener un resultado similar dentro de los grupos, siendo esto positivo y una consecuencia de todo un proceso creativo en el que han estado presentes, según lo observado, los factores que se le incluyen. Teniendo presente esto mismo, se podría demostrar entonces, que existe algo más allá de la biología que da lugar a los genios o talentos.

Por tanto, según el resultado obtenido en la población estudiada, se pone de manifiesto cómo es de importante que el contexto les permita desarrollar sus capacidades.

En general, los alumnos no han destacado en originalidad, solo lo han hecho en una de las actividades resultando ser los más creativos en esa tarea, aportando ideas alternativas al maestro o mostrando una gran fluidez. Esto respalda la importancia de proponer variedad de actividades para alcanzar el desarrollo de todas las potencialidades en el mayor número de alumnos, permitir que cada uno se exprese atendiendo a sus necesidades y capacidades y pueda aprender a potenciarlas puesto que tendrían variedad y disponibilidad de diferentes tareas, técnicas, recursos y herramientas. Esta idea se apoya en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner y en el modelo de inclusión. Además, se respalda en una de las finalidades de la educación, según la legislación educativa actual, que es que los alumnos consigan ser competentes y desarrollen todas sus dimensiones.

A partir de la observación se ha podido comprobar que partiendo de un contexto facilitador, con un alto nivel de motivación, variedad de actividades y teniendo en cuenta los intereses de los alumnos, el resto de factores se dan de una forma más fluida. Dicho en otras palabras, el alumno que está motivado

ante una tarea, planifica mejor qué pasos va a realizar durante el desarrollo de la actividad, se va a mantener interesado en la tarea y si encuentra algún obstáculo podrá poner en marcha diferentes herramientas para su resolución. Estas herramientas las podrá utilizar si a los alumnos se les permite equivocarse, probar, descubrir, si se le dan oportunidades para ello, por eso la importancia del contexto, puesto que se ha visto cómo los alumnos utilizan los conocimientos previos.

Fomentar la creatividad en el aula, permite trabajar las diferentes capacidades del ser humano, proporcionando las herramientas y estrategias para ser conscientes de cuándo y cómo deben hacer uso, es decir, la metacreatividad. El desarrollo de las habilidades cognitivas básicas permitirá la toma de conciencia de sus conocimientos y por tanto de sus capacidades, incluyendo la metacreatividad, proceso que les facilitará la resolución de aquellos retos que se les planteen.

Se concluye entonces que la creatividad es una capacidad innata que permite resolver diferentes situaciones del día a día. Durante el proceso creativo se ponen en marcha múltiples factores que se pueden y se deben trabajar para poder alcanzar la toma de conciencia de este proceso, fomentando y dando estrategias para el desarrollo de la metacognición, pilar básico del momento creativo.

La metacreatividad, es decir, la toma de conciencia sobre la creatividad, se entiende como la habilidad que va a permitir, valga la redundancia, “ser creativo sobre la propia creatividad”, proporcionando a los alumnos la capacidad de llevar a cabo diferentes estrategias cuando tengan la necesidad de resolver diferentes situaciones.

La relación entre creatividad y metacreatividad queda manifiesta a través del andamiaje del que forman parte, ya que ambos nacen de la habilidad cognitiva propia del ser humano, y los dos deben incluirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el alumno sea capaz de insertarse en la sociedad de manera independiente.

Referencias

- Alfonso, V., Romo, M., y Sánchez-Ruiz, M.J. (2008). *Test de Creatividad Infantil. Evaluación del Pensamiento Creativo en Educación Primaria*. Madrid: TEA Ediciones.
- Below, E., Runco, M.A., y Williams, R. (2016). Mapping the Themes, Impact, and Cohesion of Creativity Research over the Last 25 Years. *Creativity Research Journal*, 28(4), 385-394.
- Caro, M.T., González-García, M., y Valverde, M.T. (2015). *Guía de Trabajos Fin de Grado en Educación*. Madrid: Pirámide.
- Cemades-Ramírez, I. (2008). Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil. *Revista Creatividad y Sociedad*, 12, 9-19.
- Cropley, A. (1995). Fostering creativity in the classroom: General principles. En M. Runco, *The creativity research handbook* (pp. 83-114). Hamburg: Hampton Press.
- Cropley, A. (2005). In praise of convergent thinking. *Creativity Research Thinking*, 18, 391-404.
- Cropley, A., y Cropley, D. (2013). *The dark side of creativity in the classroom: The paradox of classroom teaching* (pp. 1-22). Cambridge University Press.
- Elisondo, R.C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-23.
- Merrotsty, P. (2013). A Note on Big-C Creativity and Little-c Creativity. *Creativity Research Journal*, 4(25), 474-476.
- Runco, M. (2015). Meta-Creativity: Being Creative About Creativity. *Creativity Research Journal*, 3(27), 295-298.

CAPÍTULO 7

Perceção da aprendizagem online no ensino superior: Edstudo de caso

María de Fátima Goulão
Universidade Aberta

Introdução

O mundo atual rege-se pela constante evolução em diversos níveis e, com isso, surge a necessidade das pessoas se atualizarem para conseguirem dar uma resposta mais adequada ao que lhes é solicitado. A par desta situação, temos o avanço das tecnologias digitais.

Foi neste contexto que o ensino online ganhou espaço e se desenvolveu, sobretudo no Ensino Superior. Existem várias definições do conceito de ‘ambientes online’. No entanto, quando nos estamos a referir ao campo da educação todas elas convergem para a relação de um modo de estudo e aprendizagem que não requer a presença física num local previamente definido. A aprendizagem online é um processo em que estudantes e professores não se encontram no mesmo espaço físico e interagem uns com os outros, relativamente aos conteúdos de um determinado curso, através das tecnologias digitais (Bolliger y Wasilik, 2009; Daziel, 2016; Scheuermann, 2012; Goulão, 2005; Anderson y Ritcher, 2014). Quando falamos em ensino online não podemos esquecer a questão da literacia digital como uma das competências para o século 21. Para Ala-Mutka, Punie e Redecker (2008) a “digital literacy consists of the ability to access digital media and ICT, to understand and critically evaluate different aspects of digital media and media contents and to communicate effectively in a variety of contents” (p.4). Esta é também a posição da Comissão Europeia (2007) ao reforçar a ideia de que o domínio das tecnologias digitais é uma ‘competência chave’ no mundo atual.

O ensino online é uma opção convencional para as aprendizagens formais. O seu grande sucesso deve-se, sobretudo, ao facto de este permitir aprender em qualquer lugar e em qualquer momento. Estes pressupostos abrem a oportunidade de educação, quer inicial, quer de atualização de conhecimentos, a muitas pessoas que não conseguiam ter acesso às instituições de ensino presencial. O estudante pode programar e adequar a sua aprendizagem ao seu trabalho e à vida familiar (Goulão, 2012; Grankovska y Heines, 2002; Dias et al., 2015). Uma outra mais valia deste tipo de ensino e das competências que ele desenvolve diz respeito ao proporcionar aos estudantes uma autonomia na sua aprendizagem. Esta é extremamente importante num mundo com constantes mudanças e a necessidade de adaptação. Não é mais possível situar a aprendizagem num determinado período da vida das pessoas. Ela faz-se ao Longo da Vida.

O ensino online pressupõe um desenho intencional para ajudar os estudantes a estarem mais motivados. Na implementação de um sistema de aprendizagem online é necessário ter em conta algumas áreas de intervenção como a pedagogia, o currículo e o desenvolvimento do mesmo; Recursos do ambiente de aprendizagem e estratégias de gestão, recursos humanos e capacidade de desenvolvimento (Pachler y Day, 2011).

Kramer e Schmidt (2001) referem as potencialidades do ensino online. Destas destacamos a possibilidade de um mesmo conteúdo poder ser transmitido em vários formatos, de forma a ter em conta os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, diferentes perspetivas e acesso ao mesmo tópico. Com isto, providenciar a flexibilidade cognitiva, a comunicação assíncrona e síncrona e a colaboração ajudando a reduzir a distância geográfica entre os conteúdos, o professor e os estudantes. Este deixa de ter um papel passivo e torna-se elemento essencial no seu processo de aprendizagem.

É muito importante que o professor perceba o que é estar num ambiente de aprendizagem online para compreender a relevância de certas estratégias de aprendizagem quando está a preparar um curso (Dalziel, 2016). Por vezes encontramos alguma resistência por parte dos professores em aderirem ao ensino online. De acordo com (Dalziel, 2016) esta resistência pode ficar a dever-se aquilo que ele denomina de ‘knowledge gap’ em relação à tecnologia como mediadora entre o ensino e a aprendizagem.

O conhecimento pedagógico dos professores precisa refletir sobre onde se situa o núcleo fulcral da aprendizagem com o uso das tecnologias atuais e as emergentes (Goulão y Henriques, 2015) o que pode levar à necessidade de formação dos docentes para o ensino em ambientes virtuais (Moreira, Henriques, y Barros, 2017).

Phelps, Ellis e Hase (2001) referem a importância do papel do professor no desenvolvimento de competências de adaptação ao ambiente de aprendizagem, bem como, na aprendizagem entre pares.

Lorenzo e Moore (2002) referem que aqueles que optam pelo ensino online têm vindo a aumentar, sendo a interação um conceito chave neste tipo de ensino. Esta interação promove uma aprendizagem eficaz e acontece entre estudantes-estudantes, estudantes-professores, estudantes–conteúdos e estudantes–Instituição. Para estes autores o computador por si só não é a chave do processo. Ele serve para que a interação aconteça.

Para tornar a aprendizagem mais eficaz no ensino online é necessário que sejam apresentados exercícios que requeiram uma aprendizagem ativa. Para isso os estudantes devem ser colocados em situações que exigem que eles pensem e respondam aos desafios colocados (Lorenzo y Moore, 2002).

Investigações levadas a cabo por Lorenzo e Moore (2002) permitiram-lhes referenciar 5 pilares. Estes são um quadro de referência para medir e melhorar o ensino online nas instituições.

Moore (2005) refere que a qualidade e o peso que é atribuído a cada um dos fatores pode ser medido utilizando a seguinte equação:

Qualidade=k1 *Eficácia da aprendizagem+k2 *Eficácia dos custos e compromisso institucional+k3 *Satisfação dos alunos+k4 *Satisfação docente+k5 * Acesso.

Um outro aspeto a ter em conta é o papel do contexto de aprendizagem. A percepção que os estudantes têm do seu contexto de aprendizagem pode ser medida. A avaliação do contexto de aprendizagem é um fator preditor dos resultados dos estudantes (Walker y Fraser, 2005). O comportamento do estudante é afetado internamente e externamente. O primeiro diz respeito às características da personalidade e o segundo está ligado ao próprio ambiente, respetivamente (Aldridge y Fraser, 2008). O estudo realizado por Irons, Keel e Bilema (2002) refere que o ensino online promove um maior número de atividades de aprendizagem, níveis mais elevados e maior comunicação entre alunos e professores, relativamente aqueles que não utilizam ambientes virtuais.

Barczyk, Berg e Buckenmeyer (2016) referem que, no ensino online, não basta ter conteúdos de qualidade que estejam em conformidade com os equipamentos adequados para os disseminar. Para estes autores existe uma outra variável–a percepção dos estudantes. Em suma, ‘qualidade’ significa satisfação dos estudantes relativamente às suas necessidades, excedendo as suas expetativas e, com isso, aumentar as suas experiências positivas na aprendizagem (Summers, 2006). Shen, Tsai e Marra (2006) afirmam que a autoeficácia dos estudantes, em contextos de ensino online, é um preditor da satisfação dos mesmos.

Concentrem-nos num outro fator, a experiência no ensino online, definida pelo número de cursos frequentados nesta modalidade. A primeira experiência no ensino online pode ter um impacto negativo no que diz respeito à possibilidade de os estudantes concluírem o seu curso (Shen et al., 2006). Nas suas investigações, Shen et al. (2006) constataram que a satisfação com o ensino online e a persistência para continuar, está relacionada com a autoeficácia dos estudantes e as experiências anteriores neste tipo de ensino. Existe, pois, uma correlação significativa e positiva entre a autoeficácia dos estudantes, a experiência anterior e a satisfação (Jan, 2015). No mesmo sentido vão os resultados do estudo de Shen, et al. (2006). Ou seja, a um maior número de cursos frequentados pelos estudantes corresponde um nível

mais elevado de autoeficácia no ensino online para completarem o curso. Além disso, os estudantes com estas características tinham maior propensão para comunicar e colaborar com os outros estudantes em tarefas académicas. Os resultados mostram, ainda, que a autoavaliação feita pelos estudantes sobre as suas capacidades para terminarem o curso, em regime online, é importante para explicar a satisfação com este tipo de ensino. No entanto, Alqurashi (2016) ao fazer uma revisão da literatura relativamente à autoeficácia em contextos online, verificou que não há consenso relativamente ao impacto que esta relação tem na satisfação dos estudantes e na ideia de terminarem o curso.

Barrett e Lally (1999) encontraram algumas diferenças significativas no acesso e participação no que diz respeito ao sexo. No entanto, no seu estudo, constataram que os níveis de participação masculina e feminina variaram de acordo com os eventos do projeto. No início do projeto, por um lado, os homens eram mais ativos do que as mulheres. As contribuições dos homens para as discussões eram, particularmente, mais numerosas, mais longas e com um nível de interação social maior, relativamente às contribuições das mulheres. Por outro lado, as mulheres eram mais interativas do que os homens incluindo as suas mensagens, de uma forma implícita ou explícita, as contribuições anteriores. As conclusões do trabalho de Smart e Cappel (2006) apontam para a não existência de diferenças significativas relativamente ao género. Existem, contudo, diferenças significativas entre estudantes a frequentar anos diferentes. Um outro resultado reforça a ideia de que estudantes com mais experiência com a tecnologia e o elearning classificam mais positivamente este sistema de ensino. Ainda neste estudo, verificou-se que os estudantes apresentam maior motivação quando os conteúdos do curso são do seu interesse e quando existe uma relação pessoal de pertinência com os mesmos.

Segundo estes autores “(...) various researchers have shown that learning in an online environment requires a significant amount of discipline and self-motivation... Experience has shown that completing online units requires a significant investment of time by users (...)” (p.204).

Dado o aumento de Instituições e de estudantes que aderiram ao ensino online, foi, e é, necessário expandir as investigações neste campo com outras variáveis. As mesmas procuram encontrar razões para o abandono neste tipo de ensino (James, Swan, y Dasto, 2016; Goulão, Seabra, Melaré, Henriques, e Cardoso, 2015), o impacto de determinadas variáveis na eficácia da aprendizagem, como os estilos de aprendizagem (Barros, 2013; Mupinga, Nora, y Yaw, 2006), as estratégias e as barreiras à aprendizagem (Muilenburga y Berge, 2005; Goulão, 2014; Kayes, Kayes, y Kolb, 2005), a percepção e a satisfação dos estudantes em ensino online (Shea, Fredericksen, y Pickett, 2001; Smart y Cappel, 2005; Beluci y Oliveira, 2015; Hixon, Barczk, Berg, y Buckenmeyer, 2016) bem como outras variáveis demográficas (Ashong y Commander, 2012; Goulão, 2008; Barrett y Lally, 1999; Michailidou y Economides, 2008), entre outras variáveis.

A necessidade de conhecer o contexto onde desenvolvemos a nossa atividade, levou-nos até esta investigação, tendo como variáveis o ‘género’, o ‘número de horas no computador’, o facto de ‘já terem frequentado outro curso online’ e o ‘terem um plano individual de estudo’. Assim, o nosso trabalho teve como objetivo o compreender como os estudantes percebem o ambiente do ensino online que frequentam em função das variáveis indicadas.

Método

Participantes

No nosso estudo temos uma amostra de 36 estudantes a frequentar uma unidade curricular (UC) específica do curso do 1º ciclo de Bolonha, na área da Educação. O curso é lecionado totalmente online. A UC em causa inscreve-se no 3º ano, 1º semestre do curso em questão. A maioria dos estudantes são do sexo feminino (77.8%). 91.7% indicam ter um plano personalizado de estudo e 52.8% dizem despende, em média, entre 2 a 4 horas por dia no seu estudo. Cerca de 27.8% dizem já ter frequentado outro curso online.

Instrumentos

Para avaliação da percepção dos estudantes sobre o ambiente de aprendizagem utilizámos um questionário dividido em duas partes. A primeira parte (Parte I) procura caracterizar a amostra em termos do sexo, da existência de um plano de estudos individualizado, do número horas que despendem, em média, por dia no computador e se já tinham frequentado outro curso online.

Na segunda parte (Parte II) utilizámos o questionário Distance Education Learning Environments Survey (DELES), de Walker y Fraser (2005). Os 37 itens têm quatro alternativas de resposta numa escala tipo Likert (1=Nunca e 4=Sempre). Estes 37 itens agrupam-se em 6 fatores: Apoio do professor na classe virtual, Interação e colaboração dos estudantes, Aspetos pessoais relevantes, Aprendizagem autêntica, Autonomia dos estudantes e Satisfação dos estudantes.

Procedimento

O questionário foi administrado online e de forma anónima. O link para o questionário foi disponibilizado no seio da UC e o mesmo só ficou visível quando os estudantes a estavam a finalizar (1º semestre). Nas instruções do questionário era dito qual era a finalidade do mesmo, assim como, a sua estrutura. Era referido que não existiam respostas erradas, o que se pretendia era a opinião deles. Foi dada uma semana para os estudantes completarem o questionário.

Análise de dados

A análise de dados teve como propósito atender ao principal objetivo proposto para este estudo - identificar a percepção dos estudantes para aprender em regime online. Foi também nosso objetivo verificar o comportamento desta percepção tendo em conta as variáveis indicadas anteriormente.

Os dados obtidos, após a sua organização, foram submetidos à análise estatística descritiva e inferencial.

Na análise da Parte I foi utilizada apenas estatística descritiva para sumarizar os dados. Na Parte II, para além da estatística descritiva foi também utilizada a estatística inferencial. O Alfa de Cronbach para testar a consistência interna da escala geral e dos fatores. O Teste t para verificar a existência, ou não, de diferença entre as médias dos diferentes fatores tendo em conta as variáveis indicadas. A correlação de Pearson para estudar a existência, ou não, de relações entre os diferentes fatores.

Resultados

Dado que os resultados da Parte I já foram apresentados no apartado relativo aos participantes, iremos começar com os resultados da Parte II.

Começamos por apresentar os dados que caracterizam a escala geral e os fatores.

Tabela 1. Estatística básica da média de item nos diferentes fatores e na geral

	Média de item	Mínimo	Máximo	Amplitude	Nº itens
F1. Apoio do professor na classe virtual	3.0	2.8	3.14	.39	8
F2. Interação e colaboração dos estudantes	2.3	2.1	2.5	.47	6
F3. Aspetos pessoais relevantes	3.3	3.2	3.4	.25	6
F4. Aprendizagem autêntica	3	2.8	3.2	.36	5
F5. Autonomia do estudante	3.4	3.2	3.5	.31	4
F6. Satisfação dos estudantes	3.5	3.3	3.7	.39	8
Geral	3.1	2.1	3.7	1.6	37

Verifica-se que o fator Interação e Colaboração dos estudantes é aquele que tem valores mais baixos. Os fatores Autonomia dos estudantes e Satisfação dos estudantes são os que apresentam valores médios mais elevados, em particular, esta última.

Seguem-se os resultados relativamente à consistência interna dos fatores comparativamente ao questionário original (Tabela 2).

Tabela 2. Coeficientes de Alpha de Cronbach do estudo e da DELES

Sub-escalas	Nº de itens	α DELES	α ATUAL*
F1	8	.87	.76
F2	6	.94	.89
F3	6	.92	.94
F4	5	.89	.88
F5.	4	.79	.83
F6.	8	.95	.93

*N=36

Existe uma elevada semelhança entre os valores da DELES e os do nosso estudo no que diz respeito ao grau de consistência interna dos diferentes fatores. O valor de Alfa para os fatores Aspetos pessoais relevantes (.94) e a Satisfação dos estudantes (.93) é considerado ‘excelente’, enquanto os valores de Alfa para os fatores Interação e colaboração entre os estudantes (.89), Aprendizagem autêntica (.88) e Autonomia do estudante são considerados ‘bons’. A sub-escala Apoio do professor na classe virtual (.76) tem uma ‘aceitável’ consistência interna.

Pelos valores obtidos verificamos que existe uma forte correlação positiva entre o Apoio do professor na classe virtual e a Aprendizagem autêntica ($r=.457$; $p=.01$). Existem também correlações significativas e positivas entre os Aspetos pessoais relevantes, a Aprendizagem autêntica ($r=.407$; $p=.05$), a Autonomia dos Estudantes ($r=.344$; $p=.05$) e a Satisfação dos estudantes ($r=.564$; $p=.01$). A sub-escalas relacionada com a Autonomia dos estudantes também se correlaciona positivamente com a Satisfação dos estudantes ($r=.657$; $p=.01$).

Passamos a apresentar os resultados tendo em conta as seguintes variáveis: Sexo, Plano de estudos individualizado e Frequência de outro curso online. A variável ‘horas de estudo no computador’ revelou-se não ser significativa (Tabela 3).

Tabela 3. Média e desvio padrão da escala e dos fatores tendo em conta as variáveis

			F1	F2	F3	F4	F5	F6	Geral
Sexo	Feminino	Média	24.3	13.5	19.7	15.4	13.4	27.4	113.7
		DP	4.2	2.9	2.7	1.6	1.9	3.8	10.3
	Masculino	Média	23.4	14.1	19.1	13.4	13.8	28.8	112.5
		DP	2.7	3.1	3.1	1.6	1.8	2.9	9.5
Plano de estudo	Não	Média	24.7	11.7	18.3	15.0	12.0	23.3	105.0
		DP	2.1	1.2	.6	1.0	1.0	1.2	3.7
	Sim	Média	24.0	13.9	19.7	14.9	13.6	28.1	114.2
		DP	4.1	2.9	2.9	1.9	1.8	3.5	10.1
Curso online anterior	Não	Média	24.4	13.7	18.9	15.2	13.4	27.2	24.4
		DP	3.5	3.2	2.6	1.4	1.7	3.8	3.5
	Sim	Média	23.3	13.7	21.1	14.4	13.9	28.9	23.3
		DP	4.9	2.2	2.7	2.5	2.0	3.0	4.9

Encontramos médias diferentes nos fatores relativamente às variáveis em estudo. Foi aplicado o t-teste para verificarmos quais as diferenças de médias que são estatisticamente significativas (Tabela 4).

Tabela 4. Valores significativos do t-test

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	Geral
Sexo				$t=.009,$ $p=.05$			
Plano		$t=.049;$ $p=.05$	$t=.040,$ $p=.05$			$t=.002,$ $p=.05$	$t=.016,$ $p=.05$
Curso			$t=.035,$ $p=.05$				

Como se constata a variável ‘sexo’ apenas interfere no fator 4 - Aprendizagem autêntica. Os estudantes do sexo feminino enfatizam as competências, os processos de indagação e a sua utilização na resolução de problemas do mundo real de forma significativamente superior aos estudantes do sexo masculino.

A frequência de ‘outro curso online’ apresenta médias estatisticamente significativas no fator 3- Aspectos pessoais relevantes. Podemos assim dizer que os estudantes que frequentaram outro curso online relatam em que medida existe uma relação com a vivência fora do contexto de estudo de uma forma significativamente superior aos estudantes que não tinham frequentado outro curso online.

A existência de um plano de estudos individualizado apresenta médias estatisticamente significativas no fator 2- Interação e colaboração entre os estudantes, no fator 3- Aspectos pessoais relevantes, no fator 6- Satisfação dos estudantes e na escala Geral. São os estudantes que possuem um plano individualizado de estudo que apresentam, nos fatores anteriores, as médias mais elevadas. São os estudantes com um plano de estudo individualizado que pensam ter oportunidades de interagir uns com os outros, trocar informações e fazer trabalho colaborativo, bem como, que existe uma relação com a vivência fora do contexto de estudo, de uma forma significativamente superior aos estudantes que não têm um plano de estudos individualizado. O mesmo acontece com o fator 6- Satisfação dos estudantes. São os estudantes com um plano de estudos individualizado que se encontram motivados com o ensino online, quer em termos presentes, quer no futuro de uma forma significativamente superior aos sem plano de estudos

Discussão/Conclusão

Considerando as variáveis sexo, plano de estudos e frequência de outros cursos levámos a cabo um estudo para verificar em que medida estas dimensões influem na forma como é percebido o ensino/aprendizagem online. Para isso contámos com a participação de um grupo de estudantes que se encontra neste regime de estudos. Da aplicação do Distance Education Learning Environments Survey foi-nos possível verificar o nosso propósito. Relativamente ao sexo, tal como acontecia nos estudos de Barrett e Lally (1999) e Smart e Cappel (2006), verificámos que, apesar das médias serem diferentes entre homens e mulheres, apenas é significativa a que diz respeito à Aprendizagem Autêntica. São as mulheres que consideram, de forma significativa, que são incorporados e discutidos tópicos que fazem parte do mundo real, na sua turma virtual. Os resultados de Smart e Cappel (2006) vão no sentido de existir maior motivação quando os conteúdos do curso são do interesse dos estudantes e quando existe uma relação pessoal de pertinência com os mesmos. A análise da variável já ter ‘frequentado outros cursos online’, contrariamente aos trabalhos de Sen, Tsai e Marra (2006), não foi relevante. Apenas encontrámos diferenças significativas no que diz respeito ao fator Aspectos pessoais relevantes, sendo aqueles que já frequentaram outros cursos a terem uma visão mais clara deste aspeto. Tal como referiram estes autores quanto maior for a frequência de cursos em ambiente online maior é percepção positiva deste tipo de ambientes e, como tal, a probabilidade de concluírem o curso onde estão. Uma das hipóteses para explicar os nossos resultados pode ficar a dever-se ao facto de, no nosso caso, incluímos na categoria ‘Outros Cursos’ todos estudantes que diziam ter participado em cursos online, independentemente, da duração do mesmo.

O facto de os estudantes terem um plano de estudos individualizado revelou-se a variável com um maior número de diferenças significativas relativamente aqueles que não o tinham. Barczyk, Berg e

Buckenmeyer (2016) falam-nos da perceção dos estudantes como uma variável importante para a qualidade do ensino online. São os estudantes com um plano de estudo que percecionam, de uma forma mais significativa e geral, o ambiente online. A organização que implica a elaboração de um plano de estudos leva-os a terem uma visão mais positiva, ao nível das interações académicas. Também eles reconhecem a existência de conteúdos de estudo que provêm do mundo real. Por último, apresentam uma maior satisfação pelo ensino online levando-os a colocar a hipótese de prosseguirem os seus estudos neste regime. De uma forma geral, a existência de um plano de estudos individualizado promove um olhar para o ambiente de aprendizagem online de forma significativamente superior aos estudantes sem plano de estudos.

Os dados obtidos ajudam-nos refletir sobre a prática docente, bem como, se pode estruturar o ambiente de aprendizagem de forma a potenciar as competências dos estudantes nestes ambientes. Projetar e implementar o ensino online de uma forma eficaz é um processo complexo, que envolve muitas variáveis. Os professores precisam constantemente de considerar, avaliar e ajustar essas variáveis para proporcionar aos estudantes ambientes de ensino online eficazes e, assim, garantirem a satisfação dos estudantes e a qualidade desta forma de ensino-aprendizagem.

Referencias

- Ala-Mutka, K., Punie, Y., y Redecker, C. (2008). *Digital Competence for Lifelong Learning: Policy Brief*. Sevilha: European Communities.
- Aldridge, J., y Fraser, J. (2008). *Outcomes-Focused Learning Environments-Determinants and Effects*.
- Alqurashi, E. (2016). Self-Efficacy In Online Learning Environments: A Literature Review. *Contemporary Issues in Education Research*, 9(1), 45-52.
- Anderson, T., y Ritcher, O. (2014). *Online distance education-Tawords a researche agenda*. Edmonton: AU Press.
- Ashong, C., y Commander, N. (2012). Ethnicity, Gender, and Perceptions of Online Learning in Higher Education. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 8(2), 1-17.
- Barczyk, C., Hixon, E., Berg, P., y Buckenmeyer, J. (2016). The impact of previous online course experience on students' perception of quality. *Online Learning*, 20(1), 1-16.
- Barret, E., y Lalli, V. (1999). Gender differences in an online learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 15, 48-60.
- Barros, D. (2013). *Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias*. Porto: De Facto Editores.
- Beluce, A., y Oliveira, K. (2015). *Students' Motivation for Learning in Virtual Learning Environments*, 25(60), 105-113.
- Brown, J.S., Collins, A., y Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Comissão Europeia. (2007). *Competências Digitais para a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: CE.
- Dalziel, J. (2016). *Learning design-Conceptualizing a framework for teaching and learning online*. Nova Iorque: Routledge
- Davison, M., Mupinga, D., Nora, T., y Yaw, C. (2006). The learning styles, expectations, and needs of online students. *College Teaching*, 54(1), 185-189. Consultado em: <http://web.simmons.edu/~brady/CE/Reading%202.pdf>
- Dias, P., Caeiro, D., Aires, L., Moreira, D., Goulão, F., Henriques, S., Moreira, A., y Nunes, C. (2015). *Educação a Distância e eLearning no Ensino Superior*. Lisboa: Editora Universidade Aberta. Consultado em: <http://www2.uab.pt/producao/eBooksArea/OQEDeL.pdf>
- Fraser, J. (2002). Learning environments research: Yesterday, today and tomorrow. In S. C. Goh y M.S. Khine (Eds.), *Studies in educational learning environments: An international perspective* (pp. 1-25). River Edge, NJ: World Scientific.
- Goulão, M.F. (2005). Ensinar e aprender a distância: algumas questões. In D. Carvalho, D. Maior, y R. Teixeira (Orgs), *Des(a)fiando discursos* (pp.391-399). Lisboa: Universidade Aberta
- Goulão, M.F. (2008). Distance learning and gender. In G. Papanikos (Eds). *Issues on Education and Research* (pp.41-50). Atenas: Atiner SA.

- Goulão, M.F. (2012). Saber aprender, saber ensinar na sociedade da informação: os estilos de uso do espaço virtual. *Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior*, 21, 15-29. Consultado em: https://issuu.com/cinep/docs/caderno_ped_21
- Goulão, M.F. (2014). The relationship of e-learner's with studies strategies to support learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 362-367.
- Goulão, M.F., y Henriques, S. (2015). Ensinar e aprender em ambientes virtuais de aprendizagem. In Moreira, J. D. Barros y A. Monteiro (eds), *Inovação e Formação em Rede na Sociedade Digital* (pp.21-35). Porto: Withebooks editores.
- Grankovska, S., y Heines, J. (2002). Course Web Sites: State-of-the-Art. *USDLA Journal*, 3-12.
- Hixon, E., Barczyk, C., Berg, P., y Buckenmeyer, J. (2016). The Impact of Previous Online Course Experience on Students' Perceptions of Quality. *Open Learning*, 20(1), 1-16.
- Irons, L., Keel, R., y Bilema, C. (2002). Blended Learning and Learner Satisfaction: Keys to User Acceptance? In P. Donald y P. Elizabeth (eds.), *Online issues* (pp.29-39). Riverside: USDLA Journal
- James, S., Swan, K., y Daston, C. (2016). Retention, Progression and the Taking of Online Courses. *Online Learning*, 20(2), 1-22.
- Jan, S. (2015). The Relationships Between Academic Self-Efficacy, Computer Self-Efficacy, Prior Experience, and Satisfaction with Online Learning. *The American Journal of Distance Education*, 29, 30-40.
- Kayes, D.C., Kayes, A., y Kolb, D.A. (2005). Experiential learning in teams. *Simulation and Gaming*, 36(3), 330-354.
- Lee, I. (2002). Gender Differences in Self-regulated On-line Learning Strategies within Korea's University Context. *Educational Technology Research and Development*. 50(1), 101-111.
- Lorenzo, G., y Moore, J. (2002). The Sloan Consortium Report to the Nation: Five Pillars of Quality Online Education. *The Sloan Consortium*, 1-8.
- Michailidou, A., y Economides, A. (2008). Gender and diversity in collaborative virtual teams. In, K. Orvis y A. Lassiter (eds.), *Computer Supported Collaborative Learning: Best Practices and Principles for Instructors* (pp.199-224). Atenas: IGI Global.
- Moore, J. (2005). The Sloan Consortium Quality Framework and the Five Pillars. *The Sloan Consortium*, 1-10.
- Moreira, J., Henriques, S., Goulão, M.F., y Barros, D. (2017). Digital Learning in Higher Education: A Training Course for Teaching Online-Universidade Aberta, Portugal. *Open Praxis*, 9(2), 253-263.
- Muilenburga, L., y Bergebe, Z. (2005). Student Barriers to Online Learning: factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29-48.
- Pachler, y Day. (2011). *Key issues in e-learning-Researche and practice*. Nova Iorque: Continuum.
- Pearson, J., y Trinidad, S. (2005). OLES: an instrument for refining the design of e-learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(6), 396-404.
- Phelps, R., Ellis, A., y Hase, S. (2001) .*The role of metacognitive and reflective learning processes in developing capable computer users*. Artigo apresentado na conferência Meeting at the Crossroads. Melbourne, Austrália. Consultado em http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=educ_pubs
- Ryan, S. (2001). Is online learning right for you?. *American Agent & Broker*, 73(6), 54-58.
- Shea, P., Fredericksen, E., y Pickett, A. (2001). Student Satisfaction and Reported Learning in the SUNY. *Learning Network*, 1-25. Consultado em: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/EDU0113.pdf>
- Shea, P., Fredericksen, E., y Pickett, A. (2001)1. *Student Satisfaction and Reported Learning in the SUNY. Learning Network: Interaction and Beyond* 1-24. Consultado em: <https://urresearch.rochester.edu/institutionalPublicationPublicView.action?institutionalItemId=2517>
- Shen, D., Cho, M., Tsai, C., y Marra, R. (2013). Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction. *Internet and Higher Education*, 19, 10-17.
- Smart, K., y Cappel, J. (2006). Students' Perceptions of Online Learning: A Comparative Study. *Journal of Information Technology Education*, 5, 201-219.
- Summers, S. (2006). *Quality*, Upper Saddle River. US: Pearson Education
- Walker, L., y Fraser, J. (2005), Development and validation of an instrument for assessing distance education learning environments in higher education: the distance education learning environments survey (DELES). *Learning Environments Research*, 8, 289-308.

CAPÍTULO 8

Motivación intrínseca y extrínseca en una muestra de universitarios mexicanos

Ana Lilia Banda Castro

Universidad de Sonora

Introducción

La literatura sobre el éxito o fracaso escolar de los estudiantes universitarios comúnmente se asocia con factores económicos, familiares, de interés de los estudiantes, falta de oferta de carreras que satisfagan necesidades individuales o colectivas y con problemas de desempeño escolar por citar algunos ejemplos. En nuestro entorno se ha observado que los factores económicos, la reprobación de materias y la falta de interés son determinantes importantes para que los estudiantes vean obstaculizada su trayectoria de estudios profesionales (Abril, Román, Cubillas, y Moreno, 2008).

Se ha sugerido la implementación de políticas educativas que concedan mayores apoyos económicos lo cual es tarea de los sistemas gubernamentales, pero la gestión integral de las instituciones de estudios superiores tiene a su cargo el promover mayor adherencia de los estudiantes a los sistemas educativos que conlleven a la culminación de los estudios universitarios, lo cual parcialmente puede estar relacionado con los procesos motivacionales que se llevan a cabo en los entornos educativos que a su vez redundarán en el rendimiento escolar; este último, al mismo tiempo constituye una variable explicativa del fracaso escolar.

Con esta especificación se brinda un ejemplo del impacto triangulado entre el proceso motivacional educativo, el rendimiento escolar y el fracaso escolar (Abril et al., 2008; García Martín y Cantón, 2016). Asimismo, se ha observado que la motivación intrínseca del estudiante es un elemento clave que influye el bienestar psicológico (Moreno-Murcia y Silveira, 2015) y el rendimiento académico (Becerra y Morales, 2015; Becerra y Reild, 2015; Camacho y Del campo, 2015) e integralmente Moreno-Murcia y Silveira (2015) han encontrado que la motivación autodeterminada es el factor más predictivo de la percepción de competencia laboral en una muestra de universitarios.

De acuerdo con Ryan y Deci (2000) existen necesidades psicológicas que dirigen el comportamiento humano como lo son la autonomía, la competencia y la relación con los demás dentro de los ambientes educativos, dichas necesidades al ser satisfechas generan automotivación y bienestar personal para funcionar y realizar una trayectoria exitosa hasta concluir cualquier tipo de estudios. Los teóricos de la motivación han abordado el estudio de la misma en un continuo que puede explicar cómo se dan los procesos motivacionales en el ser humano, tomando en consideración en un extremo los aspectos amotivacionales, del entorno o extrínsecos al individuo (Deci y Ryan, 2008) y aquellos que provienen del interior de las personas a los que se denomina intrínsecos en el otro extremo (Deci y Ryan, 2008; Ryan y Deci, 2001; Stover, de la Iglesia, Rial, y Fernández, 2012; Vallerand, Blais, Brière, y Pelletier, 1989).

De los planteamientos de Deci y Ryan (2008) sobre la teoría de la autodeterminación, Vallerand (2000) deriva el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca, en el que se plantean diversos tipos de motivación que pueden darse en el ser humano con diferentes niveles jerárquicos de motivación. Se plantea el nivel global de la motivación que la estudia como rasgo mediante la escala de motivación global (Núñez, Grijalvo, Fernández, y Martín-Albo, 2013). El nivel contextual del que se ocupa este trabajo estudia a la motivación en un contexto específico de la actividad humana, de esta forma los estudiantes pueden encontrarse intrínsecamente motivados al estudio y extrínsecamente motivados a trabajar con lo cual se diluyen sus esfuerzos hacia el desempeño escolar; la medición se realiza mediante la escala de motivación educativa o académica (Núñez, Martín-Albo, Navarro, y

Grijalvo, 2006; Stover et al., 2012; Vallerand et al., 1989). El nivel situacional de la jerarquía se experimenta cuando el individuo en una situación o momento determinado se compromete en una actividad, este nivel se mide con la escala de motivación situacional que se enfoca a descubrir el porqué del comportamiento (Burgueño, Sicilia, Medina-Casabón, Alcaraz-Ibáñez, y Lirola, 2017; Guay, Vallerand, y Blanchard, 2000; Núñez, Martín-Albo, Navarro, y Valencia, 2009).

La escala de motivación educativa comprende la medición multidimensional de la motivación intrínseca con variables como: la motivación intrínseca hacia el conocimiento, la motivación intrínseca hacia el logro y la motivación intrínseca de las experiencias. Adicionalmente, Vallerand et al. (1989) planearon medir la motivación extrínseca con cuatro variables, entre las que se encontraban la regulación externa, la regulación introyectada, la regulación identificada y la regulación integrada, sin embargo, como estas dos últimas representaron dificultades para ser diferenciadas por los estudiantes, estos últimos decidieron desaparecer la regulación integrada, quedando finalmente la motivación extrínseca compuesta por tres variables (Núñez et al., 2013; Stover et al., 2012; Vallerand et al., 1989). La definición de motivación educativa pone énfasis en las razones que tiene el estudiante para frecuentar o no la escuela, razones que provienen del entorno y también aquellas que forman parte interna de cada individuo (Núñez et al., 2006; Vallerand et al., 1989).

La motivación intrínseca es un constructo multidimensional en el que prevalece la conducta autodeterminada. La motivación intrínseca hacia el logro se define por el compromiso que se demuestra hacia una actividad y por la satisfacción que se experimenta cuando se concluye la misma, algún objetivo planteado o las acciones positivas intelectuales o físicas inherentes a cada individuo. La motivación intrínseca hacia el conocimiento representa llevar a cabo una actividad por el placer que se experimenta mientras se aprenden cosas nuevas. La motivación intrínseca de las experiencias es definida por la posibilidad de involucrarse en actividades que permitan experimentar sensaciones estimulantes, positivas, intelectuales o físicas (Núñez et al., 2013; Núñez et al., 2006; Stover et al., 2012; Vallerand et al., 1989).

La motivación extrínseca es un constructo multidimensional en el que se participa en una actividad para conseguir recompensas. La regulación externa se refiere a la realización de una actividad para conseguir recompensas o evitar castigos, dicha acción es considerada una elección propia. La regulación introyectada se refiere a que la conducta del individuo sea controlada por el ambiente. En este caso el mismo individuo realiza sus comportamientos para evitar la culpa, la ansiedad o para realzar su ego u orgullo. En la regulación identificada el individuo atribuye un valor personal a su conducta porque cree que la misma es importante y la persona la considera una elección propia (Núñez et al., 2013; Núñez et al., 2006; Stover et al., 2012; Vallerand et al., 1989).

De la amotivación se puede decir que se sitúa en el lugar más bajo de la autonomía y se manifiesta cuando no se perciben contingencias entre las acciones y sus consecuencias, el individuo manifiesta sentirse incompetente e incapaz de obtener un resultado deseado, con ausencia de intención, expectativas o de control para realizar una determinada conducta (Núñez et al., 2013; Núñez et al., 2006; Stover et al., 2012; Vallerand et al., 1989).

Los primeros estudios de Vallerand et al. (1989) permitieron identificar tres tipos de motivación intrínseca que explicaban el 68% de la varianza. Adicionalmente, fueron identificados cuatro factores más, tres de los cuales correspondieron a la motivación extrínseca y un cuarto a la amotivación, todos estos explicaron el 57.3% de la varianza que comprendieron dos análisis factoriales realizados por los autores.

Becerra y Morales (2015) han identificado que puntajes altos de motivación hacia el logro se relaciona con un mejor rendimiento escolar, asimismo, estos últimos en una muestra de estudiantes mexicanos de bachillerato encontraron que la estructura de la escala difiere en relación a la observada en las muestras española y paraguaya, ya que los reactivos que miden amotivación y motivación extrínseca se ordenaron como se esperaba teóricamente, lo cual no sucedió con la motivación intrínseca al quedar

conformada sólo, por las subdimensiones motivación intrínseca hacia el logro y motivación intrínseca hacia el conocimiento lo cual se podría explicar según estos autores a la redacción de los reactivos.

Núñez, Martín Albo, Navarro y Suárez (2010) en una población española han observado una alta correlación entre la regulación introyectada y la motivación hacia el logro, lo cual difiere a las correlaciones obtenidas en diversos estudios, que normalmente han registrado correlaciones entre la regulación introyectada y los otros tipos de regulación externa e identificada que componen la motivación extrínseca y por otra parte entre las subdimensiones de la motivación intrínseca entre sí.

La estructura del modelo registrado por Stover et al. (2012) para un grupo de estudiantes argentinos de bachillerato y de estudios superiores, reportan en el análisis factorial la integración de las variables amotivación, motivación intrínseca con sus tres subdimensiones y para la motivación extrínseca también se agruparon las tres subdimensiones regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada. Debido a que se estudiaron dos grupos de estudiantes uno de bachillerato y otro de estudiantes de estudios superiores, se registraron divergencias en los datos recabados ya que los porcentajes más altos los mostraron los estudiantes de estudios superiores en las subdimensiones de motivación intrínseca y los estudiantes de bachillerato obtuvieron más alto puntaje en las subdimensiones de motivación extrínseca.

Ante los mencionados antecedentes surgieron los siguientes planteamientos hipotéticos: a) La motivación educativa en una muestra mexicana se compone por las variables: motivación extrínseca, motivación intrínseca y amotivación; b) La variable denominada motivación extrínseca se integra por las subdimensiones regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada; c) La motivación intrínseca se integra por las subdimensiones motivación intrínseca hacia el conocimiento, motivación intrínseca hacia el logro y motivación intrínseca de las experiencias; las variables motivación intrínseca y extrínseca se encuentran asociadas entre sí; d) La escala de motivación educativa cuenta con validez de constructo; e) Los reactivos que componen la escala de motivación educativa demuestran consistencia interna para esta muestra.

El objetivo de este estudio fue identificar la motivación educativa de una muestra de estudiantes universitarios mexicanos, mediante la aplicación de la escala de motivación educativa en un estudio descriptivo, transversal y con un diseño no experimental.

Método

Participantes

La muestra se integró por 221 universitarios de la carrera de psicología del primer semestre, se realizó un muestreo no probabilístico por conglomerados que se encontraban representados por todos los grupos del referido semestre, una vez que sus profesores cedieron tiempo de clase y se obtuvo el consentimiento de los estudiantes para participar. Las edades oscilaron entre 20 y 36 años y la media de edad de los participantes fue de 19.5 años ($DE = 2.87$).

Del total de participantes 170 fueron del sexo femenino (83.61%) y 51 del sexo masculino (16.39%). El 93.6% (207) de la muestra habían cursado el primer semestre de la carrera de psicología, el 5.8% (13) el tercer semestre .5% (1) el sexto semestre. Los participantes que se identifican cursando semestres superiores son estudiantes que habían reprobado la materia previamente o que no la habían cursado en su oportunidad por motivos desconocidos. La inclusión de los estudiantes de otros semestres se atribuye a que se decidió levantar los datos a toda la población que se encontraba inscrita y estudiando en ese primer semestre.

Instrumentos

En el presente estudio se eligieron 28 reactivos de los que previamente Núñez et al. (2006), Stover et al. (2012), Vallerand et al. (1989) ya habían reportado con propiedades psicométricas, se adoptó una

escala de 5 puntos con las opciones de respuesta que van de *no se corresponde en absoluto*, *no se corresponde bastante*, *se corresponde medianamente*, *se corresponde bastante* y *se corresponde totalmente*. Núñez et al. (2006) emplearon 7 opciones de respuesta, pero para esta población se concordó al igual que lo hicieron Becerra y Morales (2015) que reducir las opciones de respuesta podrían facilitar el proceso cognoscitivo de lectura, comprensión y emisión del tiempo de respuesta. En las instrucciones los participantes respondieron cada reactivo como respuesta a la pregunta ¿por qué asistes a la universidad?, al igual que en la versión de Núñez et al. (2006).

Las dimensiones que se midieron fueron motivación intrínseca (motivación intrínseca hacia el conocimiento, motivación intrínseca hacia el logro y motivación intrínseca de las experiencias). Asimismo, motivación extrínseca (regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada). Los índices de consistencia interna (alpha de Cronbach) en estudios realizados por Vallerand et al. (1989) se caracterizaron por los siguientes valores: amotivación .89, regulación externa .81, regulación introyectada .83, regulación identificada .70, motivación intrínseca hacia el conocimiento .80, motivación intrínseca hacia el logro .89, y motivación intrínseca de las experiencias .84. Los valores de alphas de Cronbach registrados por Stover et al. (2012) se ubicaron entre .60 y .81. Becerra y Morales (2015) registraron los siguientes valores de alpha de Cronbach: amotivación .86, regulación externa .67, regulación introyectada .89, regulación identificada .83, motivación intrínseca hacia el conocimiento .88 y motivación intrínseca hacia el logro .87.

Procedimiento

La aplicación de los reactivos se realizó en diversas sesiones por un psicólogo, con una duración aproximada de veinte minutos, siempre y cuando los participantes dieran su visto bueno para responder el cuestionario.

Análisis de datos

Para registrar la confiabilidad (consistencia interna) de las variables amotivación, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca se obtuvieron alfas de Cronbach en el paquete estadístico System of Statistical Analysis [SAS] (versión 9.1) (González y Pasmiño, 2015; Ramírez, Mariano, y Salazar, 2014).

Asimismo, los datos fueron analizados con el modelo teórico mediante el paquete estadístico Structural Equations [EQS] (versión 6). Se realizó la técnica de análisis factorial confirmatorio AFC de los modelos de ecuaciones estructurales ya que permite poner a prueba las hipótesis antes referidas que se vinculan al modelo (Closas, Arriola, Kuc, Amarilla, y Jovanovich, 2013).

Para evaluar el modelo de ecuaciones estructurales se obtuvo el estadístico chi cuadrado χ^2 (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 2007). Como opción para corregir la tendencia del estadístico chi-cuadrado para rechazar cualquier modelo especificado con una muestra suficientemente grande (entre 100 a 200 participantes) se obtuvo el error de aproximación cuadrático medio RMSEA, cuyos valores aceptables oscilaran entre .05 y .08 (Hair et al., 2007; Ruíz, Pardo, y San Martín, 2010). Adicionalmente, se consideraron los índices: Bentler-Bonnet de ajuste normado BBN, Bentler-Bonett de ajuste no normado BBNN y el índice de ajuste comparativo CFI (Ramírez et al., 2014).

Resultados

La confiabilidad por consistencia interna obtenida mediante el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach muestra para toda la escala un valor de .91 y los siguientes valores para la regulación externa .83, la regulación introyectada .74 y la regulación identificada .68 que son subdimensiones de la motivación extrínseca. Los valores del coeficiente alpha de Cronbach para la variable motivación intrínseca son: la motivación intrínseca hacia el conocimiento .89, la motivación intrínseca hacia el logro .86, la motivación intrínseca de las experiencias .71 y la amotivación .87.

Cabe señalar que dentro del modelo obtenido en este estudio se excluyó a la amotivación y se observa una covarianza significativa de .62 entre la motivación intrínseca y a la motivación extrínseca. El modelamiento de ecuaciones estructurales registra el indicador global chi cuadrado χ^2 para el modelo propuesto que fue de 8.34 (gl = 8, $p > .40$). Los valores de los estadísticos fueron: RMSEA (.05), índice de ajuste normado BBN (.98), índice de ajuste no normado BBN (.98) e índice de ajuste comparativo CFI (.99) lo cual se aprecia en la Figura 1. El modelo identifica que la motivación intrínseca al conocimiento explica el 79% de la varianza, la motivación intrínseca al logro el 82% de la varianza, la motivación intrínseca de las experiencias el 58%; la regulación externa 65%, la regulación introyectada el 54% y la regulación identificada 83% de la varianza.

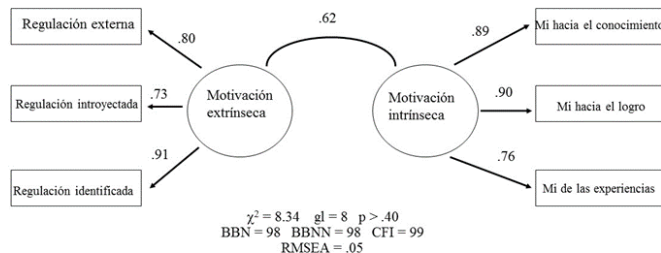
Discusión/Conclusiones

Modelo de motivación educativa

De acuerdo con el objetivo planteado para la muestra estudiada se identifica que el modelo de motivación educativa obtenido incluye en el continuo propuesto por Deci y Ryan (2008), Ryan y Deci (2001), Stover et al. (2012) y Vallerand et al. (1989) a la motivación intrínseca y a la motivación extrínseca, para el cual se obtiene una adecuada bondad de ajuste, por lo que el modelo teórico se testifica parcialmente, ya que en el modelo empírico no se registra bondad de ajuste, si se incluye la amotivación. Se considera que la amotivación no caracteriza a la muestra, la razón puede deberse a que se estudió a un grupo de universitarios de primer ingreso casi en su totalidad y es muy factible que sus integrantes se encuentren en condiciones completamente desfavorables para experimentar amotivación, debido a que están iniciando una carrera, lo que significa posiblemente poseer muchas expectativas y contar con un plan de vida y carrera muy promisorio.

Los datos recabados permitieron obtener un modelo empírico que no corresponde con el modelo teórico propuesto por Núñez et al. (2006), Stover et al. (2012) y Vallerand et al. (1989) las variables y subdimensiones contenidas en el mismo explican una varianza superior a .54, los puntajes más altos de varianza corresponden a la motivación intrínseca hacia el logro y la regulación identificada, con lo que se puede inferir que los integrantes de la muestra conceden valor personal a su comportamiento porque el mismo es importante y corresponde a una elección propia que los conduce hacia actividades experimentadas y planeadas (Núñez et al., 2013; Núñez et al., 2006; Stover et al., 2012; Vallerand et al., 1989). La interacción de las variables de motivación hacia el logro y la regulación identificada dentro del continuo se entiende ya que el modelo observado en este estudio registra covarianza entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca (Núñez et al., 2010).

Figura 1. Modelo de motivación educativa para estudiantes de primer ingreso de psicología



El hecho de que la estructura del modelo empírico tanto para la investigación de Becerra y Morales (2015) como para la presente sea incompleta, hace pensar que las etapas de desarrollo y la escolaridad de los participantes son variables que influyen las respuestas dadas al instrumento. En la investigación de

Becerra y Morales (2015) los estudiantes de menor edad y con mayor potencialidad a ser influenciados por los factores externos para dirigir sus comportamientos, conllevan a que la motivación intrínseca se manifieste sólo en las subdimensiones motivación intrínseca hacia el logro y motivación intrínseca hacia el conocimiento.

El predominio de la motivación extrínseca se identifica nuevamente con los hallazgos de Stover et al. (2012) al observar en su muestra de estudiantes de bachillerato una puntuación mayor en los reactivos que miden la motivación extrínseca; y para la muestra de personas que realizaban estudios profesionales Stover et al. (2012) registraron cierto predominio de los puntajes relacionados con la motivación intrínseca. Esto puede atribuirse a que tanto estudiantes de estudios profesionales como universitarios, tienen mayor edad, ya han elegido un camino profesional sea técnico o en el grado de licenciatura y pueden mostrar mayor predisposición a dirigir sus acciones tanto por factores externos como internos. Se sugiere aplicar la escala a una población elegida aleatoriamente para dar oportunidad a que el muestreo empleado no sea motivo de variación en los puntajes a causa de la edad, la escolaridad o alguna otra característica de los participantes. Becerra y Morales (2015) recomiendan obtener validez concurrente y la autora adicionalmente propone la opción de un estudio longitudinal que permita identificar diferencias de medición entre la misma muestra.

Consistencia interna

Los valores registrados para el coeficiente alpha de Cronbach indican consistencia interna moderada para los reactivos que median regulación introyectada e identificada, salvo la regulación externa que tiene un valor muy aceptable (Hair et al., 2007). Para las subdimensiones de la motivación intrínseca y la amotivación los valores indican consistencia interna muy buena (Hair et al., 2007). El valor de alpha de Cronbach para toda la escala coincide con los valores obtenidos en investigaciones previas (Núñez et al., 2006; Stover et al., 2012; Vallerand et al., 1989) y específicamente comparado con una población mexicana como lo señalan Becerra y Morales (2015).

Validez de constructo

El modelo empírico obtenido permite afirmar que el instrumento identifica la variable de motivación intrínseca y sus dimensiones: motivación intrínseca hacia el conocimiento, motivación intrínseca hacia el logro y motivación intrínseca de las experiencias tal como lo han observado Núñez et al. (2006), Stover et al. (2012) y Vallerand et al. (1989). Adicionalmente, el modelo se integra con la variable motivación extrínseca con las subdimensiones regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada. La amotivación no se integró al modelo como se había hipotetizado ya que la muestra estudiada de primer ingreso a la universidad se encuentra muy orientada al mejor rendimiento escolar y puede contar con la mejor disposición hacia el estudio (Becerra y Morales, 2015; Becerra y Reild, 2015; Camacho y Del campo, 2015).

Conclusiones

En este estudio se logró identificar dos de las variables que contiene la estructura de la escala de motivación educativa para una muestra de estudiantes universitarios empleando un análisis factorial confirmatorio, por consiguiente, el modelo empírico difiere al modelo teórico que ha sido sustentado por diversas investigaciones y en las cuales el registro de la amotivación ha sido una constante.

Las variables motivación intrínseca y motivación extrínseca se encuentran en el continuo planteado teóricamente y se integran por las subdimensiones hipotetizadas por lo que se concluye que para estas variables hay validez de constructo, aunque no se puede conceder que para esta población la motivación educativa incluya a la amotivación, ante estos hallazgos surge la pregunta si en futuras investigaciones con poblaciones universitarias de primer ingreso ¿se obtendrán datos similares a los obtenidos en el presente estudio?

Aunque el objetivo central no fue validar el instrumento se reafirman las propiedades psicométricas de validez de constructo y confiabilidad observadas en otros estudios con poblaciones mexicanas y con otro tipo de poblaciones de habla hispana, la información recabada en este caso es vigente para una población de universitarios.

Una razón para no haber observado la amotivación en este estudio se puede atribuir al tipo de muestreo empleado, lo cual puede estar afectando a los resultados, pero es pertinente mencionar que la inclusión del instrumento tuvo fines de diagnóstico y para la autora de este trabajo resulta halagüeño que los integrantes de la muestra se caractericen por la carencia de amotivación desde su recién ingreso, se piensa que existe un alto potencial de éxito para concluir su carrera profesional y posiblemente mayor rendimiento escolar. En dos años, cuando estén por iniciar el quinto semestre, se tiene planeado nuevamente hacer la aplicación del mismo instrumento y se espera que la amotivación se encuentre ausente.

Referencias

- Abril, E., Román, R., Cubillas, M.J., y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-abril.html>
- Becerra, C.E., y Morales, M.A. (2015). Validación de la escala de motivación de logro escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en México. *Innovación Educativa*, 15(68), 135-153.
- Becerra, C.E., y Reidl, L.M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-becerra-reidl.html>
- Burgueño, R., Sicilia, A., Medina-Casabón, J., Alcaraz-Ibáñez, M., y Lirola, M. J. (2017). Academic motivation scale revise. Inclusion of integrated regulation to measure motivation in initial teacher education. *Anales de Psicología*, 33(3), 670-679.
- Camacho, M.M., y Del Campo, C. (2015). Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de trabajos voluntarios: un análisis empírico. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 67-80.
- Closas, A.H., Arriola, E.A., Kuc, C.I., Amarilla, M.R., y Jovanovich, E.C. (2013). Análisis multivariante, conceptos y aplicaciones en psicología educativa y psicometría. *Enfoques*, XXV(1), 65-92. Recuperado de www.scielo.org.ar/pdf/enfoques/v25n1/v25n1a05.pdf
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 183-185.
- García-Martín, S., y Cantón, I. (2016). Factores que inciden en el rendimiento académico. El camino hacia el éxito escolar de todos. En J.L. Castejón (Ed.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 2191-2197). España: Asociación Científica de Psicología y Educación. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64221>
- González, J., y Pasmio, M. (2015). Cálculo e interpretación del alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62-67. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-423821>
- Guay, F., Vallerand, R.J., y Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: the situational motivational scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175-213.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., y Black, W.C. (2007). Medidas conjuntas de calidad del ajuste para los modelos de ecuaciones estructurales. En J.F. Hair, R.E. Anderson, R.L. Tatham, y W.C. Black (Eds.), *Análisis Multivariante* (pp. 679-690). España: Prentice Hall International.
- Moreno-Murcia, J.A., y Silveira, Y. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 169-181.
- Núñez, J.L. Grijalvo, F., Fernández, C., y Martín-Albo, J. (2013). Validación de la versión española de la escala de motivación global en el contexto educativo universitario. *Revista Mexicana de Psicología*, 30(2), 131-142.
- Núñez, J.L., Martín Albo, J., Navarro, J.G., y Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la escala de motivación educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Estudios de Psicología* 31(1), 89-100.

Núñez, J.L., Martín-Albo, J., Navarro J.G. y Valencia, R. (2009). Adaptación y validación preliminar de la escala de motivación educativa (EME-E) en estudiantes del conservatorio profesional de música. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1(1), 209-216.

Núñez, J.L., Martín-Albo, J., Navarro, J.G., y Grijalvo, F. (2006). Validación de la escala de motivación educativa EME en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(3), 391-398.

Ramírez, P.E., Mariano, A.M., y Salazar E.A. (2014). Propuesta Metodológica para aplicar modelos de ecuaciones estructurales con PLS: El caso del uso de las bases de datos científicas en estudiantes universitarios. *Revista ADMpg Gestão Estratégica*, 7(2), 133-139. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Ari_Mariano/publication/276410281_Propuesta_Metodologica_para_aplicar_modelos_de_ecuaciones_estructurales_con_PLS_El_caso_del_uso_de_las_bases_de_datos_cientificas_en_estudiantes_universitariosPropuesta_Metodologica_para_aplicar_model/links/5558c33c08ae6fd2d826e85e/Propuesta-Metodologica-para-aplicar-modelos-de-ecuaciones-estructurales-con-PLS-El-caso-del-uso-de-las-bases-de-datos-cientificas-en-estudiantes-universitariosPropuesta-Metodologica-para-aplicar-model.pdf

Ruíz, M.A., Pardo, A., y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45.

Ryan, R.M., y Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

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.

Stover, J.B., de la Iglesia, G., Rial, A., y Fernández, M. (2012). Psychology Research and Behavior Management, 5, 71-83.

Vallerand, R.J. (2000). Deci and Ryan's Self-Determination Theory: a view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 312-318.

Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., y Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349.

CAPÍTULO 9

La edad no limita el aprendizaje: El cerebro plástico

Susana Agudo Prado, Alejandro Rodríguez Martín, e Isabel Rosal Fraga
Universidad de Oviedo

Introducción

El concepto de “aprendizaje a lo largo de toda la vida” no es algo nuevo; se remonta a Platón muchos años antes de Cristo, quien empleaba la expresión *Viou Paedeia*. Para referirse a la obligación que todo ciudadano tiene de desarrollar su potencial (de educarse) y de participar en las actividades de la ciudad. Más tarde, en el siglo XVI, Comenius (1592-1670) decía:

Toda edad está destinada a aprender, y a nadie se le encomienda en el aprendizaje otros objetivos que la propia vida [...] De la misma manera que la naturaleza siempre cambia en todas las estaciones del año, así nuestra vida está en disposición de ser educada provechosamente a cualquier edad y en todo momento de su desarrollo.

Condorcet (1792) insiste en la universalidad de la educación; cita García-Mínguez (2004, p. 30) que Condorcet retoma las iniciativas de Comenio y expone ante la Asamblea Legislativa de la Revolución Francesa el siguiente discurso sobre educación:

La educación con términos sonoros, consiste en ofrecer a todos los individuos de la raza humana los medios para hacer frente a sus necesidades, para asegurar su bienestar, para conocer y ejercer sus derechos, para comprender y cumplir sus obligaciones. Su fin es asegurar a todos la posibilidad de perfeccionar sus habilidades, de capacitarse para las funciones sociales a las que tiene derecho de ser convocado, de desarrollar por completo los talentos con que la naturaleza lo ha dotado y establecer, por ese medio, una real igualdad entre ciudadanos haciendo de esa manera real la igualdad política que ley reconoce. Esta debería ser la nota primordial de cualquier educación nacional y, desde ese punto de vista, la educación es para todo gobierno un deber de justicia. Se hace necesario, por lo tanto, dirigir la enseñanza de manera tal que el perfeccionamiento de las industrias aumente el bienestar de todos los ciudadanos a fin de que un número cada vez mayor de hombres sea capaz de ejercer las funciones que la sociedad requiere. El siempre creciente progreso de la cultura debe ser una fuente inextinguible de ayuda a nuestras necesidades, de remedios para nuestras enfermedades, de medios para la felicidad individual y la prosperidad en general. En resumen, la educación debe cultivar en cada generación las facultades físicas, intelectuales y morales y contribuir al progreso de la raza humana. Éste debe ser el objetivo final de toda institución educativa. Por ello la educación es un deber para el gobierno impuesto por el interés común de la sociedad y de toda la humanidad.

El informe de Condorcet otorga todos los elogios posibles a la necesidad de extender la educación a todos los ciudadanos y en todas las edades. Convencido de sus razonamientos, reivindica el aprendizaje a cualquier edad. Pero no es hasta la década de 1970 cuando la idea de aprendizaje a lo largo de la vida comienza a impregnar el ámbito de la política educativa y la OCDE, la UNESCO y el Club de Roma elaboran informes y acciones para trazar el inicio de la sociedad del aprendizaje. Tan necesaria en nuestros días, una Sociedad de la Información sólo puede conseguirse si le acompaña una Sociedad de Aprendizaje.

La UNESCO promovió un debate global sobre el tema, y a raíz del mismo se publicó el Informe de la Comisión Fauré de 1972, *Aprender a Ser*, resultado de la reflexión de un comité internacional de expertos presididos por el Ministro de Educación francés Edgar Faure. El documento constituye un hito

en cuanto que plantea la necesidad de una educación que abarca toda la vida (no un tramo escolar, ni una etapa de la vida, ni a una minoría de privilegiados), entre otras cosas, éste informe proponía:

- El desarrollo de las destrezas y las capacidades humanas como objetivo primordial de la educación en todos los niveles.

- El apoyo a un aprendizaje específico de cada situación, en el contexto de la vida y el trabajo cotidiano, de forma que las personas puedan comprender las tareas urgentes y los cambios que surgen a lo largo de la vida, y se les dé la competencia para afrontarlos.

- La creación de un tipo de sociedad de aprendizaje en la que se apoye el aprendizaje independiente y se ofrezca una parte del continuo de aprendizaje que se crea a medida que las personas, durante su vida, avanzan por la educación o salen de su ámbito.

- La participación de la comunidad en el proceso de aprendizaje, y el papel social más amplio que la educación debe desempeñar en la comprensión del conflicto, la violencia, la paz, el medio ambiente y de cómo conciliar las diferencias.

La OCDE también aborda el tema con el informe *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning. A Clarifying Report*, elaborado en 1973. En el que frente al término de “educación a lo largo de la vida”, empleó el de “educación recurrente”, proponiendo medidas políticas centradas en la preparación de los jóvenes para el mundo laboral, promoviendo una fuerza laboral más productiva y eficiente.

En 1979, el informe del Club de Roma, *No Limits to Learning*, tuvo una importante influencia al proponer que el “aprendizaje innovador” era el nuevo objetivo y el nuevo contexto, que exigía que las personas fueran capaces de analizar y transformar la información y los conocimientos nuevos en una actividad de resolución de problemas creativa con la que pudieran desarrollar unos valores y unas actitudes responsables. Se considera que la única forma de que la persona pudiese comprender un mundo cada vez más complejo, adaptarse a él y en el progresar, era una movilización de amplia base del talento creativo inherente a todo ser humano. De modo que habría que realizar más investigaciones sobre los procesos de aprendizaje humano, como preludio del gran salto hacia delante de la capacidad humana y de la comprensión internacional (Longworth, 2003).

Es en el año 1996 cuando el informe Delors, *La educación encierra un tesoro*, comienza a abordar la educación a lo largo de la vida como un imperativo democrático, una educación pluridimensional destinada al desarrollo humano (desde el nacimiento hasta la muerte), a la cohesión social y a la creación de un mundo solidario y multicultural. Este informe es un documento con gran impacto educativo y de gran interés al dedicar su mayor parte a intentar soluciones y alternativas para la educación del siglo XXI.

En la segunda parte del Informe se recoge textualmente (1996, p. 76):

“Eso que proponemos supone trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.) y supone cambiar para considerar la función que tiene en su globalidad la educación. La realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser”.

Y plantea los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

En el mismo año, tiene lugar una conferencia ministerial de la OCDE sobre el aprendizaje continuo y se publica el libro *Lifelong Learning for All*. Entretanto, la Comisión Europea declara este año como el “Año Europeo del Aprendizaje Continuo” y prepara un Libro Blanco sobre el tema. El Año Europeo del Aprendizaje Continuo hizo mucho por educar a políticos y funcionarios, mientras la OCDE dedicaba su principal conferencia intergubernamental a educar a los ministros sobre el tema (Longworth, 2003:101). El año 1996, fue clave para comenzar a hablar del “aprendizaje a lo largo de la vida” como la clave del progreso futuro.

Longworth (2003, p.28) sostiene que el “aprendizaje a lo largo de la vida” (este autor utiliza el término “continuo”) ya no es una filosofía, alejada por completo de la masa que se va a beneficiar de ella. Es una base creciente, vital y dinámica para la futura práctica educativa de muchos países del mundo.

Resulta interesante poner especial énfasis en que se trata de un “aprendizaje” no de una “enseñanza” considerando que el término más adecuado para este nuevo paradigma que surge es el de Aprendizaje a lo largo de toda la vida (LongLife Learning, LLL). En el que la persona es el centro del sistema de aprendizaje, favoreciendo la propia construcción de sí mismo. Tal y como indican García-Garrido y García-Ruiz (2005).

Todo proceso de auténtico aprendizaje aboca en objetivos y fines educativos de autodesarrollo personal y, la vez, de capacidad para participar en el ejercicio de los derechos de ciudadanía y en el logro de los objetivos económicos de la sociedad [...]. Es interesante subrayar el papel activo y central de los alumnos en los nuevos procesos educativos; en ellos, el rol del profesor resulta siempre esencial e incluso más relevante, pero sin olvidar que el sujeto de aprendizaje es el propio alumno y que la tarea del docente es fundamentalmente de incitación, acompañamiento, facilitación, orientación y apoyo [...]. Es por eso acertada la expresión de Aprendizaje a lo largo de la vida, conscientes siempre de que dicho aprendizaje se enmarca y se lleva a cabo en el contexto de un proceso educativo más exigente que nunca con la función docente.

En España, la Ley (LOE 2005) concede al aprendizaje a lo largo de la vida tal importancia que le dedica un artículo específico del título Preliminar, en el que se establece:

Artículo 5:

1. Todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.

2. El sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades.

3. Para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, las diferentes Administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición.

4. Corresponde a las Administraciones públicas promover, asimismo, ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y, en su caso, las correspondientes titulaciones, a aquellos jóvenes y adultos que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación.

5. El sistema educativo tenderá progresivamente a promover que toda la población alcance una formación de nivel de educación secundaria postobligatoria o equivalente.

6. Las ofertas de aprendizaje permanente favorecerán entornos abiertos y facilitarán el acceso a la información y a la orientación respecto de todas las posibilidades de formación disponibles.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida viene a constituir una “Revolución Educativa” al reconocer la capacidad innata de adaptación y aprendizaje que posee el ser humano (a cualquier edad). En palabras de García Garrido y García Ruiz (2005, p. 56) es la cuarta revolución educativa de la historia contemporánea de la educación. “Hoy sabemos que una buena educación produce cambios profundos en el cerebro que ayudan a mejorar el proceso de aprendizaje posterior y el propio desarrollo del ser humano” (Mora, 2017, p. 17). Y qué opinan las propias personas mayores cuando les comentamos que el cerebro adulto es flexible, puede hacer que crezcan células nuevas y es posible establecer nuevas conexiones. Qué no existe límite de edad para el aprendizaje.

Método

Participantes

En el estudio participan personas mayores de 60 años, entre 60 y 75 años, inscritos en un programa universitario para personas mayores. La muestra se conforma por 25 personas mayores, de las cuales 18 (72%) son mujeres y 7 son hombres (28%). En relación a otros datos personales se puede señalar que el estado civil es casado (75%) y poseen estudios secundarios (65%) o estudios universitarios (35%).

Instrumentos

El diseño de la investigación es descriptivo a través de una metodología cuanti-cualitativa. Los objetivos propuestos en la investigación y la forma de llevarla a cabo (metodología) nos llevan a adoptar la postura de optar por la diversidad y complementariedad paradigmática, dada la naturaleza del fenómeno objeto de estudio, aún por explorar, cambiante y dinámico.

Teniendo en cuenta que se da una complementariedad metodológica la investigación se apoya en dos instrumentos para la recogida de información: La encuesta orienta a la obtención de datos relacionados con la edad, el sexo, el estado civil, el nivel de estudios (datos personales y contextuales); y obtener información sobre cuestiones relacionadas con las personas mayores y la Educación Superior. Y los grupos de discusión que complementan, contrastan y enriquecen los datos extraídos, con el conocimiento y la opinión de los mayores sobre sus intereses o motivaciones para participar en los programas universitarios y el aprendizaje sin límite de edad.

En relación a la consistencia interna el cálculo de la fiabilidad se realizó mediante el índice estadístico Alpha de Cronbach; el cual ofrece un valor de 0,855.

Procedimiento

Los resultados que se presentan están extraídos tanto de la encuesta como de los grupos de discusión. La encuesta se estructura en 4 bloques de preguntas siguiendo una secuencia que va de lo más general a lo más específico, agrupadas por temáticas. Se emplean básicamente preguntas cerradas (la de respuesta alternativa dicotómica y las de respuesta de elección múltiple) por su facilidad de respuesta, requiere menor esfuerzo y tiempo, ya que las personas mayores no tienen que escribir, sino elegir una de las respuestas propuestas.

Posteriormente, se realizaron cinco grupos de discusión constituidos por un total de 25 personas mayores, distribuidas en grupos de 5 personas. Las personas mayores participantes se seleccionan a través de los participantes en la propia encuesta (de una manera voluntaria, ofreciéndoles la posibilidad de vernos en otro momento para darles la oportunidad de que se les escuche exponiendo sus ideas y comentarios sobre el tema de la investigación). El valor añadido que el proceso de escucha ofrece pretende estimular y dar fuerza a los mayores, como una nueva fuerza social emergente. Los resultados del estudio representan el elemento fundamental para visibilizar el potencial de aprendizaje de las personas mayores.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos cuantitativos se utiliza la herramienta de tratamiento de datos y análisis estadístico SPSS (versión 24).

En el análisis se lleva a cabo el estudio entre dos variables aplicando las pruebas Chi-cuadrado de Pearson, coeficiente de fi, coeficiente de correlación de Pearson, coeficiente Lambda de Goodman y mediante el análisis factorial de la varianza (ANOVA).

Para el análisis de los datos cualitativos se organiza la información reduciendo los datos textuales a través de la segmentación, codificación y, principalmente, la categorización.

Resultados

Los resultados obtenidos ponen de relieve que las personas mayores son un grupo social activo, con ganas de aprender y de afrontar nuevos retos formativos. Consideran que el cerebro es “un órgano vivo” y “plástico”, disponer de estímulos desde edades tempranas hasta la muerte es lo que “fortaleza al cerebro” y “le da vida”.

Es interesante constatar que las personas mayores se sienten bien aprendiendo. El 98,1% sin diferencias significativas por género [$X^2(1)=1.689, p>.05$] lo considera una actividad satisfactoria. Tampoco se puede establecer una asociación significativa en relación a otras variables personales y socio-demográficas como la edad [$X^2(4)=2.251, p>.05$], el estado civil [$X^2(3)=2.766, p>.05$], el nivel de estudios [$X^2(6)=1.580, p>.05$], la forma de convivencia [$X^2(1)=.265, p>.05$] y el lugar de residencia [$X^2(2)=0.829, p>.05$].

Aunque si resulta significativo e interesante resaltar los resultados de la prueba Chi cuadrado [$X^2(1)=6.428, p>.05$] en cuanto a la asociación que se establece entre “capacidad para aprender a cualquier edad” y nivel de estudios.

A medida que el nivel de estudios es superior, las personas mayores disponen de mayor propensión a continuar formándose, y señalan “que no se deja de aprender nunca”. Las cifras son muy claras respecto a este hecho, el 92% de las personas mayores con estudios universitarios tiene como objetivo formarse a lo largo de toda la vida, “aprender siempre cosas nuevas”. El simple aprendizaje es un atractivo (80%). Además de tener una función estimuladora y motivante. Aprender conlleva relacionarse, socializar y convivir.

Parece pertinente hacer esta matización, señalando que a medida que una persona posee un nivel de estudios superior tiene más disposición a iniciar o retomar una acción formativa relacionada con la universidad. Es obvio según los datos obtenidos que las personas mayores sin estudios (aunque saben leer y escribir) o con estudios primarios presentan menos predisposición a comenzar a estudiar en la universidad. Mientras que los mayores con estudios secundarios (23%) se han planteado el tema. Una vez más se promueve la educación como estrategia en la lucha contra las barreras mentales y sociales, que favorece la igualdad de oportunidades y la equidad.

Se profundiza en esta cuestión con la pregunta “¿Considera que una de las claves para desenvolverse en la sociedad actual es el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida?” El 89,3% contesta de manera afirmativa frente al 8,4% que no sabe/no contesta y el 2,3% que opina que no es una de las claves para desenvolverse en la sociedad actual.

Entrando en un análisis más detallado, al realizar la prueba X^2 para la variable género no se dan evidencias de una asociación significativa [$X^2(2)=1.235, p>.05$], tampoco en relación a la edad, al estado civil, al nivel de estudios cursados o al lugar de residencia. Sin embargo, en cuanto a la forma de convivencia se predicen evidencias, concluyendo que existe relación entre la forma de convivencia y la opinión que se tiene sobre el aprendizaje; como una de las claves en la sociedad actual. Las personas que viven solas opinan, en su mayoría, que el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida es una de las claves para desenvolverse en la sociedad actual.

Discusión/Conclusiones

La idea que subyace a la educación permanente consiste en aceptar la capacidad de aprendizaje que tienen las personas en todas las edades del ciclo vital. Aunque con matices en el desarrollo del modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que las personas mayores no son niños/as y no aprenden ni tienen los mismos intereses que ellos. Además, las personas mayores no buscan el aprobado sino la gratificación, el respeto y la autoestima.

En esta investigación se pone de manifiesto que las personas mayores están interesadas por aprender, que tienen necesidad y anhelo de aprender y ven este momento de su vida, el adecuado para hacerlo. Consideran que el cerebro es plástico y modificable, y la edad tiene sus ventajas en el aprendizaje ya que

la experiencia “es un grado”. El hecho de seguir aprendiendo favorece que los mayores se sientan bien, y lo consideran una actividad satisfactoria. Además de una de las claves para desenvolverse en la sociedad actual, principalmente, así lo indican de manera mayoritaria las personas que viven solas.

Aunque la satisfacción de seguir aprendiendo es un hecho generalizado, tan sólo el 10% se plantea o se ha planteado comenzar a estudiar en la universidad. Y este hecho está sin duda relacionado con el nivel de estudios (los mayores con estudios secundarios y estudios universitarios son los que en mayor medida se plantean este reto a corto plazo). Parece pertinente hacer esta matización, señalando que a medida que una persona posee un nivel de estudios superior presenta mayor disposición a iniciar o retomar una acción formativa relacionada con la universidad. Y son ellos (las personas mayores con mayor nivel de estudios cursados) los que más inciden en la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida: “el aprendizaje no tienen edad”.

Referencias

- Agudo, S., Pascual, M.A., y Fombona, J. (2012). Uso de las herramientas digitales entre las personas mayores. *Comunicar*, 39, 193-201.
- Amorós, P. (2006). *Construyendo futuro. Las personas mayores: una fuerza social emergente*. Madrid: Alianza.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- García, J. (2004). *La educación en personas mayores. Ensayo de nuevos caminos*. Madrid: Narcea.
- García, J.L., y García, M.J. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid: Académicas.
- LOE. (2005). *Proyecto de Ley Orgánica de Educación*. MEC.
- Longworth, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- OCDE. (2005). *Educación para adultos. Más allá de la retórica*. México: Fondo de cultura económica.
- UNESCO. (1997). *World education report*. París: UNESCO.

CAPÍTULO 10

Innovación educativa mediante el uso de metodologías activas y estrategias de pensamiento visible en la formación inicial del profesorado

Ruth Pinedo González, Noelia García Martín, y Manuel Cañas Encinas
Universidad de Valladolid

Introducción

Se entiende la innovación educativa como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir cambios en las prácticas educativas vigentes (Carbonell, 2006). La innovación es un proceso que requiere pensar, reflexionar, analizar en profundidad la vida en las aulas con el propósito de mejorar lo establecido.

Vivimos en la sociedad del conocimiento, el s. XXI ha traído cambios inimaginables hace apenas unas décadas en nuestra sociedad, y deberían por tanto llegar a nuestra escuela (Trujillo, 2012b). Pero nuestra escuela sigue mayoritariamente anclada en el pasado, formando a niños y niñas para una sociedad que ya no existe. Esta anacronía en la que se encuentra inmersa nuestra escuela es uno de los factores que influyen en la desmotivación y por tanto fracaso académico de nuestro alumnado.

Para superar estas y otras carencias que afectan a nuestro sistema educativo necesitamos cambiar la escuela, transformarla y regenerarla para que se adapte mejor a las exigencias de nuestra sociedad actual. Para ello necesitamos docentes capaces de innovar. Pero ¿cómo es un docente innovador? necesitamos profesionales competentes, es decir, con actitudes, conocimientos y habilidades que le permitan desarrollar su práctica educativa de forma innovadora y positiva favoreciendo los mejores aprendizajes es su alumnado. Es necesario tener docentes con habilidades cognitivas, emocionales y conductuales que faciliten la realización de su práctica educativa de forma innovadora (Pinedo, Arroyo, y Caballero, 2016). Necesitamos personas creativas, con compromiso ético, con capacidad para adaptarse a los cambios, con tolerancia a la frustración, que no tengan miedo a lo desconocido ni al cambio, que sepan trabajar en equipo, etc. Pero para llevar a cabo innovaciones sólidas, bien fundamentadas y profundas son necesarias determinadas habilidades cognitivas que encuentran su origen en el pensamiento. Es necesario que los docentes: (1) Tengan una buena capacidad para observar el contexto educativo en el que se encuentran inmersos; (2) Que sean capaces de construir posibles explicaciones e interpretaciones a las diferentes situaciones, problemas, etc. que surgen en el ámbito educativo; (3) Que sepan razonar con evidencias; (4) Sean capaces de establecer conexiones y asociaciones; (5) Tengan en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas; (6) que sean capaces de sintetizar para llegar a lo esencial; (6) con capacidad para realizar y realizarse preguntas; (7) que puedan y quieran profundizar en el análisis de las situaciones; y (8) con buena capacidad para resolver problemas, tomar decisiones y emitir juicios (Ritchhart, 2015; Ritchhart, Church, y Morrison, 2014). Todas estas habilidades del pensamiento pueden enseñarse y entrenarse, por lo que debemos de ser conscientes de ellas cuando proporcionamos formación a los docentes y a los futuros docentes (Perkins, 2001). En la actualidad, en los planes de estudio de los grados en educación se contemplan asignaturas sobre innovación educativa, pero no existe ninguna asignatura relativa al pensamiento y a las estrategias que existen para estructurarlo. Tampoco existen muchos estudios en los que se analice, en profundidad, cómo es la capacidad del docente o del futuro docente en relación al pensamiento (Cañas, García, y Pinedo, 2017).

Por todo ello, esta experiencia se plantea introducir en las aulas nuevas metodologías que faciliten un aprendizaje activo por parte del alumnado y evaluar su impacto. La experiencia se centra en la formación inicial del profesorado, ya que se considera que esta primera fase de formación del profesorado es vital

para desarrollar de forma adecuada todas las competencias docentes necesarias para desempeñar su futura labor educativa, tanto en infantil como en primaria. En concreto se han introducido en el aula metodologías activas y rutinas del pensamiento, con los siguientes objetivos: (1) Innovar en el aula mediante la introducción de metodologías activas y rutinas del pensamiento en la formación inicial de futuros docentes, (2) Fomentar una cultura del pensamiento en la formación inicial de futuros docentes, y (3) Analizar el impacto del uso de metodologías activas y estrategias de pensamiento visible en el rendimiento académico de los futuros docentes.

Método

Participantes

La experiencia de innovación docente que aquí se presenta forma parte de un Proyecto de Innovación Docente (PID) concedido por la Universidad de Valladolid y calificado como Destacado. Se ha realizado en el Campus de Segovia de dicha universidad, en concreto han participado dos grupos de 1º curso, uno del Grado de Educación Primaria ($n=58$; 59.2%), y otro del programa conjunto de Grado en Educación Infantil y Primaria ($n=40$; 40.8%).

La experiencia innovadora se ha llevado a cabo dentro de la asignatura de Psicología del Desarrollo, la cual pertenece al módulo de Formación Básica del Grado y consta de 6 ECTS (European Credits Transfer System). La asignatura tiene docencia de tipo teórico y práctico, y ambas partes son impartidas por la misma profesora. En total han participado en esta experiencia 98 personas, con una edad mediana de 19.11 años ($d.t.=1.24$) donde un 57% son mujeres.

Instrumentos

1. Rúbrica para la evaluación de competencias

El uso de metodologías activas y rutinas del pensamiento en el aula requiere, como es natural, sistemas de evaluación diferentes, complementarios a las pruebas que evalúan fundamentalmente conocimientos (Examen). A lo largo de esta experiencia, el alumnado ha ido realizando diferentes actividades, tanto grupales como individuales, que han ido haciendo entrega casi diariamente. Estas actividades derivadas de la aplicación de metodologías activas y rutinas del pensamiento a los diferentes temas y contenidos de la asignatura han sido evaluadas fundamentalmente por rúbricas. Mediante la rúbrica el docente comunica a los estudiantes cuáles son los elementos evaluados en su actividad, proyecto, exposición, etc. y se facilita así la evaluación de las competencias que se consideran de interés (Trujillo, 2012a).

A lo largo de esta experiencia se han utilizado rúbricas para las siguientes actividades: (1) Exposiciones Alumnado-Alumnado; (2) Estructuras cooperativas; y (3) Rutinas del pensamiento.

2. Examen para la evaluación de contenidos.

Al finalizar la asignatura se ha realizado un examen para evaluar la adquisición de los contenidos. El examen se ha diseñado con preguntas de tipo aplicado, en el 70% de las preguntas se requería al alumnado la aplicación práctica de algún contenido teórico trabajado en clase. Contestar de forma adecuada a este tipo de preguntas requiere que el alumno/a haya comprendido de forma adecuada los contenidos, ya que para dar una respuesta correcta se debe reflexionar sobre el ejemplo que se proporciona y saber aplicar los contenidos teóricos estudiados. El 30% restante de las preguntas hacían referencia a definiciones o características que debían recordarse de forma memorística.

Se considera que así se utiliza el examen como un instrumento más de evaluación dentro del aula que además proporciona información relevante al profesor en relación a la comprensión de los diferentes contenidos trabajados.

Procedimiento

La asignatura se estructuró en ocho temas relativos a las diferentes etapas del desarrollo humano desde el nacimiento hasta la adolescencia. La estructura de cada tema era similar y constaba de una lectura previa (individual fuera del horario lectivo presencial) y la exposición de los contenidos clave de cada tema durante las clases mediante la realización de tareas diseñadas para mantener activo al alumnado. Se utilizaron diversas metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo (la técnica del 1-2-4, el folio giratorio y la cadena de preguntas), la Exposición alumnado-alumnado y la Gamificación.

También se introdujeron rutinas del pensamiento para favorecer la estructuración del mismo y la comprensión profunda de los contenidos. En concreto se utilizaron diversas rutinas clasificadas en las tres categorías que definen Ritchhart, Church y Morrison (2014): (1) Dentro de la categoría de rutinas para introducir y explorar ideas se utilizó Veo-Pienso-Me Pregunto y 3-2-1 Puente; (2) Dentro de la categoría de rutinas para sintetizar y organizar ideas se utilizaron Titulares, Conecta-Amplia-Desafía y Generar-Ordenar-Conectar-Elabora: Mapas Conceptuales; (3) Dentro de la categoría de rutinas para profundizar en las ideas se utilizó El juego de la soga.

Las técnicas cooperativas siempre se realizaron en grupo mientras que las rutinas del pensamiento se elaboraron individualmente, aunque algunas fueron posteriormente completadas en el grupo base. Se considera que con esta estructura se puede atender mejor a la diversidad del aula, ya que hay alumnado que se ve más beneficiado por el trabajo cooperativo y colaborativo en grupo (e.g. Personas con alta inteligencia interpersonal), mientras que otra parte del alumnado se ve más beneficiada por el trabajo individual (e.g. Personas con alta inteligencia intrapersonal). Desde el punto de vista del docente, compaginar actividades grupales e individuales es muy positivo, ya que le ayuda a visibilizar tanto la diversidad presente en el aula (e.g. Conoce mejor las diferentes formas de aprender y de desempeñarse de su alumnado) como a conocer el desempeño y las aportaciones individuales que cada alumno/a tiene y realiza al grupo. A continuación, se comentarán algunos ejemplos de cómo se han introducido las diferentes metodologías activas y las rutinas del pensamiento en la asignatura donde se llevó a cabo la experiencia.

1. La Técnica del 1-2-4 se utilizó en diferentes momentos de la asignatura con diferentes objetivos: (1) Explorar creencias previas o conocimientos previos acerca de un tema (Tema 1); (2) Resolver problemas o preguntas que se planteaban en el aula (Tema 2); y finalmente para (3) Enlazar la elaboración de una rutina del pensamiento desde el trabajo individual al grupal (Tema 1). Resultó especialmente útil para detectar creencias previas o conocimientos previos sobre los diferentes temas del Desarrollo Humano. Por ejemplo, se utilizó esta técnica en la primera sesión (Tema 1) para poder recoger los conocimientos previos del alumnado sobre la psicología del desarrollo en general. Dado que la procedencia del alumnado es diversa (Bachillerato, Módulos formativos, etc.) los conocimientos previos, antes de comenzar la asignatura, sobre cada una de las materias del grado son muy diferentes. Es fundamental, para el docente, saber de dónde parte su alumnado, para poder adaptarse a esa realidad.

2. El Folio giratorio se utilizó dentro de la asignatura tras la exposición de las lecturas relacionadas con el Tema 3, titulado Cerebro, Desarrollo y Aprendizaje. Cada grupo base tuvo que leer un tema relacionado con el desarrollo cerebral y el aprendizaje, elaborar un mapa conceptual sobre el mismo y hacer una breve exposición en el aula. El Folio Giratorio se utilizó al terminar las exposiciones de todos los grupos base con los siguientes objetivos: (1) sintetizar ideas sobre el tema tratado, (2) analizar la adquisición de contenidos por parte del alumnado y (3) favorecer la elaboración activa de la información que se había presentado en clase.

3. La Cadena de preguntas se puede utilizar con diversos objetivos, en este caso se llevó a cabo para repasar la materia impartida de la asignatura tras el periodo vacacional (Tema 1, 2, 3, 4 y 5). Para la participación y realización adecuada de esta actividad el alumnado tiene que, en un primer momento, repasar los contenidos impartidos para, posteriormente, elaborar preguntas adecuadas. La Cadena de

preguntas se planteó como una actividad cooperativa dentro del grupo base y competitiva entre los diferentes grupos base.

4. La Exposición alumnado-alumnado se utilizó en diversas ocasiones con los siguientes objetivos: (1) Desarrollar competencias docentes transversales en el grado, (2) Favorecer el trabajo en equipo y (3) Profundizar sobre diferentes contenidos de la asignatura. En concreto se utilizó en el Tema 4 y 6 para profundizar en los contenidos relativos al Desarrollo cognitivo en Infantil y Primaria. Cada equipo base tuvo que preparar un contenido diferente en cada uno de estos temas, diseñar una serie de tareas basadas en la teoría de Piaget, llevar a cabo las tareas con niños y niñas de edades de interés y finalmente, realizar la exposición a sus compañeros del tema y de los resultados obtenidos en la realización de las tareas diseñadas.

5. Rutina del pensamiento para introducir y explorar ideas: Veo-Pienso-Me Pregunto. En esta experiencia de innovación docente, hemos utilizado las rutinas del pensamiento como herramientas para promover uno o más tipos de pensamiento en función del objetivo del docente. Uno de los objetivos del docente en las primeras sesiones de la asignatura de Psicología del Desarrollo es analizar el objeto de estudio de la disciplina a la vez que respetamos y detectamos la diversidad del alumnado existente en las aulas. Un ejemplo de cómo introducir esta rutina en la asignatura fue tras el visionado del vídeo de la canción titulada *Another brick in the wall* del grupo Pink Floyd. Las preguntas que componían esta rutina son las siguientes: (1) ¿Qué ves y escuchas en el video de la canción? Describe en profundidad lo que has visto y escuchado en la canción; (2) ¿Qué piensas que está sucediendo en el vídeo de la canción? ¿En qué os hace pensar lo que habéis visto y escuchado? ¿Qué interpretación podéis hacer de lo que estáis viendo y escuchando? ¿Cómo os estáis sintiendo al ver esto?; y (3) ¿Qué preguntas os surgen al ver el vídeo de esta canción?

6. Rutina del pensamiento para sintetizar y organizar ideas: Conecta-Amplía-Desafía. En la asignatura de Psicología del Desarrollo hay algunos temas que resultan especialmente difíciles de comprender por el alumnado en general, son los temas relativos al Desarrollo Cognitivo en la etapa de infantil y de primaria (Tema 4 y 6). Para facilitar la comprensión profunda de estos temas se ha llevado a cabo la rutina Conecta-Amplía-Desafía tras el visionado de una conferencia relacionada con los contenidos. Los objetivos del docente eran que cada alumno/a intentase conectar los contenidos trabajados en la lectura y la presentación de clase con la conferencia, explicitar qué contenidos o conocimientos había ampliado con el visionado de la conferencia y formular nuevas preguntas, enigmas o desafíos a partir de los contenidos de la conferencia, de la lectura y de la exposición en clase. Las preguntas que componían esta rutina son las siguientes: (1) ¿Cómo se relacionan o conectan las ideas y la información presentada en esta conferencia con lo que ya conoces?; (2) ¿Qué nuevas ideas te ha aportado el vídeo que te han ayudado a ampliar tu pensamiento en otras nuevas direcciones?; y (3) ¿Qué desafíos, preguntas, enigmas te han surgido de las ideas y de la información presentada?

7. Rutina del pensamiento para sintetizar y organizar ideas: Generar-Ordenar-Conectar-Elabora: Mapas Conceptuales. Uno de los objetivos clave de cualquier docente es que su alumnado sea capaz de generar ideas a partir de los contenidos curriculares, las ordene y conecte de forma significativa. Cuando el alumnado es capaz de establecer orden y conexión entre los diferentes contenidos de las materias impartidas y con su aplicación en la vida real, se puede decir que el aprendizaje está siendo profundo y significativo. La elaboración de mapas conceptuales contribuye a este tipo de pensamiento y aprendizaje por lo que han sido utilizados en diferentes momentos de la asignatura. En concreto, uno de los ejemplos en los que hemos utilizado esta rutina del pensamiento ha sido al final de la asignatura con el objetivo de conectar los contenidos trabajados a lo largo de todo el cuatrimestre. La pregunta que guió esta rutina del pensamiento fue: Realiza un mapa conceptual que dé respuesta a la siguiente pregunta ¿Qué importancia puede tener la psicología del desarrollo para un docente?

Análisis de datos

Los análisis estadísticos se realizaron mediante el programa SPSS v.20. Se llevó a cabo un análisis de datos de tipo descriptivo y correlacional calculando estadísticos descriptivos y la correlación de Pearson entre las variables para comprobar su grado de relación.

Resultados

Resultados relativos al uso de metodologías activas y rendimiento académico

Tras la evaluación, mediante diferentes rúbricas, de cada una de las actividades cooperativas y ambas lecciones magistrales alumnado/alumnado se analizaron los resultados a nivel descriptivo (ver Tabla 1). De estos datos podemos destacar que la actividad en la que se obtuvo un mayor rendimiento fue la segunda Exposición Alumnado-Alumnado que se realizó en la asignatura.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos relativos a las notas en el examen y en las actividades diseñadas con metodologías activas

	N	Mínimo	Máximo	Media	D.T.
Nota del examen	91	3	25	12.03	4.79
1-2-4	74	2	10	6.88	2.36
Folio Giratorio	68	3	10	5.28	1.99
Exposición Alumnado-Alumnado 1	80	3	10	5.98	2.03
Exposición Alumnado-Alumnado 2	91	3	10	6.96	1.97

Dado que uno de los objetivos de esta experiencia innovadora fue analizar el impacto que el uso de las metodologías activas en el rendimiento académico de los futuros docentes, se realizó un análisis correlacional entre estas variables. Tal y como podemos ver en la Tabla 2, se encontraron relaciones directas y significativas entre la nota obtenida en el examen de la asignatura y la nota obtenida en cada una de las actividades diseñadas a partir de metodologías activas, de manera que nota mayor en las actividades diseñadas con metodologías activas se relacionaba con mayor nota en el examen de la asignatura. De estos datos podemos destacar que la actividad que mayor relación presenta con la nota del examen es la última Exposición Alumnado/Alumnado que se llevó a cabo en el aula.

Tabla 2. Correlaciones entre las puntuaciones del examen y de las puntuaciones en las actividades diseñadas con metodologías activas

	Examen	1-2-4	Folio Giratorio	Expo1 ^a	Expo2 ^b
Examen	-				
1-2-4	.362**	-			
Folio Giratorio	.334**	.363**	-		
Expo 1 ^a	.167	.344**	.384**	-	
Expo 2 ^b	.451**	.547**	.370**	.252**	-

^a Exposición Alumnado-Alumnado 1

^b Exposición Alumnado-Alumnado 2

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

Como se ha podido comprobar, la última actividad cooperativa realizada en la asignatura (Exposición Alumnado-Alumnado 2) fue en la que mejor nota media obtuvo y la que mayor relación presenta con la nota media del examen, aunque todas las actividades cooperativas realizadas, excepto la primera Exposición Alumnado-Alumnado 1, presentaron relaciones estadísticamente significativas con la nota media del examen.

Resultados relativos al uso de rutinas del pensamiento y rendimiento académico

Tras la evaluación, mediante diferentes rúbricas, de cada una de las rutinas del pensamiento se analizaron los resultados a nivel descriptivo (ver Tabla 3). De estos datos podemos destacar que la actividad en la que se obtuvo un mayor rendimiento fue la rutina denominada Conecta-Amplía-Desafía.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos relativos a las notas en el examen y de las rutinas del pensamiento

	N	Mínimo	Máximo	Media	D.T.
Nota del examen	91	3	25	12.3	4.79
Veo-Pienso-Me pregunto	80	1	10	6.14	2.16
Conecta-Amplía-Desafía	61	4	10	6.38	1.97
Mapa conceptual	64	2	15	7.72	4.03
Nº de rutinas realizadas	98	0	3	2.09	1.05

Para analizar el impacto de las rutinas del pensamiento sobre el rendimiento académico de los futuros docentes, se realizó un análisis correlacional entre estas variables. Tal y como podemos ver en la Tabla 4, se encontraron relaciones directas y significativas entre la nota obtenida en el examen de la asignatura y la nota obtenida en cada una de las rutinas del pensamiento, de manera que a mayor nota en las rutinas del pensamiento se obtenía mayor nota en el examen de la asignatura. De la misma forma, también se encontró una relación directa y significativa entre el número de rutinas realizado y la nota del examen obtenida, de manera que un mayor número de rutinas realizadas se relacionaba con una mayor nota en el examen de la asignatura.

Tabla 4. Correlaciones entre las puntuaciones del examen y de las puntuaciones en las rutinas del pensamiento

	Examen	Ve-o-Pienso-Me pregunto	Conecta-Amplía-Desafía	Mapa conceptual	Nº Rutinas
Examen	-				
Ve-o-Pienso-Me pregunto	.485**	-			
Conecta -Amplía-Desafía	.581**	.635**	-		
Mapa conceptual	.502**	.176	.133	-	
Nº de rutinas realizadas	.538**	.489**	.533**	.393**	-

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Discusión/Conclusiones

Innovar en el aula es fundamental, especialmente para vincular nuestros contextos académicos con los contextos reales donde se aplican los aprendizajes. El uso de metodologías activas ofrece resultados de gran interés, y en general los estudios analizados destacan su utilidad para mejorar el aprendizaje profundo, la motivación, o el compromiso académico (Prince, 2004). Pero el uso único y aislado de diferentes metodologías activas (e.g. Aprendizaje basado en proyectos, Aprendizaje cooperativo, Gamificación, etc.) no tiene un sentido completo si no introducimos el pensamiento y la reflexión antes, durante y después de todos estos procesos activos (Ritchhart, 2015; Ritchhart, Church, y Karin, 2014). Las metodologías activas favorecen el trabajo y el aprendizaje con otros y el aprendizaje en acción, pero es necesario un periodo de reflexión profunda individual para favorecer una comprensión más profunda de los contenidos. Utilizar metodologías activas junto con rutinas del pensamiento favorece un aprendizaje significativo, profundo y que parte de la acción del individuo, no está pasivo. Tal y como hemos podido comprobar en esta experiencia el hecho de hacer las actividades diseñadas con metodologías activas y las rutinas del pensamiento se relacionaba de forma significativa con mejores notas en el examen.

La experiencia que aquí se ha presentado se puede replicar en cualquier asignatura o etapa educativa porque tanto las metodologías activas como las rutinas del pensamiento se pueden adaptar a cualquier contenido y etapa educativa.

La experiencia que aquí se presenta está en sus primeras etapas, ya que a partir de los primeros aprendizajes derivados de ella se considera de gran interés seguir por este camino iniciado.

Finalizamos con una frase de Prince (2004) “La enseñanza no puede reducirse a los métodos de fórmula y el aprendizaje activo no es la cura para todos los problemas educativos. Sin embargo, existe un amplio apoyo para los elementos de aprendizaje activo que más comúnmente se discuten en la literatura educativa” (p.7).

Referencias

- Cañas, M., García, N., y Pinedo, R. (2017). *¿Qué concepciones tienen sobre el pensamiento los docentes en formación?* En Libro de actas del 5th International Congress of Educational Sciences and Development. Santander.
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Morata.
- Perkins, D. (2001). *¿Cómo hacer visible el pensamiento?*
- Pinedo, R., Arroyo, M.J., y Caballero, C. (2016). *Afectividad positiva y negativa en el futuro docente*. Contextos Educativos.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(July), 223–231. Recuperado de <http://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking*. California: Jossey-Bass.
- Ritchhart, R., Church, M., y Karin, M. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Argentina: Paidós.
- Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Trujillo, F. (2012a). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonía*, 55, 7-15.
- Trujillo, F. (2012b). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. La Catarata.

CAPÍTULO 11

Social intelligence: The effect of time and school year

Cátia Marques*, Maria do Céu Taveira*, Mara Leal**, y Lucy Melo-Silva**

**University of Minho, School of Psychology;*

***Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto*

Introducción

In 1920, Thorndike proposed that intelligence involved abstract, mechanical and social capabilities. These dimensions reflected the ability to understand and manage ideas, concrete objects and people, respectively. Specifically, social intelligence was defined as the ability of a person to understand and manage other people and to engage in adaptive social interactions (Thorndike, 1920). Between 1920 and 1980, the definition and study of social intelligence was characterized by a series of setbacks. While authors like Wechsler (1958) defined social intelligence as “general intelligence applied to social situations” (Goleman, 2006, p.131), scholars such as Moss and Hunt (1927), Vernon (1933), and Guilford (1967) adopted a different perspective, stating that social intelligence is a different dimension of other forms of intelligence beyond general intelligence, which related to social awareness, interpersonal interactions, and the recognition of own and others’ needs, feelings, thoughts and behaviors.

Moss and Hunt (1927) created the first test of social intelligence, the George Washington Social Intelligence Test. This instrument operationalizes social intelligence as the ability to deal with people, composed by six factors or parts, measuring: (a) judgment in social situations, through problem resolution of social situations (b) memory of names and faces, using images recognition (c) recognition of mental states from facial expressions portrayed in pictures, (d) observation of human behavior, in the form of a true-false test (e) social information, also in the form of a true-false test, and the (f) recognition of mental states behind words of different quotations (Hunt, 1928, p. 318). However, the high correlation between this test and general intelligence tests (Hunt, 1928) decreased the interest in the assessment of social intelligence as a specific type of intelligence (Thorndike & Stein, 1937). Meanwhile, the work of Guilford (1967) on the structure of the intellect revived the discussion about the existence of a social intelligence type. Guilford proposed that intelligence comprises more than 150 types of abilities, as a result of the combination of different operations (e.g., cognition, memory retention), areas or contents (e.g., semantic, behavioral) and the specific level of application or products (e.g., units, classes, relations, systems).

In the 1980s, the interest in the conceptualization and measurement of social intelligence received a special relevance. This interest is associated to new approaches of intelligence, like the theory of multiple intelligences of Gardner (1983) or the triarchic or successful intelligence models of Sternberg (1984). Gardner defined intelligence as “the ability to solve problems or to create products that are valued within one or more cultural settings” (Gardner, 1983, p.11). He denies the existence of one general and stable intelligence and affirms the existence of multiple intelligences, including the interpersonal intelligence. The interpersonal intelligence involves the understanding and acting according to the comprehension of other people, and includes the ability to identify differently the states of mind, motivations and others intentions, which can be expressed through verbal and nonverbal communication (Gardner, 1983). This concept of interpersonal intelligence is convergent with previous definitions of social intelligence. Gardner also defends a contextualized perspective of interpersonal intelligence, based on the idea that social intellectual ability results of the interactions between the individual’s characteristics and learning processes inherent to any culture. Sternberg (1984) has also contributed to the conceptualization of social intelligence. According to this author, practical intelligence consists on

problem solving in everyday life contexts, and includes social intelligence (Sternberg & Wagner, 1986). Sternberg and Barnes (1988) sought to measure social intelligence, defining it as the ability to decode accurately social information. In his triarchic theory of intelligence, Sternberg refers that both execution and acquirement of knowledge components of intellect are important for the definition of social intelligence.

There is still no consensus in the literature regarding the definition and measurement of social intelligence, in part because much of the study of social intelligence exists within the scope of the more general research on intelligence and, secondly, because it is frequently mixed up with other type of intelligence, like emotional intelligence (e.g., Lacanlale, 2013). At the theoretical level, it is not clear whether social intelligence corresponds to a sub-type of general intelligence or if it could be considered as an independent kind of intelligence. Despite the diversity of conceptions in defining this theoretical construct, there is unanimity on the literature that social intelligence refers to cognitive-analytical and behavioral components related to specific situations (Bjorkqvist, 2007), and that it is a fundamental ability to achieve a better adaptation to the academic and employment worlds.

Considering this framework, Candeias (2003, 2007) adopts an integrative approach to the concept, referring to social intelligence as the ability to explore, analyze and interpret information, to solve problems, achieve goals and make intentional, planned, and successful decisions about interpersonal situations. Based on this notion, Candeias developed the Cognitive Test of Social Intelligence (PCIS, Candeiras, 2007). This test is a self-report instrument, with three pictorial interpersonal stimulus-situations, which portrays real-life situations: (a) some young people aligned at a bus stop and an old lady not aligned who seems disoriented, (b) a young girl, standing and pointing to the clock, seeming to be telling a story to a couple who is seated in a waiting room; (c) a professional meeting between a leader and four workers, two of them seated on a couch, with a passive attitude, while the others are standing with their arms in the air. The test includes open response and Likert type scale format questions and provides four indices for each interpersonal situation: Problem Resolution, Motivation, Self-confidence and Familiarity. A global score can also be obtained through the scores sum on each index per social situation. Empirical research has been based on the use of this and other measures of social intelligence and is still focused on the description and characterization of this capacity in different groups of the population, and in the analysis of its antecedents and consequences.

The empirical literature shows adolescents with high cognitive abilities (e.g., López, 2007) as measured by the Cognitive Test of Social Intelligence (PCIS, Candeiras, 2007) perform better in social tasks than their peers with lower cognitive capabilities, especially in those tasks requiring reasoning processes involving understanding and definition of the social problem, the planning of strategies and the anticipation of social consequences. Other research evidence indicates that people with high social intelligence, as measured by the Tromsø Social Intelligence Scale (TSIS, Silvera, Martinussen, & Dahl, 2001), are usually more adaptable, confident and efficient in dealing with different social problems (Birknerová, Frankovský, & Zbihlejšová, 2013), and also perceived as more popular than their peers with less social intelligence (Meijs, Cillessen, Scholte, Segers, & Spijkerman, 2010). In other studies, social intelligence measured by the Social Abilities Inventory (SAI, Del-Prette, & Del-Prette, 2001) has been also positively related to academic social skills and lower stress (e.g., Soares, Francischetto, Peçanha, Miranda, & Dutra, 2013). Similar results were found by Zanini and Marturano (2016), using the Social Skills Rating System (SSRS, Bandeira, Del-Prette, Del-Prette, & Magalhães, 2009). Social intelligence has also been related to academic success (Carvalho, 2011; Martinho, 2013; Peixoto, 2013; Pinto, Gaspar, Faria, & Taveira, 2015), using the Cognitive Test of Social Intelligence (PCIS, Candeiras, 2007), but not to performance in mathematics (Moradpour, Taheri, & Pasha, 2017), using the Social Intelligence Standard Questionnaire (SISQ, Rezaee & Khalilzadeh, 2009). Carvalho (2011) registered that girls between 12 and 15 years old have significantly higher scores than boys in the problem solving index of the PCIS, while the boys showed scores significantly higher than the girls in the motivation

index. Carvalho (2011) also found that younger girls, with age equal to or less than 13 years old, exceed significantly boys in the familiarity index. On the other hand, the scores of self-confidence index were higher in older participants and scores in the motivation index also increase with age.

Peixoto (2013) used the PCIS to study the social intelligence of 8th, 10th and 11th school grade students and found that girls solve social and interpersonal problems with greater ability than boys and these are more familiar than girls in solving social and interpersonal problems. Peixoto (2013) also found that social problem-solving ability is higher in older students and with higher education, while younger students are more motivated and more self-confident than the older ones. In another study with the PCIS, Martinho (2013) found that in the 8th grade, students obtained higher performance evaluation in problem solving and self-confidence indices, and lower evaluation in motivation and familiarity indices, in a second measurement, at the end of the school year, six months after a first measurement. In the same study, 10th grade students registered higher evaluations on problem solving, self-confidence and familiarity indices, and lower in the motivation index, in the second measurement time. Finally, in the 11th grade students' subgroup, it was registered higher evaluations in problem solving and self-confidence indices but lower in the motivation and familiarity indices, in the second measurement moment, at the end of the school year. In general, problem solving and self-confidence improved in all years of schooling between the first and the second moment, but it is in the 8th grade that the highest values are registered. In another similar study, Pinto, Gaspar, Faria and Taveira (2015) administered the PCIs to elementary and secondary students in two moments to analyze the effect of time and school year in social intelligence. These authors found that the 8th grade obtained higher average scores in problem solving, motivation and self-confidence at time 1, while the 10th grade obtained better results in problem solving, motivation and familiarity at time 2. Between the two assessment moments, problem solving and self-confidence in social situations increased in all school years.

In sum, evidence indicates that social intelligence appears to be a requirement to cope with academic and social life and that the school and social experiences are contexts of influence in cognitive development and social intelligence (Almeida, Ferreira, Prieto, Fernandez, & Sainz, 2009; Candeias, 2007). The school, family and community contexts can operate intentionally to promote the youth's development of social intelligence which may allow young people to feel more confident, motivated and experienced in solving problems and social dilemmas that they confront in their school life, but also in their professional and social life.

Despite the mentioned contributions, systematic research on the patterns of social intelligence in schooling populations is needed, to better understand the variability of social intelligence over time and its dependency of educational context. This study is part of this of research line and it aims to contribute to the further study of the variability of social intelligence in adolescents, evaluating the effect of time and school grade on the social intelligence of primary and secondary school students, using a three moment assessment plan, with students from three different school years.

Method

Participants

A total of 1042 Portuguese students were studied, attending the 8th (526, 50.5%), 10th (281, 26.9%) and 11th (235, 22.6%) grades in different public and private basic and secondary schools from northern, central and southern Portugal, who were measured at three time points, with 6-month intervals, between 2011 and 2013. Of these, 527 (50.6%) are girls and 515 (49.4%) are boys between 11 and 23 years old. Table 1 presents the sociodemographic characteristics of the participants.

Table 1. Description of participants regarding sex, school grade and age

School grade	Sex	Age		n	%	Total
		M	SD			
8 th	Female	13.25	.593	271	51.5	526
	Male			255	48.5	
10 th	Female	15.74	1.05	143	50.7	282
	Male			139	49.3	
11 th	Female	16.88	1.34	113	48.3	234
	Male			121	51.7	
Total	Female	14.74	1.82	527	50.6	1042
	Male			515	49.4	

Instruments

Participants answered a sociodemographic questionnaire and the Cognitive Test of Social Intelligence (PCIS, Prova Cognitiva de Inteligência Social, Candeias, 2007). This test aims to diagnose the needs and abilities of young people to deal with interpersonal situations. This test facilitates the identification of those who have good skills to solve interpersonal problems, lead communication processes and mediate conflicts. Three images that represent three different interpersonal situations were presented to the participants. For each of these problem situations already described, participants are expected to respond to a questionnaire consisting of a first set of ten open questions and a second set of six questions with a five-point Likert scale, (1=None and 5=Enough). Responses are evaluated and /or quoted originating values in four indices: Social Problem Solving (SPSI, items 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9 and 10), Motivation (MI, items 11 and 12), Self-Confidence (SCI, items 13 and 14), and Familiarity (FI, items 15 and 16). The internal consistency of the test was .89, being validated for students of the 7th till 12th grade. The qualitative and quantitative studies of the PCIS (Candeias, 2007) confirm the promising potential of PCIS in terms of validity and reliability, being attributed to the metrical qualities of the items and the instrument as a whole.

Procedures

Authorizations were obtained from the schools' directors, parents and students. The goals of the study were presented to the students and confidentiality was guaranteed in the data processing. The students participated voluntarily and did not receive any material benefit for their participation. Students completed the instruments individually, in the classroom context, in the presence of a research psychologist, in three different times. Time 1 corresponds to the beginning of the school year in November. Time 2 corresponds to the end of the school year, between May/June. Time 3 was six months later, between November/December, at the beginning of the next school year. The student's protocols of Time 1 and 2 were stored in an isolated location and paired after completing Time 3 for each student.

Data analysis

Statistical analyses were performed through the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS IBM) for Windows, 22.0 version. A general linear model (GLM) MANOVA was performed. Previously, the analysis assumptions were analyzed. Multivariate normality was not observed. The homogeneity of variance-covariance matrices, verified through the Levene and Box tests, were not fulfilled for all indices. The absence of singularity was ensured. The absence of multicollinearity is fulfilled, since the values of the correlations between the dimensions are less than .80 (Tabachnick & Fidell, 2013). The assumption of sphericity, as verified by the Bartlett test, was not fulfilled. The independence of the observations was ensured in the data collection procedure. The value of Pillai's Trace was considered since not all assumptions were fulfilled (Tabachnick & Fidell, 2013; Taveira & Faria, 2009).

Results

Table two presents the results the test of the effect of school year and time in social intelligence.

The results suggest a statistically significant multivariate main effect of the school year, $F(8, 1858)=5.81$, $p<.001$, of the time, $F(8,925)=57.60$ $p<.001$, as well as the interaction of the time and the grade in social intelligence, $F(16, 1850)=9.61$ $p<.001$ (see table 2).

The univariate tests suggest a statistically significant effect of the school year on the Motivation Index (MI), $F(178.12, 2)=3.92$, $p=.02$, Self-Confidence Index (SCI) $F(129.85.2)=5.64$, $p=.004$, and in the Familiarity Index (FI), $F(256.08, 2)=7.86$, $p<.001$. In the Motivation and Self-Confidence indices, there are statistically significant differences between the 8th and the 11th grades, favoring the 8th grade. In the Familiarity Index, there are statistically significant differences between the 8th and the 10th grades, favoring the 10th grade.

The results of the univariate tests also suggest a statistically significant effect of time on the indexes of Social Problem Solving (SPSI), $F(11618.7, 2)=182.96$, $p<.001$, Motivation Index, $F(173.08, 2)=15.45$, $p<.001$, Self-Confidence Index $F(583.82, 2)=66.89$, $p<.001$, and Familiarity Index, $F(54.75, 2)=4.60$, $p=.01$.

The Social Problem Solving Index increases from T1 to T2 and then decreases to T3. The Motivation Index decreases from T1 to T3. SCI increases from T1 to T3 and FI decreases from T1 to T2 but increases to T3 where it has the highest values. The univariate tests also suggested a statistically significant effect of the interaction of the school year with time on the indices of Social Problem Solving, $F(4, 2056.8)=32.39$ $p<.001$, Motivation, $F(4, 63.87)=5.70$, $p<.001$, and in the Familiarity, $F(4, 33.37)=2.80$, $p=.025$.

In relation to the Social Problem Solving Index, students in the 8th and 11th grades show significantly higher values in this index at moment 1 compared to the other two moments. In the 10th grade, students present values significantly higher in SPSI at moment 2. In what concerns the Motivation Index, all students in the 8th, 10th and 11th grade show significantly higher values in this index at moment 1 compared to the other moments. In the Familiarity Index, the students of the 8th grade present significantly higher values in this index at moment 1 compared to the remaining moments. However, in both the 10th and the 11th grade, the highest values of Familiarity are registered on the third moment. En todos los estudios empíricos estudiados, se resalta que el seguimiento riguroso de los pasos expuestos con anterioridad, garantiza con una muy alta probabilidad, el éxito del proceso y con él, el alcance del objetivo perseguido: la eliminación de gérmenes en la principal herramienta del cuerpo humano y con ella, la ausencia de transferencia de gérmenes y microorganismos que provoquen enfermedades. Esto situado en un entorno hospitalario / clínico, cobra un valor esencial en la vida de pacientes que, estando afectados por otra enfermedad, pueden complicar su tratamiento o recuperación.

Table 2. Results of GML Manova to verify the effect of school year and time in social intelligence

School grade	8 th grade	10 th grade	11 th grade	Total
Time/	(n=470)	(n=248)	(n=217)	(n=1042)
Intelligence	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)
T1 SPSI	27.12 (8.74)	21.83 (8.85)	24.21 (10.41)	25.04 (9.44)
T2 SPSI	26.32 (9.71)	26.17 (9.32)	24.02 (9.40)	25.74 (9.57)
T3 SPSI	16.21 (8.66)	19.73 (9.22)	19.73 (7.39)	17.96 (8.71)
T1 MI	16.89 (4.83)	15.95 (4.23)	15.53 (4.18)	16.32 (4.56)
T2 MI	15.80 (5.22)	15.81 (4.28)	14.71 (4.48)	15.55 (4.84)
T3 MI	15.10 (5.32)	15.74 (4.58)	14.94 (4.27)	15.23 (4.91)
T1 SCI	19.84 (3.81)	19.24 (3.88)	19.16 (3.36)	19.53 3.74
T2 SCI	20.94 (3.77)	20.42 (3.39)	20.43 (3.51)	20.68 3.62
T3 SCI	21.47 (3.91)	20.87 (3.52)	20.75 (3.34)	21.14 3.69
T1 FI	15.57 (4.45)	15.95 (4.23)	15.77 (3.92)	15.72 (4.27
T2 FI	15.14 (4.58)	16.36 (4.28)	15.45 (4.08)	15.53 (4.42)
T3 FI	15.33 (4.53)	16.77 (3.97)	16.32 (4.33)	15.94 (4.38)

Discussion/Conclusion

This study intended to analyse the effect of time and school year in adolescents' social intelligence. In terms of school grade effects, results evidence that the younger generation of students, from the 8th grade exhibited greater motivation and confidence with social problem resolution, and the that the second school level of students registered the greater familiarity with interpersonal and social problem solving. This could be explained by the fact that the younger students are being exposed to a more intentional curriculum regarding social issues than their more graduate school peers. Consistent with the results obtained in other studies (e.g., Carvalho, 2011; Martinho, 2013; Pinto et al., 2013; Pinto et al., 2015), our results seem to indicate that social intelligence can be sensitive and dependent of educational and developmental contexts (e.g., Carvalho, 2011). In terms of time effect in social intelligence, the results of this study evidence the 8th grade students show a decrease in their interest or motivation to deal with social situations and in the exposure to those type of problem solving, over time, with the same happening with the 11th grade students, in terms of motivation, and with the 10th grade students, in terms of familiarity. These results are consistent with those found by Pinto et al. (2015) and can mean that, contrary to what could be expected, exposure to incremental and significant learning opportunities in social domain can diminish along schoolarity. These results can also mean that students develop their self-knowledge over time, and respond in a more realistic way, when they think about their motivation and familiarity with social problems resolution. Their responses can also be a consequence of their familiarity with the social intelligence test used over time. Results also show that the students' experiences in social domain were adjusted and successful since they have instigated increments in their self-confidence to solve social problems, over time. The levels of social intelligence of the students seem to be directly related to the social learning that the school, the living environment and the socioeconomic status provide (Candeias, 2007). In this sense, youth should be provided opportunities to be involved in activities with more interaction and social questioning, in order to promote more interest, knowledge and autonomy in social situations.

Referencias

- Almeida, L.S., Ferrando, M., Ferreira, A.I., Prieto, M.D., Fernandez, M.C., y Sainz, M. (2009). Inteligências Múltiplas de Gardner: É possível pensar a inteligência sem um factor g? *Psychologica*, 50, 41-55.
- Bandeira, M., Del-Prette, Z., Del-Prette, A., y Magalhães, T. (2009). Validação das Escalas de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR) para o Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 25, 271-282.
- Birknerová, Z., Frankovský, M., y Zbihlejšová, L. (2013). Social intelligence in the context of personality traits of teachers. *American International Journal of Contemporary Research*, 3(7), 11-17.
- Bjorkqvist, K. (2007). Empathy, social intelligence and aggression in adolescent boys and girls. In T.F.D. Farrow y P.W.R. Woodruff (Eds.), *Empathy in mental illness* (pp. 76-88). New York: Cambridge University Press.
- Candeias, A. (2003). Prova cognitiva de inteligência social. [Cognitive Test of Social Intelligence]. In M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida, y C. Machado (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* [Psychological assessment: validated instruments for the Portuguese population] (pp. 179-196). Coimbra, Portugal: Quarteto.
- Candeias, A. (2007). *Prova cognitiva de inteligencia social* [Cognitive Test of Social Intelligence]. Lisbon, Portugal: CEGOC.
- Carvalho, V. (2011). *Inteligência social em Alunos do 8º ano: Implicações para o Questionamento ético dos Projectos de Vida*. Tese Mestrado, não publicada. Universidade do Minho, Braga.
- Del-Prette, Z., y Del-Prette, Z. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Carlos: Casa do Psicólogo.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (2006). *La inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- Guilford, J.P. (1939). *General psychology*. New York, NY: D. Van Nostrand Company, Inc.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

- Hunt, T. (1928). The measurement of social intelligence. *Journal of Applied Psychology*, 12, 317-334. doi:10.1037/h0075832
- Lacanlale, E. (2013). Development and validation of a social intelligence inventory. *International Journal of Information and Education Technology*, 3, 263-267. doi:10.7763/IJET.2013.V3.277
- López, V. (2007). Social intelligence: Contributions from its study in children and adolescents with high cognitive abilities. *Psykhe*, 16, 17-28. doi:10.4067/S0718-22282007000200002
- Martinho, N. (2013). *Inteligência Social em Alunos do Ensino Básico e Secundário: Diferenças em função do ano escolar e do momento de avaliação*. Tese Mestrado, não publicada. Instituto Superior de Línguas e Administração, Lisboa.
- Meijs, N., Cillessen, A., Scholte, Segers, R., y Spijkerman, R. (2010). Social Intelligence and Academic Achievement as Predictors of Adolescent Popularity. *Journal of Youth & Adolescence*, 39(1), 62-72.
- Moradpour, S., Taheri, B., y Pasha, A. (2017). Investigating the Relationship between Emotional and Social Intelligence with Mathematical Performance. *International Journal of Mental Health Addiction*, 15, 1044-1046. doi: 10.1007/s11469-016-9686-y
- Moss, F.A., y Hunt, T. (1927). Are you socially intelligent? An analysis of the score of 7000 persons on the George Washington University social intelligence test. *Scientific American*, 137(2), 108-111.
- Peixoto, M.E. (2013). *Inteligência Social em Alunos Portugueses do Ensino Básico e Secundário em função do Sexo, Idade e Ano Escolar*. Tese de Mestrado, não publicada. Universidade do Minho, Braga.
- Rezaee, A., y Khalilzadeh, A. (2009). The relationship between social intelligence and job satisfaction of school. *Education*, 2(7), 121-145.
- Silvera, D.H., Martinussen, M., y Dahl, T. (2001). The Tromso Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 313-319.
- Soares, A.B., Francischetto, V., Peçanha, A., Miranda, J.M., y Dutra, B. (2013). Intelligence and social competence in university adaptation. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30, 317-328. doi:10.1590/S0103-166X2013000300001
- Sternberg, R. J., y Wagner, R. (1986). *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7, 269-287. doi:10.1017/S0140525X00044629
- Sternberg, R.J., y Barnes, M. (1988). *The psychology of love*. New Haven: Yale University Press.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Monthly Magazine*, 140, 227-235.
- Thorndike, R.L., y Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-285.
- Vernon, P.E. (1933). Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*, 4, 42-57. doi:10.1080/00224545.1933.9921556
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence (4th ed.)*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Zanini, M., y Marturano, E. (2016). Getting Started in Elementary School: Cognitive Competence, Social Skills, Behavior, and Stress. *Psico-USF*, 21(2), 305-317.

CAPÍTULO 12

Importancia del tipo de centro educativo, rural o urbano, en los determinantes motivacionales

Ana M^a de Caso Fuertes
Universidad de León

Introducción

En España, existe una distribución poblacional que se resume en la pertenencia a dos grandes núcleos poblacionales, el rural y el urbano. Esta distinción contextual va acompañada de una mentalidad acerca de la consideración de ambos núcleos como polos opuestos respecto a un conjunto de tradiciones, culturas y valores que se han ido desarrollando de distinta manera en ambos ámbitos (Gallardo, 2011); de hecho, la adaptación del sistema educativo a las necesidades contextuales ha sido diferente materializándose en una distinta organización pedagógica.

Por un lado, dentro de las comunidades rurales, se encuentran las escuelas rurales, definidas como una escuela unitaria con soporte del medio y cultura rural, caracterizada por una estructura pedagógica-didáctica basada en grupos multinivel de distintas edades, capacidades, competencias curriculares, niveles de escolarización, y con estructura organizativa y administrativa específica (Boix, 2004). Esta escuela rural ha sufrido multitud de cambios en las últimas décadas, focalizados en la renovación pedagógica, hasta constituir su sistema educativo que hoy en día denominamos Centros Rurales Agrupados (CRA), definidos como una organización que se basa en un conjunto de unidades que constituyen un colegio, cuyo ámbito se extiende entre varias localidades (Ponce, Bravo, y Torroba 2000).

Por otro lado, los colegios de las distintas ciudades sólo han visto aumentado su ratio de alumnos, debido a las diferentes migraciones, problemática solucionada a través de ampliaciones de su plantilla docente o de la creación de nuevos centros en áreas periféricas antes no urbanizadas.

Por ello, la evolución de ambos contextos educativos ha estado claramente diferenciada según la evolución social de cada uno de ellos. Según Jiménez (2009), la evolución de la escuela rural, a diferencia del ámbito urbano está marcada por el medio/entorno rural de la siguiente manera:

- Década de los 70: Caracterizado por un aislamiento físico, falta de recursos, multinivelaridad, estabilidad de profesorado y falta de formación permanente.

- Década de los 80: Cambio drástico con un proceso de formación de profesorado acorde a las necesidades sociales, pero continua por el aislamiento físico, el alumnado es escaso y hay inestabilidad del profesorado.

- Década de los 90: Inmigración al medio rural, pérdida de prestigio de la escuela, inestabilidad en el profesorado y aumento de burocracia que satura equipos directivos.

Como podemos comprobar, su calidad ha ido en detrimento con el paso de los años, prueba de que las cosas no se están haciendo bien desde las diferentes instancias educativas.

Por último, en relación a la diferente evolución entre ambos contextos, existe un punto clave para comprender que, verdaderamente, la diferencia entre ellos va más allá de los recursos o el entorno. Así, en las ciudades, existen multitud de espacios públicos dedicados a todo tipo de actividades culturales y educativas (pabellones, calles céntricas, parques, museos...), sin embargo, la escuela del ámbito rural ha de convertirse en núcleo dinamizador de actividades culturales del pueblo, tanto en el ámbito formal como en el informal, ya que en la mayoría de la zonas, sobre todo en pequeñas poblaciones, es la única manera y el único espacio existente para desarrollar este tipo de actividades vinculadas a la educación (Boix, 2004). Por tanto, la escuela de la zona rural, además de la formación, ha de ocuparse también de

ser el motor de diferentes actividades sociales y comunitarias que potencien la cohesión social a través de la convivencia.

Por ello, la desprotección gubernamental motivada por la despoblación progresiva de diferentes zonas (Benito, 2013), sumada a los diferentes estereotipos negativos que han sido vertidos sobre el mundo rural (escaso desarrollo, condena a la extinción, indefensión...), en contraste con el mundo urbano (progreso y bienestar) (Gallardo, 2011), deben de tenerse muy en cuenta a la hora de planificar políticas educativas eficaces para no caer en una legislación educativa desigual, en detrimento del medio rural. La situación de inestabilidad en materia educativa plasmada en recortes presupuestarios motivados por la actual crisis socioeconómica puede afectar al mundo educativo rural si no se toman las medidas pertinentes (Santamaría, 2014-2015).

A partir del 2011, se comenzó una política de recortes presupuestarios afectando a todos los integrantes del proceso educativo: centros, profesores, alumnos..., con el fin de la reducción del gasto público, que tuvo repercusiones en las ofertas de empleo público, retroceso en la formación permanente del profesorado, reducción de plantillas y aumento de ratios (Santamaría, 2015). Actualmente, la situación sigue estando marcada por la crisis económica en ambos contextos y los diferentes cambios propuestos en el ámbito legislativo parecen no diferenciar entre ambos (urbano y rural) queriendo reflejar una igualdad en ambos sistemas que no existe, menos aún no una dotación económica menor en el ámbito rural (Santamaría, 2014).

Por otro lado, el concepto de motivación parece influir notablemente en el aprendizaje y rendimiento de los alumnos, entendiéndose como un “estado favorecedor” con el cuál se afrontan determinados aprendizajes o enseñanzas que se consideran esenciales para avanzar en el camino educativo (Manzano, 2009). Dicho concepto influye en la forma de pensar de la persona y, por tanto, en el propio aprendizaje (Alonso, 2005), siendo clave en él y en los comportamientos orientados al logro, como la elección de tareas o la capacidad de prestar atención, esfuerzo y persistencia en una conducta (León, Núñez, Ruiz-Alfonso, y Bordón, 2015). Además, influye directamente en las metas específicas, generando interés y deseo de aprender e incrementar la experiencia propia a través de aquello desconocido (Alonso, 2005).

Por tanto, este constructo motivacional, que parece predictor del rendimiento y el aprendizaje de los alumnos, se puede definir como un proceso psicológico determinante en la realización de actividades y tareas de ámbito académico regulando la persistencia en las conductas, el tiempo y el esfuerzo (De Caso, et al., 2010). Los alumnos elaboran su proceso de aprendizaje a través de la utilización de estrategias, cognitivas, meta-cognitivas y motivacionales, siendo todas igual de importantes en dicho proceso (Suárez, Fernández, Rubio, y Zamora, 2016), y de ahí su importancia clave, ya que a través de ella se consigue un comportamiento que dirige su efectividad al aprendizaje por interés propio.

Se trata, de un estado o condición interna, tan importante como la propia inteligencia, necesaria para la consecución de buenos resultados, ya que la persistencia en las conductas refuerza el aprendizaje y mejora el rendimiento (Gálvez, 2006). Por ello, esta variable no es observable, aunque se deduce a través de las diversas manifestaciones conductuales de la persona en el ámbito educativo. Existen multitud de factores tales como actitudes, percepciones, expectativas o representaciones de uno mismo, que se relacionan directamente con la motivación por aprender (Castro et al., 2010), y de ahí que este concepto tome especial relevancia tanto en el aprendizaje como en el rendimiento de los alumnos.

En este sentido, existen diversos estudios que han encontrado diferencias significativas en el rendimiento académico entre el mundo educativo rural y urbano. Por ejemplo, entre las zonas rurales y urbanas de Colombia y Argentina (Wößmann, 2010), en las zonas rurales y urbanas de Suiza (Meunier, 2011), o en escuelas rurales y urbanas del oeste de Australia (Young, 1998). Igual que en nuestro país, donde los resultados siguen la línea de los mostrados a nivel internacional en relación al rendimiento de los alumnos rurales o urbanos, encontrándose diferencias significativas entre ambos contextos. Por ejemplo, en un estudio elaborado en Galicia a 1212 estudiantes pertenecientes a la promoción de 4º de E.S.O, se encontraron diferencias significativas entre colegios rurales y urbanos de la comunidad;

mostrando que de las doce calificaciones (lengua gallega, castellana y extranjera, matemáticas, ciencias sociales, geografía e historia, física y química, biología, geología, latín, música, tecnología y educación física), en diez se encontraron mejores resultados en los alumnos procedentes de centros urbanos, con diferencias significativas en seis (Chao-Fernández, Ferreiro-Seoane, y Mato-Vázquez, 2015).

Este conjunto de diferencias educativas existentes entre ambos contextos nos lleva a plantearnos cuál es la situación de nuestro sistema educativo, y si esas diferencias en aspectos como la motivación, los resultados o el rendimiento, se plasmarán también en nuestras aulas rurales y urbanas, más aún después de ver la situación actual del mundo rural en nuestro país y las políticas educativas empleadas.

Así pues, una vez vista la importancia de la motivación en el rendimiento y en el aprendizaje, las diferencias de rendimiento académico entre alumnos de contextos rurales y urbanos como consecuencia de una evolución diferente con características específicas inherentes al territorio (en consonancia con estudios internacionales), además de la falta de implicación legislativa para fomentar ambos contextos educativos en nuestro país, podríamos preguntarnos: ¿Existirá la misma motivación en los diferentes contextos educativos de nuestro país (rurales/urbanos) dadas las peculiaridades observadas? ¿Vendrán motivadas estas diferencias de rendimiento por carencias motivacionales?

Objetivo

El objetivo de esta investigación, por tanto, es la realización de un estudio motivacional en los cursos de quinto y sexto de primaria (momento delicado en la vida educativa de los estudiantes), para el análisis de ambos contextos en una determinada zona geográfica de nuestro país en la que converjan colegios rurales y urbanos, para comprobar si los resultados siguen la línea de las investigaciones revisadas, y si esas diferencias de rendimiento que parece haber en función de la ubicación del colegio, van acompañadas de diferencias significativas de carácter motivacional.

Metodología

Participantes

En el presente estudio han participado dos colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la provincia León, uno situado en la misma ciudad y otro en un municipio de más de 10.000 habitantes, llamado La Bañeza. Además, también componen la muestra un total de cuatro Centros Rurales Agrupados (CRA), próximos territorialmente al municipio bañezano.

Por tanto, existen tres grupos diferenciados dentro de la muestra, que consta de un total de 261 alumnos: las agrupaciones rurales, el colegio municipal y el urbano. Los alumnos se distribuyen de la siguiente manera, en función del centro, el curso y el género (Tabla 1):

Tabla 1. Distribución de los alumnos en los diferentes centros

Curso	Género	Cra 1: Soto de la vega	Cra 2: Eria - Jamuz	Cra 3: Valle de la Valduerna	Cra 4: Alija del infantado	Ceip San José de Calasanz (La Bañeza)	Ceip La Palomera (león)	Total masculino/femenino
5º de primaria	Masculino	3	5	4	3	28	28	71
	Femenino	3	2	2	2	13	38	60
6º de primaria	Masculino	5	1	1	4	17	37	65
	Femenino	4	3	1	3	22	32	65
Totales		15	11	8	12	80	135	261

Instrumento

Como instrumento de evaluación se utilizó la dimensión motivacional del Cuestionario de Estrategias de Motivación y Aprendizaje (C.E.A.M.), de Ayala, Martínez y Yuste (2004). Concretamente, dicha dimensión consta de 60 ítems, con 5 alternativas de respuesta tipo Likert (1=nunca o muy desacuerdo a 5=Siempre o muy de acuerdo), que miden 6 aspectos de la motivación académica

(Valor de la tarea, Motivación intrínseca, Trabajo en grupo, Necesidad de reconocimiento, Autoeficacia, y Atribución interna), es decir, cada variable cuenta con 10 ítems que la evalúan dentro del cuestionario.

El cuestionario también cuenta con una parte introductoria, ligeramente adaptada para la investigación en cuestión, en la que deberán rellenar las casillas de distintas variables tomadas como contextuales: *Curso*: siendo quinto y sexto de primaria los cursos analizados; *Centro*: referido a la agrupación rural en la que se encuentra matriculado, pudiendo ser este un C.R.A., un colegio municipal o un colegio urbano; *Edad*: referido a los años con los que cuenta el alumno; *Sexo*: la letra V para los varones y la letra M para las mujeres.

Procedimiento

Se parte de una revisión bibliográfica para el conocimiento del funcionamiento de los colegios rurales agrupados tras los continuos cambios legislativos, consultada en diferentes bases de datos como Dialnet, Scopus o Eric, a través de descriptores como educación rural, educación urbana, motivación académica, escuela rural, colegios rurales agrupados y rendimiento académico.

Posteriormente se eligieron todas las agrupaciones rurales próximas territorialmente a la ciudad de La Bañeza (León), siendo un total de cuatro, con cuatro colegios cada una. También se incluyó en la muestra un colegio público de dicha ciudad (denominado “municipal” para la distinción del urbano de la ciudad de León en la comparación de alumnos), que cuenta con aproximadamente 10.000 habitantes; además, para conseguir un núcleo poblacional más grande a La Bañeza, se incluyó en la investigación a un colegio de la ciudad de León, el C.P. La Palomera.

Una vez identificada la muestra, se procedió al contacto con la Delegación Provincial de Educación de León para comprobar la viabilidad de la investigación y solicitar los permisos necesarios para la realización de la misma. Concedida la solicitud, la Junta de Castilla y León avisó, vía electrónica, a los Centros solicitados, momento en el cual los investigadores se pusieron en contacto con los Centros para explicar la prueba a realizar por el alumnado y la finalidad de la investigación, concretando las citas para su realización. Con el visto bueno de ambas partes, se prepararon los cuestionarios para su posterior aplicación.

A continuación, se pasó por cada uno de los colegios para la realización, por parte de los alumnos seleccionados, de la dimensión motivacional del C.E.A.M. El cuestionario se realizó de forma colectiva en las diferentes aulas de los cursos seleccionados y el tiempo máximo de cumplimentación fue de 30 minutos. Antes de su cumplimentación se realizó una pequeña explicación aclaratoria sobre cómo rellenarlo, tanto la fase de datos introductorios, cómo la numeración de las afirmaciones. Se realizó especial hincapié en el anonimato y la confidencialidad, a fin de evitar al máximo la deseabilidad social.

Una vez cumplimentado el cuestionario por toda la muestra, se codificaron los datos en Excell y se realizaron análisis estadísticos a través del programa estadístico SPSS para la comparación de las muestras, para terminar con la extracción de conclusiones.

Análisis de datos

Se realiza un estudio descriptivo y evaluativo de carácter motivacional para comprobar si existen diferencias significativas en la motivación académica de alumnos de contextos rurales y urbanos, ya que existen algunos resultados de diferentes estudios que parecen evidenciar que sí. Para ello, se tomará la motivación como variable dependiente, y la educación rural o urbana como independiente.

Para ello se realiza una primera prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors donde se comprobó que los datos no siguen una distribución normal a tener la mayoría de las variables una $p < 0,05$. Por ello se realizan análisis no paramétricos, concretamente la H de Kruskal-Wallis para la comparación de los tres grupos educativos (Urbano-Municipal y CR); y la U de Mann Whitney para comparar la motivación por pares de Centros (Urbano vs. CRA, Urbano vs. Municipal y Municipal vs. CRA).

Resultados

A través del análisis de Kruskal-Wallis encontramos diferencias significativas entre los tres tipos de centros estudiados (CRA, Municipal y Urbano) en 12 de las variables estudiadas (Tabla 2), observando cómo los alumnos de los CRA muestran una mayor motivación intrínseca total, mientras que los alumnos de la ciudad de León son los que parecen tener mayor autoeficacia académica percibida. Los alumnos del Centro de la Bañeza obtienen mayores puntuaciones en ítems sueltos del cuestionario (2 de valor, 1 de atribución interna, y 1 de necesidad de reconocimiento) pero en ninguna puntuación total.

Tabla 2. Prueba H de Kruskal-Wallis para la comparación de 3 grupos

Variables **	Rango promedio			Significatividad (p*)	Estadístico: Chi- cuadrado
	CRA N=46	C.Municip N=80	C.Urbano N=135		
Mi3	148,66	138,41	120,59	,043	6,295
V4	108,42	149,84	127,53	,001	13,810
V6	104,26	137,68	136,16	,022	7,614
Mi6	153,50	131,78	122,87	,049	6,027
Aef7	111,87	126,04	140,46	,038	6,525
Atrint7	107,12	141,54	132,89	,029	7,099
Tg8	106,92	138,28	134,89	,046	6,153
Rec8	125,28	156,37	117,91	,001	14,255
Mi10	156,48	130,06	122,87	,025	7,365
Rec10	149,67	138,83	120,00	,029	7,051
MiTotal	148,09	142,88	118,14	,016	8,288
AefTotal	112,88	122,08	142,46	,032	6,901

*Nivel de significación 0,05 ($p < 0,05$). Sólo se muestran valores significativos.

Para comprobar entre qué pares se encuentran estas diferencias halladas con la prueba Kruskal-Wallis, se realizaron difentes análisis de U de Mann Whitney, de modo que la tabla 3 muestra las diferecias significativas entre los CRA y el Colegio de León; la Tabla 4, las diferencias significativas entre el Colegio de La Bañeza y el de León; y la tabla 5, las diferencias entre los CRA y el Colegio de La Bañeza.

Tabla 3. Prueba U de Mann Whitney (CRA/C. León)

Variables**	Rango promedio		U de Mann Whitney	Significatividad (p*)
	CRA (N=46)	C. Urbano (N=135)		
Rec2	104,10	86,54	2502,500	,042
Mi3	105,37	86,10	2444,000	,026
Aef3	78,26	95,34	2519,000	,049
V6	74,47	96,63	2344,500	,010
Mi6	106,61	85,68	2387,000	,016
Aef6	77,10	95,74	2465,500	,032
Aef7	76,07	96,09	2418,000	,013
Atrint7	77,68	95,54	2492,500	,035
Tg8	76,26	96,02	2427,000	,022
Mi10	108,07	85,19	2320,000	,008
Rec10	106,73	85,64	2381,500	,014
MiTotal	106,34	85,77	2399,500	,021
AefTotal	75,79	96,18	2405,500	,022

*Nivel de significación 0,05 ($p < 0,05$). Sólo se muestran valores significativos

Tabla 4. Prueba U de Mann Whitney (C. La Bañeza /C. León)

Variables**	Rango promedio		U de Mann Whitney	Significatividad (p*)
	C.Municipal (N=80)	C.Urbano (N=135)		
V4	119,64	101,10	4469,000	,008
Mi4	118,73	101,64	4541,500	,042
Rec8	127,70	96,33	3824,000	,000
MiTotal	120,88	100,37	4369,500	,019
RecTotal	119,49	101,19	4481,000	,037

*Nivel de significación 0,05 ($p < 0,05$). Sólo se muestran valores significativos.

Tabla 5. Prueba U de Mann Whitney (CRA/C. La Bañeza)

Variables**	Rango promedio		U de Mann Whitney	Significatividad (p*)
	CRA (N=46)	C.Municipal (N=80)		
V4	50,98	70,70	1264,000	,000
V6	53,29	69,37	1370,500	,013
Atrint7	52,93	69,58	1354,000	,009
Tg8	54,16	68,87	1410,500	,025
Rec8	53,64	69,17	1386,500	,017
Mi10	71,91	58,66	1453,000	,040

*Nivel de significación 0,05 ($p < 0,05$). Sólo se muestran valores significativos

En estas tres tablas podemos observar cómo las diferencias significativas halladas respecto a la motivación intrínseca no son sólo de los CRA frente a los alumnos del colegio de León, sino también de los alumnos del colegio de La Bañeza frente a los de León, lo que demuestra que los alumnos de la ciudad más grande, son los que menor motivación intrínseca tienen, no existiendo diferencias significativas en la motivación intrínseca total entre los alumnos de los CRA y los del colegio de La Bañeza.

Sin embargo, la mayor autoeficacia percibida de los alumnos del colegio de León, sólo es significativa frente a los alumnos de los CRA, no existiendo diferencias frente a otro CEIP, aunque sea de un Municipio menor, pero sí contrastamos como los alumnos del colegio de La Bañeza tienen mayor necesidad de reconocimiento que los alumnos de León.

Discusión/Conclusiones

Una vez analizados los resultados de la muestra se puede afirmar, en primer lugar, que los alumnos de los C.R.A. son los que cuentan con mayor motivación intrínseca, en comparación con los otros dos grupos, seguidos del colegio municipal bañezano, y por último el colegio urbano leonés, es decir, parece que, a mayor número de alumnos en los centros, la motivación intrínseca de los alumnos desciende. Esto puede darse debido a que el aumento de ratio alumno/profesor puede llevar a una atención específica menos individualizada, que genere menos motivación académica en el alumno, ya que, como afirma Boix (2004) en los C.R.A, la relación alumno-escuela generalmente trasciende de lo educativo, obteniendo gran reconocimiento profesional por parte de los alumnos, creándose lazos afectivos debido a la atención más especializada debido al ratio de alumnos. Esto va en consonancia con los resultados obtenidos en el estudio de García (2015), dónde se asocia la interacción entre alumnado y profesorado a través del desarrollo de competencias y de logro, se establece un clima que fomenta la motivación intrínseca de los alumnos. También sigue la línea de las ideas de estudios internacionales como la revisión acerca de la Motivación en Educación de Weiner, dónde también se asocia la interacción entre maestro y alumno y el aprendizaje cooperativo al desarrollo de motivación intrínseca en el clima educativo, y estudios como el de Ponce, Bravo, y Torroba (2000), dónde se hace mención a la importancia de las relaciones familia-escuela-profesorado, y a la facilidad con que estas se suelen establecer en el ámbito rural dada la proximidad entre ambas instituciones.

Por consiguiente, este resultado es contrario a las previsiones realizadas, ya que se esperaban puntuaciones más bajas en ambos tipos de motivación académica en detrimento de las agrupaciones

rurales dados los antecedentes examinados, dónde se asociaba un menor rendimiento en alumnos rurales (Chao-Fernández, Ferreiro-Seoane, y Mato-Vázquez, 2015), incluso menor motivación (Payyanatt y Manichander, 2012), mientras que los resultados muestran mejor motivación intrínseca del alumnado rural, en este caso. Este hecho es determinante, ya que la motivación intrínseca es muy necesaria para adquirir un concepto de aprendizaje para el interés y crecimiento personal (Suárez, Fernández, Rubio, y Zamora, 2016) y hemos podido comprobar que en la educación rural se fomenta de manera más adecuada.

En segundo lugar, respecto a la dimensión de autoeficacia, ocurre lo contrario. Cuando aparecen diferencias significativas en las comparaciones entre los grupos, siempre se dan en beneficio del colegio con más alumnos. Así, el C.P. Palomera es el que mayores puntuaciones obtiene, seguido del C.P.S. José Calasanz, y en último lugar los C.R.A. Por tanto, parece haber una mayor creencia en las propias capacidades para desempeñar la actividad escolar cuanto mayor es la población dónde se encuentra el centro escolar analizado. Esto puede deberse a un aumento de la sociabilización de los niños, que se ven más capaces de desenvolverse en distintos ámbitos dado el volumen de las redes de apoyo con las que cuentan (profesores/compañeros/familias) (Benito, 2013). La autoeficacia es una creencia sobre la propia capacidad para controlar y dirigir situaciones de manera correcta y autónoma, y si estos alumnos ven sus comportamientos validados socialmente por un volumen de gente mayor (profesores, compañeros...), pueden tener mayor creencia en sus propias capacidades. Este sentimiento de arropo afectivo puede generar un mayor grado de autoconfianza en los niños para afrontar nuevos retos del ámbito educativo (Ugartetxea, 2005). Además, debido a las aulas multinivel del contexto rural, en muchas ocasiones dada la diversidad del grupo que compone el alumnado de cada aula, se produce un clima de cooperación entre alumnos de los distintos niveles (Ponce, Bravo, y Torroba, 2000), mientras que, en las aulas urbanas, quizás se fomenten valores más individuales y competitivos dada la homogeneidad del grupo, dotando de mayor sensación de autoeficacia al alumnado.

Finalmente, otras diferencias estadísticamente significativas encontradas en ítems sueltos del C.E.A.M, muestran menores puntuaciones en los C.R.A tanto en ítems de Valor de la tarea como en ítems de Atribución interna, y de Trabajo en equipo, mientras que tienen mayores puntuaciones en algún ítem de necesidad de reconocimiento, lo cual es un determinante inversamente proporcional a la motivación académica. Estos datos insinúan, a falta de estudios comparativos más exhaustivos con mayor número de participantes, que los resultados parecen seguir la línea de otros estudios relacionados con la motivación y el rendimiento; de modo que la motivación tiene gran influencia en el rendimiento, y por ello, pueden deberse las diferencias en los resultados de las investigaciones realizadas en este ámbito en diferentes niveles educativos y materias impartidas diferenciando contextos rurales y urbanos (Chao-Fernández, Ferreiro-Seoane, y Mato-Vázquez, 2015; Meunier, 2011; Wößmann, 2010 o Young, 1998).

La legislación educativa vigente tampoco ayuda a la potenciación del contexto educativo ya que cómo hemos visto (Santamaría, 2015), no existe diferenciación que fomente esta diversidad contextual. Este hecho puede haber llevado a la situación actual, la cual requiere que se tomen medidas tanto legislativas como educativas para reforzar el contexto rural.

Por ello podemos concluir, que el contexto educativo rural analizado se encuentra en cierta desventaja respecto a sus compañeros educativos municipales y urbanos, en relación a la motivación académica con la que cuenta, aspecto que quizá repercuta en los resultados académicos de los niños y en su futuro profesional. Así pues, deben de tomarse medidas para frenar esta situación cuanto antes formando un sistema educativo equitativo para todos los alumnos, sea cual sea su contexto educativo, fomentando la igualdad de oportunidades en la sociedad al completo.

Referencias

- Alonso, J. (2005). Motivaciones, expectativas, y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: El cuestionario MEVA. *Psichothema*, 17(3), 404-411.
- Ayala, C.L., Martínez, R., y Yuste, C. (2004). *CEAM: Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación*. Madrid: EOS.
- Benito, D. (2013). Despoblación, desarraigo y escuela rural, condenados a encontrarse. *Encrucijadas: Revista crítica de Ciencias Sociales*, 6, 56-69.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Praxis: Colección compromiso con la educación.
- Castro, M., Ruíz, L.S., León, A.T., Fonseca, H., Díaz, M., y Umañan, W. (2010). Factores académicos en la transición de la Primaria a la Secundaria: Motivación, rendimiento académico y disciplina. *Actualidades investigativas en Educación*, 10(3), 1-29.
- Chao-Fernández, R., Ferreiro-Seoane, F.J., y Mato-Vázquez, M.D. (2015). Análisis de las diferencias de rendimiento del alumnado de centros urbanos y no urbanos a partir de los resultados de los premios extraordinarios de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-19.
- De Caso, A.M., Marbán, J.M., Álvarez, L., García, J.N., Navarro, J.I., Martín, C., y Martín, J.L. (2010). Motivación y Educación, En J.I Navarro y C. Martín (coords.) *Psicología de la Educación para docentes* (pp. 133-154). Madrid: Pirámide.
- Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(5), 257-295.
- Gálvez, A.M. (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la cuestión. *Pensamiento psicológico*, 2(6), 87-101.
- García, J.M. (2015). La motivación de logro mejora el rendimiento académico. *Reidocrea*, 5(1), 1-8.
- Jiménez, J. (2009). La escuela rural. *Innovación y experiencias educativas*, 23, 1-10.
- León, J., Núñez, J.L., Ruiz-Alfonso, Z., y Bordón, B. (2015). Rendimiento académico en Música: efecto de la motivación intrínseca y el pensamiento crítico. *Revista de Psicopedagogía*, 20(2), 377-391.
- Manzano, J. (2009). La motivación en la Educación Primaria. *Isla de Arriarán*, 23, 291-309.
- Meunier, M. (2011). Immigration and Student Achievement: Evidence from Switzerland. *Economics of Education*, 30, 16-38.
- Payyanatt, P., y Manichander, T. (2012). Achievement motivation among secondary school students in India. *International Refereed & Indexed Journal in Arts, Commerce & Education*, 1(3), 26-30.
- Ponce, A., Bravo, E., y Torroba, T. (2000). Los colegios rurales agrupados, un primer paso al mundo docente. *Contextos Educativos*, 3, 315-347.
- Santamaría, R. (2014). La escuela rural en la LOMCE: Oportunidades y amenazas. *Supervisión* 21, 33, 1-26.
- Santamaría, R. (2015). La escuela rural en la LOGSE y la LOMCE: Oportunidades y amenazas. *Educa Nova: colección de artículos técnicos de educación*, 5, 105-150.
- Suárez, J.M., Fernández, A. P., Rubio, V. y Zamora, A. (2016). Incidencia de las estrategias motivacionales de valor sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 421-435.
- Ugartetxea, J. (2005). La metacognición, el desarrollo de autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 49-73.
- Wößmann, L. (2010). Families, Schools and Primary-School Learning: Evidence for Argentina and Colombia in an International Perspective. *Applied Economics*, 42(21), 2645-2665.
- Young, D.J. (1998). Rural and Urban Differences in Student Achievement in Science and Mathematics: A Multilevel Analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(4), 386-418.

CAPÍTULO 13

¿Existen diferencias Motivacionales en el paso de la Educación Infantil a la Educación Primaria?

Gloria Navas Fernández y Ana María de Caso Fuertes
Universidad de León, Facultad de Educación

Introducción

La Motivación es el motor de la acción de aprender al inducir al alumno a realizar determinadas conductas (Rogers, 1969). Numerosos estudios ponen de manifiesto que la motivación académica de los niños de Educación Infantil es desmesuradamente alta e intrínseca (ULE20011-4, 2012), sin embargo, una de las principales causas del abandono escolar es la falta de motivación por aprender, empezando ésta a decrecer en Educación Primaria, dando paso a una motivación más extrínseca (aquella que procede de fuera y que conduce a la ejecución de la tarea, por lo que proviene de otras personas a través de refuerzos positivos y negativos proporcionados al individuo) y desadaptativa, por lo que, no sólo decrece desde primero de Educación Primaria hasta cuarto de Educación Secundaria (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, y Wigfield, 2002; Seeshing, Lau, y Nie, 2011), sino que puede incluso decrecer dentro del mismo curso escolar (Henderlong, McClintic-Gilbert, y Hayenga, 2009).

Algunas de las causas del deterioro motivacional son que, a medida que los alumnos crecen, sus auto-percepciones se van modificando de acuerdo con la evaluación de su competencia académica (comparándose con sus compañeros) (Henderlong et al., 2009; Watt, 2008; Yeung y McInerney, 2005) y empiezan a cuestionarse el valor de la escuela a medida que van creciendo (Anderman, Maehr, y Midgley, 1999).

Por lo tanto, está ampliamente comprobado que la motivación desciende con el paso de los cursos escolares de la Educación Primaria y, sobre todo, en el paso a la Educación Secundaria (Henderlong, McClintic-Gilbert, y Hayenga, 2009; Wigfield et al., 1997). Asimismo, son muchas las investigaciones que corroboran la importancia de la motivación escolar en el aprendizaje, sin embargo, son menos los estudios en niños pequeños (Alonso y Román, 2005; Musitu y García, 2001), siendo algunas de las razones de esta escasez de estudios (Erwin, 1998; Miranda, 2005), entre otras, la incapacidad que tiene parte del alumnado de Educación Infantil y de los primeros cursos de Educación Primaria para acceder y cumplimentar los instrumentos empleados para medir la motivación hacia el aprendizaje, puesto que la mayoría requieren el uso de lápiz y papel y el dominio de las destrezas de lectoescritura.

En la actualidad y en nuestro contexto socio-cultural, se carece de un apoyo teórico-práctico en los niveles educativos iniciales, por lo que se considera necesaria la construcción de un instrumento adecuado a las capacidades infantiles, ya que estos niños constituyen una población marginal dentro de la evaluación de la motivación escolar, a lo que hay que añadirle un diseño poco atractivo y la carencia de ilustraciones en los mismos.

Al igual que la motivación está íntimamente relacionada con el rendimiento académico (Casanova y Cerezo, 2004; De-Caso y García, 2006; González, 2008; Martínez, De-Caso, y García, 2009; Piñeiro, Valle, González, Rodríguez, y Suárez, 1999), la motivación intrínseca está estrechamente ligada a la necesidad humana de sentirse competente (Bouffard, Marcoux, Vezeau, y Bordeleau, 2003), pero las percepciones de competencia de los niños no son innatas, sino que se van desarrollando y construyendo a lo largo del tiempo gracias a las experiencias de aprendizaje. Estas auto-percepciones (creencias y expectativas) son importantes al afectar directamente sobre el funcionamiento cognitivo y motivacional, de modo que, mientras que los éxitos de aprendizaje contribuyen a mantener e incluso mejorar la

confianza del alumno en sus percepciones iniciales, los fracasos escolares tienen el efecto contrario, haciendo que disminuya la auto-eficacia percibida.

El estudio actual se centra no solo en evaluar la motivación hacia el aprendizaje de los alumnos del segundo ciclo de la Educación Infantil y los alumnos del primer y segundo curso de la Educación Primaria, sino también en constatar el deterioro motivacional de una etapa educativa a la otra, comparando ambas etapas. Para ello, se diseñó un cuestionario atendiendo a los cuatro determinantes motivacionales, el valor que se le dé a la tarea; expectativas y creencias, las cuales incluirían tanto las autopercepciones y creencias sobre uno mismo (autoconcepto, autoestima) como las creencias de eficacia y percepciones de control (actitudes y autoeficacia); atribuciones de nuestros éxitos y fracasos, o los de los demás, a una de estas cuatro causas: capacidad, esfuerzo, dificultad/facilidad de la tarea, o suerte; y, niveles de exigencia o estándares de realización, comparando la realización del alumno en un momento dado con tres tipos de estándares: la pauta marcada por el profesor, la realización de los compañeros o las propias realizaciones anteriores (De-Caso y García, 2006; Valle et al., 2002; Wolters y Pintrich, 2001).

De esta forma, el objetivo de este trabajo es comprobar si existe un descenso motivacional ya en el tránsito de la Educación Infantil a la Educación Primaria, a través de la creación de un nuevo instrumento adaptado a las características infantiles, que evalúe la motivación hacia el aprendizaje en niños y niñas de tres a ocho años de edad.

Método

Participantes

En esta investigación se contó con una muestra compuesta por un total de 736 alumnos, de los cuales el 50 % eran hombres ($N=368$) y el 50 % restante eran mujeres ($N=368$). La edad de los participantes estaba comprendida entre los tres y los ocho años, distribuidos entre primero y tercero de Educación Infantil (EI), así como de primero a segundo de Educación Primaria (EP).

Con una distribución por cursos de 134 alumnos en 1º de EI, cuyas edades comprenden entre los 3-4 años de edad, 140 alumnos en 2º de EI, cuyas edades están entre los 4 a 5 años, 151 alumnos de 3º de EI, con una edad que se sitúa entre los 5-6 años, 159 alumnos de 1º de EP, con una edad situada entre los 6-7 años, y 152 alumnos de 2º de EP, con una edad de 7-8 años (Ver Tabla 1).

Los participantes estaban escolarizados adecuadamente y procedían de diferentes centros educativos y representativos de la provincia de León. Ninguno de los alumnos participantes presentaba necesidades educativas especiales diagnosticadas, estando su nivel de competencia curricular dentro de la media correspondiente al curso en el que estaban escolarizados.

Tabla 1. Distribución de la Muestra de Evaluación en función del Curso y el Género

Curso	1º EI	2º EI	3º EI	1º EP	2º EP	Total Género
Género	Hombres	66	71	74	78	79
	Mujeres	68	69	77	81	73
Total curso	134	140	151	159	152	736
Edad mín-máx	3-4 años	4-5 años	5-6 años	6-7 años	7-8 años	3-8 años

Instrumentos

Para la evaluación de la motivación hacia el aprendizaje, se diseñó el cuestionario EMAPI (Escala de Motivación hacia el Aprendizaje Infantil) (ULE2011-4, 2012), basado en los cuatro factores o determinantes de la motivación escolar, 1) valor de la tarea, 2) creencias y expectativas (lo que incluye autoestima, autoconcepto y actitudes), 3) niveles de exigencia (comparación con las propias realizaciones anteriores, comparación con la pauta establecida por el profesor y comparación con los compañeros), y, por último, 4) atribuciones (a la suerte, a la capacidad, al esfuerzo y a la dificultad/facilidad de la tarea) (De-Caso et al., 2006; Valle et al., 2002; Wolters et al., 2001).

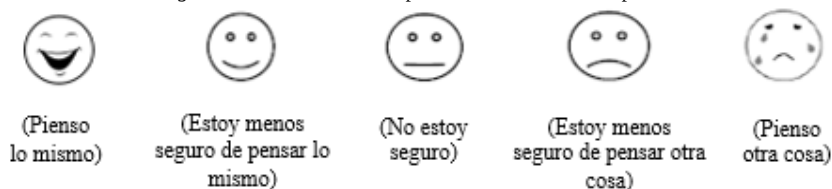
Para esta investigación, se tuvieron en cuenta las características propias y las necesidades infantiles, lo que sirvió tanto para el diseño del cuestionario como a la hora de la aplicación (Ver tabla 2).

Tabla 2. Características Propias Infantiles e Implicaciones

Características		Implicaciones	
		En el diseño	En la aplicación
Psicomotrices	Su motricidad fina no está del todo desarrollada: muy poco en 3 años, un poco más en 4 y bastante en 5 años. No comprenden la sucesión de tiempo, y son incapaces de permanecer atentos durante largos periodos de tiempo.	Se tendrá en cuenta para elaborar las caritas, atendiendo al tamaño y a la distancia que debe haber entre ellas; en la duración del instrumento, y en la elección de los ítems.	Al colorear la carita elegida por ellos, de entre las cinco opciones; Asimismo, el cuestionario no debe durar más de 15 minutos.
Cognitivas	Se encuentran en el estadio preoperacional según Piaget. Su pensamiento, además de sincrético, es intuitivo y concreto. No se eleva a abstracciones. Su mundo es el de las nociones concretas, pero a los 5 años empiezan a aparecer los que se pudiera llamar abstracciones rudimentarias.	En la redacción de los ítems y en las preguntas que se les harán para que comprendan la frase.	A la hora de interpretar las respuestas en general y también las respuestas dudosas, ya sea por una adquisición tardía del lenguaje oral o por dificultades en el desarrollo.
Afectivo-Sociales	En estas edades, siguiendo a Wallon, los niños se encuentran en el estadio del personalismo, destacando las siguientes etapas: 1) crisis de oposición (3-4 años); 2) Edad de la gracia (4-5 años) y 3) Identificación e imitación de modelos adultos (5-6 años).	En la redacción de los ítems y en la elección del tipo de caritas a utilizar (muy alegres, contentas, indiferentes, tristes o llorando).	A la hora de interactuar con ellos cuando están respondiendo al cuestionario, que se aplicará de forma individual para evitar el contagio.
Lingüísticas	Su léxico es limitado, pero a los 4 años el repertorio fonético está prácticamente completo, dominan las oraciones sintácticas simples (S+V+C) y predominan las hiperregularizaciones.	A la hora de seleccionar el vocabulario, que tendrá que ser sencillo y accesible, y de elaborar las frases, que serán directas y en positivo.	Para entender e interpretar las respuestas que los niños nos den y así guiarles hacia el tipo de carita que sea preciso colorear.

El cuestionario consta de 30 ítems con cinco alternativas de respuesta en una escala de tipo Likert (1=Pienso lo mismo, y 5=Pienso otra cosa).

Figura 1. Alternativas de respuesta en una escala de tipo Likert



Por su parte, se elaboraron dos versiones del cuestionario, una para los niños de 3, 4 y 5 años, donde se emplearon ítems más directos y gramaticalmente más sencillos, y otra, para los alumnos de 6 y 7 años, utilizando ítems más elaborados y con un vocabulario más amplio, adaptando, asimismo, las tareas propias de cada etapa educativa; así, por ejemplo, para Educación Infantil, un ejemplo de ítem sería: “hago bien las torres con cubos porque lo intento muchas veces”, mientras que para los niños de Educación Primaria, el ítem sería el siguiente: “salto a la comba muy bien porque lo intento muchas veces” (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Las versiones del EMAPI según los Determinantes de la Motivación Académica

Determinantes de la motivación académica	Versión para EI	Versión para EP
Valor de la Tarea	2. En el colegio aprendo cosas más importantes y en casa aprendo cosas menos importantes	2. En el colegio aprendo cosas más importantes que en casa
	8. Es importante aprender muchas cosas para cuando sea mayor	8. Es importante aprender muchas cosas para cuando sea mayor
	14. Ir al colegio es más importante; ir al parque es menos importante	14. Es más importante ir al colegio que al parque
	20. Trabajar en clase en más importante y jugar es menos importante.	20. Es más importante hacer los deberes que jugar.
Atribuciones	5. Hablo muy bien porque soy listo.	5. Escribo muy bien porque soy listo.
	15. Me salgo al colorear porque no soy listo	15. Coloreo mal porque soy poco listo
	3. Recojo el material de clase cuando yo quiero	3. Recojo el material de clase cuando yo quiero
	17. Hago bien las torres con cubos porque lo intento muchas veces	17. Salto a la comba muy bien porque lo intento muchas veces
Suerte	9. Es fácil hacer bolitas de papel.	9. Es fácil repasar una silueta.
	22. Es difícil aprender una poesía	22. Es difícil memorizar una poesía
	11. Por arte de magia se escribir mi nombre.	11. Por arte de magia se escribir palabras.
	18. Cuando me confundo en una ficha es por casualidad	18. Cuando me confundo en la tarea es porque he tenido mala suerte
Respecto al profesor	13. Puedo ponerme el abrigo bien, como me dice la profesora	13. Puedo asearme después de E.F tan bien como me dice la profesora.
	23. Puedo lavarme las manos tan bien como me dice la profesora	23. Puedo apuntar los deberes tan bien como me pide la profesora
Niveles de exigencia	1. Corro mejor que mis compañeros	1. Corro mejor que mis compañeros
	25. Soy más cuidadoso con las tareas de clase que mis compañeros.	25. Soy más responsable con las tareas de clase que mis compañeros.
	6. Sé los números mejor que cuando era más pequeño.	6. Hago sumas mejor que cuando era más pequeño.
	29. Lanzo más lejos la pelota ahora que cuando era más pequeño	29. Salto a la pata coja mejor que cuando era más pequeño
Autoestima	7. Cuando cuento una historia y a mis compañeros les gusta me pongo muy contento	7. Cuando cuento una historia y a mis compañeros les gusta me pongo muy contento
	16. Me siento feliz cuando la profesora me cuenta un cuento	16. Me siento feliz cuando leo los cuentos de clase
	30. Me siento alegre cuando las fichas de hacer números de clase me salen bien	30. Me siento alegre cuando las fichas de matemáticas de clase me salen bien
	26. Me pongo feliz cuando digo bien un trabalenguas a mis compañeros	26. Me pongo feliz cuando pronuncio bien un trabalenguas a mis compañeros
Creencias y expectativas	4. Me gusta enseñar mis trabajos a la profesora	4. Me gusta enseñar mis trabajos a la profesora
	12. Cuando dibujo prefiero que me digan el dibujo que tengo que hacer	12. Cuando dibujo prefiero que me digan el dibujo que tengo que hacer
	19. Puedo abrocharme el babi solo	19. Puedo recortar solo por la línea sin salirme
	28. Soy capaz de hacer caracoles con la plastilina de clase	28. Soy capaz de hacer figuras con la plastilina de clase
Actitudes	10. Me gusta trabajar con los ordenadores en el colegio	10. Me gusta trabajar con los ordenadores en el colegio
	21. Practico cada día en casa lo que aprendo en el colegio	21. Practico cada día en casa lo que aprendo en el colegio
	27. Me gusta ir al colegio	27. Me gusta ir al colegio
	24. Canto a mamá las canciones que aprendo en el colegio	24. Canto a mamá las canciones que aprendo en el colegio

Procedimiento

Una vez confeccionado el cuestionario y con las autorizaciones oportunas, se llevó a cabo la recogida de datos durante 3 meses consecutivos. El horario de aplicación del cuestionario coincidió con el horario de clases, respetando los recreos. Previamente, se creó un clima de confianza y seguridad con los niños, sobre todo con los más pequeños, asegurándonos que entendían las instrucciones o preguntas que se les hacían.

Para las respuestas, empleamos un formato a modo de caritas en blanco para que los propios niños pudieran colorearlas (caritas desde muy contentas hasta muy tristes), sin embargo, no podían acceder de

igual modo en unos cursos que en otros, por lo que en los cursos más bajos (3 y 4 años), les leíamos los ítems, niño por niño, y ellos coloreaban las caritas según su opinión, mientras que en Educación Primaria, la aplicación del cuestionario fue colectiva, donde los alumnos accedían personalmente a cada ítem. El tiempo que emplearon de forma general para contestar el cuestionario fueron entre 8 y 10 minutos, aunque no tenían límite para dar su respuesta. En Educación Primaria, el tiempo osciló entre los 6 y 8 minutos.

Por su parte, con el cuestionario EMAPI se obtienen una puntuación global de motivación hacia el aprendizaje, una puntuación total de cada determinante, y cuatro puntuaciones parciales correspondientes a cada uno de los factores de motivación que evalúa esta prueba, constando de ítems directos e inversos, de entre los cuales, los ítems directos se resuelven en positivo, es decir, a favor de la motivación hacia el aprendizaje, por lo tanto, cuanto más alta sea la puntuación obtenida, más alta será la motivación académica de los niños evaluados.

Análisis de datos

Para comprobar nuestras hipótesis, utilizamos un diseño de evaluación de tipo transversal, que nos permitió conocer y recopilar cuál era la motivación hacia el aprendizaje de los niños del segundo ciclo de la Educación Infantil, por un lado, y averiguar cómo era la motivación hacia el aprendizaje de los alumnos del primer y segundo curso de la etapa de la Educación Primaria.

Los datos referidos a las puntuaciones obtenidas, se analizaron mediante un análisis estadístico no paramétrico, puesto que las pruebas de asimetría y curtosis realizadas inicialmente determinaron que la distribución no cumplía los supuestos de normalidad estadística. Por ello, y con la finalidad de evidenciar las diferencias existentes entre las medidas estudiadas, se utilizó la prueba de Kruskal Wallis. Como variables de agrupamiento se tomaron las puntuaciones obtenidas de los alumnos de ambas etapas y los determinantes motivacionales.

Resultados

En la Tabla 4, se muestran las medias de las puntuaciones totales de las variables estudiadas (creencias, valores, exigencias y atribuciones) de los niños de Educación Infantil y de Educación Primaria, así como la significatividad. Señalar que se hallaron los rangos pero se muestran las medias para una mejor comprensión de la dirección de las diferencias significativas.

Tabla 4. Medias de las Puntuaciones Totales de las Variables de los Niños de EI y de EP

Variables	Media EI	Media EP	P
Valor Total	15,43	18,49	,000
Niveln Total	9,21	9,24	,310
Nivelp Total	9,42	9,08	,000
Nivelc Total	8,42	7,91	,000
Creenciasaest Total	19,25	18,31	,000
Creenciasaef Total	17,72	16,29	,000
Creenciasact Total	18,99	17,21	,000
Atribucion Total	31,51	30,29	,000

De este modo, se analizaron los totales de las puntuaciones reflejadas en los ítems del instrumento agrupados según los cuatro determinantes de la motivación, de tal manera que se comprueba que existen diferencias significativas de forma global entre la motivación de los alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil y los de Educación Primaria. Esto se refleja en la mayoría de las variables estudiadas, excepto en el determinante de niveles de exigencia respecto a las propias realizaciones anteriores, de lo que se desprende que esta variable se mantiene estable tras el paso de una etapa a otra, ofreciendo una

visión alternativa y optimista de cara a la intervención, puesto que compararse con sus realizaciones anteriores es la equiparación más adaptativa para el aprendizaje.

En cuanto a la comparación entre una etapa y otra, las puntuaciones obtenidas en Educación Infantil con respecto a la motivación por aprender son, en general, mayores que las ofrecidas por los alumnos de Educación Primaria, observando cómo empieza a decrecer la motivación en la entrada de esta etapa. Como se refleja en la Tabla 4., las puntuaciones que reflejan más diferencias respecto a una etapa con la otra, son las que se refieren a las creencias y expectativas y atribuciones, mostrando un descenso generalizado al pasar a la Educación Obligatoria, no obstante, también se obtienen diferencias significativas en los niveles de exigencia, a la hora de comparar las propias realizaciones con las realizaciones de los compañeros, o las pautas marcadas por el profesor. Por ello, todas estas variables serían susceptibles de intervención para intentar preservar la elevada motivación inicial a través de los cursos obligatorios.

Sin embargo, y contrariamente a lo que encuentran Seeshing, Lau y Nie (2011), en cuanto al determinante valor de la tarea, los niños de EI puntuaron más bajo (15,43) que los alumnos de EP (18,49), de lo que se desprende que el salto que experimentan los alumnos al pasar de una etapa a otra es muy significativo, puesto que la etapa no obligatoria se caracteriza por estar centrada en el juego, las experiencias sensoriales, y el descubrimiento del mundo que les rodea (a lo cual los padres no suelen dar valor), a diferencia de la etapa obligatoria, donde se les exige desarrollar una serie de competencias ligadas a los resultados, que incrementan la sensación de importancia hacia las tareas académicas, pero no favorece la motivación intrínseca para aprender.

Discusión/Conclusiones

Una vez analizados los datos que se obtuvieron de los alumnos, los resultados advierten diferencias significativas entre los aprendices inmersos en la etapa de Educación Infantil y los que han pasado a la Etapa Obligatoria, con respecto a su motivación hacia el aprendizaje, demostrando el deterioro de la motivación del paso de una etapa educativa a la otra, como ya apuntaban numerosos estudios (Gottfried et al., 2001; Henderlong et al., 2009; Seeshing et al., 2011), sobre todo, en los determinantes motivaciones que se refieren a las creencias y expectativas del alumno, es decir, la autoestima y autoconcepto, la autoeficacia percibida y las actitudes.

Sí bien es cierto que, en estas edades, sobre todo en la primera infancia, estas creencias están muy influenciadas por las opiniones que sobre ellos depositan sus referentes, que en este caso son sus padres y profesores, por eso, se desprende la necesidad de instruir a los docentes encargados de estas edades tan decisivas, en formas de aprendizajes adaptativas y positivas que optimicen estas capacidades en los niños, transmitiendo, a su vez, mensajes positivos que salvaguarden su autoestima, promuevan su autoconcepto y desarrollen una mirada positiva sobre ellos mismos.

Asimismo, al caracterizarse la etapa de Educación Infantil por la globalidad de los contenidos, objetivos, actividades y criterios de evaluación, se puede decir que se ha tenido en cuenta el contexto específico a través de las áreas de conocimiento propias en esta etapa educativa, que influye de manera relevante en la motivación (Linnenbrink y Pintrich, 2003). Por otra parte, a partir del instrumento, se pueden obtener datos que constituyan el punto de partida para una intervención, que sería de gran interés en el desarrollo del currículum.

Por otro lado, entre las limitaciones del estudio y futuras ampliaciones y mejoras de esta investigación, se encuentran, en primer lugar, que, aunque cuenta con una muestra importante, requiere estudios adicionales, masivos, y abarcando mayor número de muestra y diversidad de centros educativos (CRA, públicos, privados o concertados). Asimismo, sería necesario relacionar los resultados del instrumento con otras variables en relación con los modelos teóricos de la motivación, como el papel del profesor, de los padres, etc., así como una valoración cualitativa, que nos aportará datos del contenido y

de la comprensión del instrumento. Por último, la utilización de una evaluación transversal también podría ser considerada como una limitación, puesto que la evaluación está acotada en el tiempo.

Como líneas de futuro y como una continuación lógica al estudio planteado, nos proponemos, una vez demostrado que los niños de 3, 4 y 5 años poseen una motivación hacia el aprendizaje más alta en creencias y expectativas que sus compañeros de 6 a 8 años, intervenir en 5 años para prevenir el deterioro de la motivación para aprender, con un diseño de intervención psicoeducativo donde se potencie el desarrollo óptimo de la autoestima, autoeficacia percibida y actitudes, así como de las atribuciones, a través de actividades y propuestas de aprendizaje que potencien estas capacidades en los niños.

Referencias

- Alonso, J., y Román, J.M. (2005). Estilos educativos familiares y autoestima de los hijos de 4 y 5 años. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(1), 101-114.
- Anderman, E.M., Maehr, M.L., y Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of Research and Development in Education*, 32(3), 131-147.
- Bouffard, T., Marcoux, M.F., Vezeau, C., y Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competent and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 171-186.
- Casanova, P.F., y Cerezo M.T. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(3), 97-112.
- De-Caso, A.M., y García, J.N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492.
- Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. London: Routledge.
- González, A. (2008). Las metas y el futuro: su importancia para la motivación académica. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 61(3), 285-299.
- Gottfried, A.E., Fleming, J.S., y Gottfried, A.W. (2001). Continuity of Academic Intrinsic Motivation From Childhood Through Late Adolescence: A longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13.
- Henderlong, J., McClintic-Gilbert, M.S., y Hayenga, A.O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 154-166.
- Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D.W., Eccles, J.S., y Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.
- Linnenbrink, E.A., y Pintrich, P.R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 119-137. doi: 10.1080/ 10573560308223
- Martínez, B., De-Caso, A., y García J.N. (2009). Composición escrita y motivación: una perspectiva de desarrollo. *Aula Abierta*, 37(1), 129-140.
- Miranda, C. (2005). La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en la práctica pedagógica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 858-873.
- Musitu, G., y García, J.F. (2001). *ESPA 29. Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA Ediciones.
- Piñeiro, I., Valle, A., González, R., Rodríguez, S., y Suárez, J.M. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista española de pedagogía*, 57(214), 525-545.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Seeshing, A., Lau, S., y Nie, Y. (2011). Primary and secondary students' motivation in learning English: Grade and gender differences. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 246-256.
- ULE2011-4 (2012). *La motivación por el aprendizaje en Educación Infantil: Determinantes que mantienen al alza en niños de 0 a 6 años. Ayudas a grupos de investigación, proyectos de investigación y gastos derivados de la incorporación de nuevos profesores*. I.P. Ana de Caso Fuertes.
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., y González-Pumariaga, S. (2002). La motivación académica. En J.A. González-Pienda, R. González-Cabanach, J.C. Núñez, y A. Valle (Coord.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 117-144). Madrid: Pirámide.

Watt, H.M.G. (2008). A latent growth curve modelling approach using an accelerated longitudinal design: The ontogeny of boys and girls talent perceptions and intrinsic values through adolescence. *Educational Research and Evaluation*, 14, 287-304.

Wigfield, A., Eccles, J.S., Yoon, K.S., Harold, R.D., Arbreton, A., y Blumenfeld, P.C. (1997). Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.

Wolters, C.A., y Pintrich, P.R. (2001). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English and social studies classrooms. En H.J. Hartman (Eds.), *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice* (pp.103-124). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Yeung, A.S., y McInerney, D.M. (2005). Students' school motivation and aspiration over high school years. *Educational Psychology*, 25, 537-554.

CAPÍTULO 14

Sentido y alcance de la educación personalizada en el siglo XXI: especial consideración de la Universidad

Valentín Martínez-Otero Pérez

Facultad de Educación-Universidad Complutense de Madrid

Introducción

La pregunta por el ser humano no es algo exclusivamente del pasado, según puede advertirse, por ejemplo, en trabajos como el de Galino (1991), Laín (1991), Marías (1993; 1996), Zubiri (2006), Martínez-Otero (2011).

Un rápido acercamiento a la filosofía griega, particularmente al abigarrado legado socrático-platónico-aristotélico, permite descubrir originaria y claramente un concepto del hombre como “ser racional”, capaz de inteligir (“*noûs*”), de conocer y dotado de palabra (“*logos*”), y también como ciudadano (habitante de la “*polis*”). Estos datos nocionales básicos sobre la naturaleza humana, adoptados por la cultura latina, son recogidos y enriquecidos posteriormente por el cristianismo, sobre todo por San Agustín (354-430) y Santo Tomás (1225-1274), para quienes el hombre está integrado por cuerpo y alma, lo que supone una consideración de la dimensión terrenal, pero también de la vida ultraterrena.

La teoría pedagógica basada en esta concepción occidental-cristina del hombre, aunque diferenciada y diversificada, se compromete con la educación integral, con la perfección de las potencias humanas, patentes en la síntesis de vida y de acción. Esta educación humanista reconoce la unidad y la complejidad de la persona, su naturaleza racional, amorosa, social, moral, libre, así como su dignidad, que la eleva por encima de los demás seres vivos.

La educación humanista ha ido expandiéndose a lo largo de la historia. En su dilatado discurrir, iniciado a grandes rasgos en la antigüedad clásica greco-latina, singularmente con la *paideia* helénica y la *humanitas* romana, profundizado con el cristianismo, llegamos hasta el movimiento, originariamente europeo y vinculado al Renacimiento, que se conoce como humanismo y en el que se asumieron los valores de aquel pasado cultural fundacional.

Todas estas tradiciones citadas, con forzosa discontinuidad y evidente síntesis, constituyen fundamentos del personalismo, una corriente filosófica surgida en Europa en la primera mitad del siglo XX, distinguida por situar en el centro de la reflexión a la persona y de la que recibe inspiración la educación personalizada, aun cuando habría que aclarar a partir de García (1991), principal impulsor de dicha concepción pedagógica en lengua española, que, en rigor, el fundamento teórico de la misma no se circunscribe al personalismo, sino que se extiende a la rica herencia de los estudios realizados sobre la persona. García (1993) que la educación personalizada es una concepción educativa con exigencias prácticas, cuyo pilar es la noción de persona.

Sobre el personalismo filosófico, Burgos (2012) recuerda que se consolidó en la Francia de los años 30 y que adquirió posteriormente gran relevancia en toda Europa, hasta el punto de influir en la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU, en las Constituciones europeas que siguieron a la Segunda Guerra Mundial o en el Concilio Vaticano II.

Así como hemos distinguido humanismos: clásico, medieval, renacentista, contemporáneo, etc., tal vez procedería hablar de personalismos, en plural, pues la conceptualización de la realidad personal se ha presentado en la reflexión filosófica del siglo XX desde distintas perspectivas y, por descontado, en numerosos países: España, Estados Unidos, Francia, Italia, Polonia... A este respecto, Galino (1991)

señala que los autores han enfatizado aspectos diversos del mundo personal: el carácter trascendente, la dimensión ética, la estructura dinámica, etc. Ha de agregarse el manejo de distintas metodologías y las discrepancias evidentes, lo que hace recomendable hablar de personalismos. Con todo, esta profesora sostiene que el denominador común de los mismos se advierte en la defensa, frente a los reduccionismos, del primado ontológico, ético y social de la persona. Y es que los personalismos critican la alienación, el anonimato, la crisis de valores y cuanto atenta contra la dignidad de la persona. Reclaman atención suficiente para la persona en su dimensión individual y comunitaria.

En lo que se refiere al ámbito pedagógico, el ahondamiento en la persona realizado por los diversos estudios clásicos y contemporáneos, aunque siempre resulten insuficientes, facilitan su comprensión y ofrecen fundamentos consistentes para su educación. Y ahora, en este siglo XXI, tratamos de mostrar que se precisa una pedagogía de la persona adaptada a la realidad, sensible al ser y al existir del hombre y la mujer concretos ante los muchos desafíos. Una concepción educativa que reconoce la unidad y la complejidad biopsicosocial y espiritual de la arcana realidad humana. Una educación que afirma, en los términos de Wojtyła (1982), toda la potencialidad y todo el dinamismo de la persona, su integridad y su transcendencia, relacionada, en sintonía con el pensamiento tradicional, con la verdad, el bien y la belleza.

Personalización educativa

La educación personalizada no está en modo alguno acabada ni pasada de moda. Así como se llega a ella por variados senderos teórico-prácticos, también se abre de modo continuo a toda actuación formativa que tenga como centro de atención a la persona, su dinamismo, su conciencia, su dignidad, su orientación hacia la libertad, su condición comunitaria y, en definitiva, a cuanto contribuya a su perfeccionamiento en el doble plano individual y social. Es insoslayable la realidad de la persona, desde la que se ha de enfocar la educación de nuestros días con renovada energía. Salvadas las distancias, un proceso reflexivo así ya aconteció el pasado siglo en diferentes países. Es el caso de los personalistas franceses e italianos. La descripción de sus contribuciones excedería las pretensiones de este texto, pero es oportuno recordar que un meritorio estudio plural sobre el origen y el estado del personalismo de alcance pedagógico, sobre todo en Italia (Stefanini, Catafalmo, Peretti, Mencarelli...) y Estados Unidos (Bowne, Brightman, Dewey, Rogers...), además de Francia, puede encontrarse en el libro firmado conjuntamente por Galino et al. (1991). Es una de las treinta y tres obras que constituyen el Tratado de Educación Personalizada, dirigido por Víctor García Hoz, en quien nos centraremos seguidamente.

La educación personalizada es una concepción pedagógica abierta, tanto porque en ella reverberan y confluyen numerosas contribuciones, algunas con largo recorrido, de índole filosófica, científica y empírica, como porque se muestra dispuesta a emprender caminos diversos, siempre que en el horizonte y en la mirada esté la dignidad de la persona.

No nos hallamos ante una pedagogía trasnochada o superada. Aunque está llamada a conservar sus principios, es innovadora, rica y llena de oportunidades. ¿Por qué? Por su continua atención al ser y al existir de la persona desde una perspectiva integral.

Y dirigimos ahora la mirada hacia García (1911-1998), que representó en España desde mediados del siglo XX un quehacer pedagógico centrado en la persona. Sin infravalorar a otras figuras, quizá sea García Hoz el máximo exponente español de la educación personalizada. A partir de Galino (1991), cabe afirmar que la contribución de García se cimenta en varias décadas de debate científico y pedagógico. Merced a una metodología hermenéutica valorativa analiza relevantes cuestiones pedagógicas y brinda claves de gran valor educativo.

Podríamos agregar que tuvo el acierto y la energía de entregarse al estudio y al cultivo de la educación personalizada, a la par unitaria y compleja, desde una perspectiva filosófica y empírica. Un magno legado, al fin, al servicio de la formación personal. Para García (1993), la educación personalizada se encamina al despliegue perfectivo de la persona en su integridad. Tan relevante tarea

queda bien reflejada, por ejemplo, en el citado Tratado de Educación Personalizada, en el que participaron más de doscientos profesores con el propósito de establecer los fundamentos teóricos y las orientaciones prácticas de esta concepción pedagógica. Como recuerda su director (García, 1997), uno de los objetivos del Tratado era mostrar la educación personalizada en su complejidad, lo cual se hace evidente cuando se estudia una determinada realidad educativa con la mayor profundidad posible. Un Tratado, en definitiva, que bien puede servir de faro a la educación humanista de nuestros días y que, como indica el propio García (1997), no es una obra cerrada.

La educación personalizada en la Universidad

Pese a las muchas cuestiones abordadas en el Tratado, y a su provocadora apertura, puede hallarse un sentido unitario en todos sus volúmenes. Cada uno se dedica a una cuestión pedagógica y cito por ello, a modo de ejemplo, algunos de los títulos: El concepto de persona; La práctica de la educación personalizada; Problemas y métodos de investigación en educación personalizada; La educación personalizada en la familia; Ambiente, organización y diseño educativo; Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones; Iniciativas sociales en educación informal; Personalización educativa. Génesis y estado actual; La personalización educativa en la sociedad informatizada; Educación especial personalizada; La educación personalizada en el mundo del trabajo; La orientación en la educación institucionalizada. La formación ética; Formación de profesores para la educación personalizada; La educación personalizada en la Universidad. He recogido catorce títulos, menos de la mitad, y he dejado ex profeso para el final el que se interesa por la realidad universitaria, en la que trabajamos como docentes e investigadores, en la que confluyen de un modo otro, siquiera sea por nuestro compromiso con la formación de profesionales de la educación, las diversas concreciones educativas, según las correspondientes franjas etarias y las distintas posibilidades de actuación educativa, en la familia, en la escuela, en la sociedad...

La Universidad más antigua del mundo occidental, la de Bolonia, data de 1088. Durante los siglos XII y XIII afloraron muchas más por toda Europa. En general, esta carismática institución posibilitó la organización de diversos gremios artesanos o mercantiles para proteger sus propios intereses. Se trataba de una comunidad de maestros y escolares (*magistorum et scholarium*). En el terreno del saber esta Universidad medieval seguía la tradición grecolatina, que abarcaba las tres artes literarias del Trivium (Gramática, Retórica y Dialéctica) y las cuatro materias del Quadrivium (Aritmética, Geometría, Astronomía y Música), es decir, “artes liberales”, las únicas dignas de hombres libres, que constituyeron la base de la cultura, muy centrada a la sazón en la formación religiosa. Así se explica, por ejemplo, la creación de la Facultad de Teología, junto a la que hallamos la de Derecho, la de Medicina y la de Artes. Ésta última, menos ocupada de cuestiones prácticas, estaba subordinada a las otras. Las tres primeras, Facultades “mayores”, tenían como finalidad la preparación del alumno para el ejercicio profesional. En suma, la Universidad nació con clara voluntad de satisfacer necesidades humanas, espirituales y materiales, y, de un modo u otro, no debería perder su sentido prístino.

El rápido repaso muestra que la Universidad fue, desde su origen, una “comunidad de personas”, y aunque expresión del carácter gremial, ese sentido de vínculo interpersonal, adaptado a la realidad actual, está llamado a permanecer. Con pesar comprobamos que no siempre es así, si nos basamos en el hermetismo y en la endeble comunicación que la institución de este tipo, a menudo comparada con una “torre de marfil”, presenta en su seno y hacia el exterior.

La Universidad de nuestros días, en un mundo crecientemente globalizado, no puede permanecer encerrada en sí misma. Su dinamismo efectivo pasa por el cultivo de la apertura comunitaria, la construcción de puentes hacia la familia, la escuela, el mundo del trabajo, la realidad social... la extensión pedagógica. Nuestro tiempo reclama una Universidad responsable, consciente de sus deberes, sensible a las necesidades sociales, impulsora de liderazgo transformador. En el complejo contexto sociocultural actual la Universidad de raigambre cristiana ha de ser fiel a su vocación, a su misión de servicio, a su quehacer personalizador. Una Institución plurisecular que asume su compromiso con la

cultura y que vela por la dignidad humana a través de la docencia, la investigación, la innovación y cualesquiera que sean las acciones que emprenda.

La Universidad se presenta como una comunidad de personas, una realidad interhumana que hoy se ve menoscabada en muchos aspectos, acaso por la burocratización creciente, por el olvido de la vertiente axiológica, así como por la endogamia, la desatención de la cultura y la espiritualidad, el cientificismo, la masificación, la insensibilidad a las necesidades sociales, etc. Es bien cierto, que la Universidad tiene el reto de formar profesionales, de promover, según se dice ahora, competencias en los distintos ámbitos académicos, científicos y técnicos, pero no debe desatender la formación integral de la personalidad en un marco de convivencia presidida por valores como el respeto, la responsabilidad, la sensibilidad, la acogida, la justicia, la libertad, la participación o el compromiso con la sociedad.

Frente a un modelo universitario economicista, pragmático y materialista que parece extenderse proponemos un modelo personalizador sensible a las necesidades humanas de nuestros días. Un planteamiento así nos permite contemplar una Universidad consciente de su labor docente e investigadora, de su responsabilidad con la innovación, el desarrollo y la transmisión de conocimientos, pero también con la irradiación de valores afectivos, morales, sociales, espirituales. Comprometida con el logro de objetivos que rebasan la mera aplicación y que, por tanto, nos llevan hasta el terreno de la formación ética de profesionales, no sólo técnica y, en definitiva, hasta el anchuroso campo correspondiente al despliegue integral de la persona, en cuerpo y alma. Todo ello, con reconocida vocación de servicio a la persona y a la comunidad.

Uno de los mayores problemas que presenta la Universidad de nuestros días es la masificación. García (1996), recuerda que este extendido fenómeno presenta, al menos, una doble faz. Por un lado, la realidad numérica, cuantitativa, que permite, por ejemplo, encontrar muchos alumnos en las aulas, a veces excesivos, con la consiguiente dificultad didáctica. Por otro, nos adentramos en el asunto en toda su complejidad, pues si bien es cierto que la masificación tiene un soporte material, también tiene una vertiente cualitativa, referida sobre todo a los escollos que la persona tiene a la hora de reflexionar y de decidir por sí misma. Con clara reminiscencia orteguiana, se puede decir que el “individuo-masa” - alumno o profesor- es gregario, inercial, va a la deriva (Ortega, 2010).

En esa preocupante masificación descubre García (1996) el compendio de los principales factores negativos de la Universidad: la abundancia de contenidos deslavazados que convierten la mente de los estudiantes en almacenes de datos inconexos y estériles; la multiplicación de funciones y de entidades que entorpecen la gestión universitaria, así como el crecimiento vertiginoso y desmesurado de la burocracia; la dominante orientación utilitaria, con riesgo claro de soslayar la centralidad de la persona, de descuidar los valores y de olvidarse de la cultura.

En el horizonte, la Universidad comprometida con la personalización, proceso en el que, como señala García (1996), vienen a resumirse los elementos positivos que en la vida de nuestras instituciones universitarias operan. La personalización, antagonista de la masificación, se sintetiza en la necesidad de que alumnos y profesores obren como sujetos racionales, conscientes y libres, y se verifica en la responsabilidad, que se extiende, en mayor o menor grado, a cuantos intervienen en la vida universitaria, desde el portero hasta el Rector, y especialmente a profesores y alumnos.

Hablar de responsabilidad nos adentra en el terreno de la moralidad, cuyo cultivo en la comunidad universitaria posibilita la personalización. Como toda auténtica educación, la universitaria ha de promover el despliegue integral de la persona, que no puede entenderse si se soslaya la formación moral.

La reflexión sobre la formación moral universitaria o, si se prefiere, más allá de las diferencias semánticas existentes, sobre la formación ética, se deriva inicialmente del compromiso de la educación con el despliegue de la persona en su integridad y desde aquí conecta con intereses de la vida en comunidad, pues los graves problemas existentes en nuestra sociedad difícilmente van a solucionarse sin la actuación ética de los profesionales formados en nuestras Universidades. De muchas maneras se puede entender la Universidad y la preparación que promueve, pero la Universidad de inspiración católica no

puede renunciar a la formación integral, a un tiempo técnica y ética. Una Universidad así se consagra a la formación profesional especializada, pero en un marco de pleno desarrollo personal, en el que es fundamental el crecimiento moral e intelectual, el despliegue espiritual, afectivo, estético y social. Una personalización que no es completa si no incorpora la vertiente corporal-motora, lo que abre numerosas posibilidades desde la actividad físico-deportiva, llamada a facilitarse desde la Universidad, sin renunciar por ello, antes al contrario, a sus principales funciones.

La Universidad, como dice Ponz (1996) al referirse al espíritu universitario, ha de considerarse comunidad de saberes y comunidad de personas. Una institución que pone el mayor empeño en la búsqueda de la verdad en los diferentes ámbitos: científico-natural, técnico, social, jurídico, humanístico o espiritual. La Universidad así entendida tiene en el punto de mira de todas sus actividades el servicio a las personas individualmente consideradas y en cuanto miembros de la sociedad. Promueve la preparación de graduados competentes y prestigiosos en su especialidad y profesión, que sean a la vez excelentes personas.

A modo de conclusión parcial, podríamos decir a partir de Medina (1996) que el fin o los fines de la Universidad, en cuanto principios constitutivos de la misma, condicionan su específica naturaleza, su estructura normativa, su organización, su funcionamiento y su gestión. Una Universidad que, considerada en su conjunto, ha ido diversificando sus actividades y funciones, pero que ha de mantener como metas primordiales la formación integral y la difusión de la cultura, la preparación de profesionales y especialistas, la enseñanza de la ciencia y la investigación científica. Y todo ello, pese a la complejidad, en un marco formativo unitario (Forment, 1996). Análogamente, parafraseando a Morin (2009), postulamos la posibilidad y, al mismo tiempo, la necesidad de una unidad en la formación universitaria, eso sí, con las necesarias matizaciones derivadas de especialidades, planes de estudio y otras circunstancias del discurrir universitario.

Esa unidad formativa parte de la propiedad de toda persona según la cual no puede dividirse sin que su esencia se altere o destruya. El individuo, ya lo recuerda la etimología, es 'indivisible' (del latín 'individuus'). La personalización educativa halla, por ejemplo, en la unidad del ser personal la cimentación del Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación (S.O.F.E.), en el que se localizan interrelacionados todos los componentes del proceso educativo (conocimientos, aptitudes y valores) (García, 1995). También, por la misma razón, recuerda Bernal (1994), la importancia que en la educación personalizada asume la transdisciplinariedad, que posibilita la integración de las enseñanzas y proporciona una visión holística, una síntesis sapiencial superadora y fecunda. Es inevitable pensar ahora que una Universidad que desde su singularidad transite por caminos educativos como los descritos podrá prevenir la cada vez más extendida "barbarie del especialismo" propia del "sabio-ignorante", sobre la que Ortega (2010) alertaba en el pasado siglo. Morin (2009) nos diría que la unidad del saber se torna misión imposible en el marco universitario actual en el que miríadas de datos se acumulan en los alvéolos disciplinarios cada vez más angostos y taponados.

Coincidimos, en suma, con Rábade (1996), cuando escribe que por muy especializado que esté un universitario ha de ser persona íntegra, abierta a amplios horizontes: cultura, valores, sentido de la vida... y cuyo ejercicio profesional esté siempre orientado de forma responsable.

Y llega el momento de dirigir la mirada hacia la práctica de la educación personalizada en la Universidad, pues las ideas pedagógicas que vamos vertiendo carecerían de sentido si no se aplicasen en la cotidianidad de la vida institucional en la que acontece la formación.

A partir de García (1988) recordamos que el estilo propio de la educación personalizada se caracteriza por ser integrador y abierto, reflexivo y creador, singularizador y convivencial, además de optimista.

El modelo educativo de la pedagogía de la persona está condicionado por la manera de concebir la actividad cognitiva del educando, principalmente la inteligencia (García, 1988). Sobre esta controvertida noción, puede consultarse también alguno de mis trabajos publicados sobre la denominada "inteligencia

unidiversa” (Martínez-Otero 2009). Mas, como el propio García (1988) agrega, en la vida personal no todo es conocimiento, también hay percepción, capacidad estética, aptitudes técnicas y una dimensión ética. Vertientes que, de un modo u otro, quedan integradas en el concepto de inteligencia que acabamos de mencionar.

Nos permitimos, por tanto, insistir en que la formación integral del universitario deberá contemplar los aspectos mencionados, al igual que la dimensión física, la afectiva y la espiritual. Además, en nuestra Universidad cada vez más tecnificada, como acontece en la sociedad misma, la reflexión sobre el uso que se da a las tecnologías se torna fundamental. Es razonable aspirar a prevenir su utilización inadecuada y a potenciar sus positivos efectos. También aquí el quehacer pedagógico, en el que se incluye la actividad investigadora, tiene un anchuroso campo por delante.

La práctica de la educación personalizada en la Universidad requiere igualmente una revisión del currículum, que ha de ser, en su doble vertiente explícita e implícita, congruente con un modelo como el propuesto, personalizador, no exclusivamente profesionalizador y, por ello, atento a la vertiente cognoscitiva del educando, pero también a la axiológica. Lo mismo cabe decir del ambiente universitario, pues resulta innegable la influencia que las condiciones físicas y humanas de un entorno concreto ejercen sobre las personas que habitualmente realizan algún tipo de actividad en él. A este respecto, el Tratado nos brinda un nuevo título: “Ambiente, organización y diseño educativo” (García et al., 1991), que puede ser muy inspirador para la construcción conjunta del clima universitario personalizado.

Por supuesto, parte relevante del proceso personalizador en la Universidad corresponde a la actividad investigadora, reflejo de la adhesión y del compromiso con la verdad que todo universitario ha de tener. De esta investigación en la educación universitaria personalizada, que se abre expansivamente en muchas direcciones, aunque todas brotan y todas convergen en la dignidad de la persona, hablaremos con más calma en otra ocasión.

Referencias

- Bernal, A. (1994). Campos de investigación específica para la educación personalizada. En V. García et al., *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 39-81). Madrid: Rialp.
- Burgos, J.M. (2012). *Introducción al personalismo*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Galino, Á. (1991). Concepto y realización de la educación personalizada de Víctor García Hoz. En Galino Á., et al., *Personalización educativa. Génesis y estado actual* (pp.249-300). Madrid: Rialp.
- Galino, Á. (1991). Las preguntas por el hombre. (19-51). En Á. Galino, et al., *Personalización educativa. Génesis y estado actual* (pp.19-51). Madrid: Rialp.
- Galino, A. (1991). *Personalización educativa. Génesis y estado actual*. Madrid: Rialp.
- García, V. (1988). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García, V. (1991). Presentación. En Á. Galino, et al., *Personalización educativa. Génesis y estado actual* (pp.15-16). Madrid: Rialp.
- García, V. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: Rialp.
- García, V. (1995). Sistema de objetivos. En V. García Hoz et al., *Del fin a los objetivos de la educación personalizada* (pp. 76-91). Madrid: Rialp.
- García, V. (1996). La Universidad. En V. García Hoz et al., *La educación personalizada en la Universidad* (pp 19-55). Madrid: Rialp.
- García, V. (1997): Presentación. En V. García Hoz et al., *Glosario de educación personalizada. Índices* (9-17). Madrid: Rialp.
- García, V. et al. (1991). *Ambiente, organización y diseño educativo*. Madrid: Rialp.
- Lain, P. (1991). *Cuerpo y alma*. Madrid: Austral.
- Marías, J. (1993). *Mapa del mundo personal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marías, J. (1996). *Persona*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez-Otero, V. (2009). Propuestas educativas derivadas de la teoría de la inteligencia unidiversa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 50(1), 1-11.

Martínez-Otero, V. (2011). La mirada a la persona en la educación actual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 17, 127-141.

Martínez-Otero, V. (2016). Alcance socioeducativo de la teoría de la inteligencia unidiversa. *Revista Holos*, 5, 116-126.

Medina, R. (1996): Los fines de la Universidad. En V. García Hoz et al., *La educación personalizada en la Universidad* (pp 131-154). Madrid: Rialp.

Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Ortega, J. (2010). *La rebelión de las masas*. Ciudad de México: La Guillotina. Texto disponible en: https://monoskop.org/images/f/f6/Ortega_y_Gasset_Jose_La_rebelion_de_las_masas.pdf Fecha de consulta: 4 de mayo de 2017.

Ponz, F. (1996). Espíritu universitario. En V. García Hoz et al., *La educación personalizada en la Universidad* (pp. 81-130). Madrid: Rialp.

Rábade, S. (1996). Formación especializada en la Universidad actual. En V. García Hoz et al., *La educación personalizada en la Universidad* (pp. 203-235). Madrid: Rialp.

Wojtyla, K.J. (1982). *Persona y acción*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Madrid: Alianza Editorial-Fundación Xavier Zubiri.

CAPÍTULO 15

Competencias profesionales del profesorado de música en educación primaria

María Salgado García

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Doctora en Didácticas Especiales

Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) se establece el 19 de junio de 1999, mediante la Declaración de Bolonia. Ésta pretende vincular, de manera directa, la formación académica con el mundo profesional y con la libre circulación de estudiantes (Luzón, Sevilla, y Torres, 2009). En este sentido, el enfoque basado en las competencias se vertebra en la estructura organizativa y metodológica de la educación superior. En la primera, la organización de los conocimientos adquiridos confiere a los ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos de la vida diaria y, en la segunda, los cambios metodológicos proporcionan la capacitación de profesionales e investigadores competitivos y establece la necesidad de certificar competencias que sean comparables entre unos países y otros (Gutiérrez y Heredero, 2010). Por lo tanto, el EEES da prioridad al desarrollo de los aprendizajes a través de competencias para la profesión y para la vida. A propósito de ello, el contexto educativo es el que ha contribuido a que el enfoque centrado en las competencias se sitúe y predomine en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dicho lo anterior, los sistemas educativos actuales plantean la educación desde la perspectiva de la adquisición de competencias. Reconocen que los profesores son los principales actores en la formación y sostienen que el enfoque basado en competencias depende, fundamentalmente, de los docentes (Gordon, et al., 2009). Las competencias requieren, por parte de los docentes, un esfuerzo en sus rutinas y prácticas en el aula. La acción profesional de éstos se centra en su propia competencia, es decir, en los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes que los mismos ponen de manifiesto en la práctica docente para afrontar de forma eficaz las funciones y tareas que le son propias de su profesión (Martínez y Echeverría, 2009). De este modo, el trabajo basado en las competencias, en este caso orientado en las funciones y tareas docentes, se centra en los elementos que estructuran dichas competencias en el currículo (Méndez, Sierra, y Mañana, 2013): por un lado, el planteamiento de las *actividades*, de la *metodología* y de la *evaluación*; y, por otro lado, para resolver los problemas e influir positivamente en el entorno del docente y en la organización del trabajo es necesario comprender, al menos, dos variables más: la *motivación*, como motor de cambios, y el *trabajo interdisciplinar y cooperativo* del docente. Al respecto, investigaciones y estudios realizados en España ponen de manifiesto y difunden las competencias necesarias para el desarrollo eficaz de la práctica docente (Perrenoud, 2004; Cano, 2005; Marchesi, 2007; Carrillo, 2012; Salgado, 2017). Estos trabajos destacan y remarcan la importancia de trabajar en equipo con los compañeros, la necesidad de atender a la diversidad, la importancia de reflexionar sobre la propia práctica y la utilización de recursos, de organizar la propia formación, de motivar, etc. Por tanto, entendemos que todos estos aspectos deben ir asociados, ya que la enseñanza por competencias implica el desarrollo de la profesionalización docente en base a cinco niveles, a saber: actividades y contenidos, metodología y recursos, evaluación, motivación e interdisciplinariedad. Estas cinco variables o dimensiones teóricas son fundamentales para valorar y comprender la percepción y creencias que tiene el profesorado con respecto al trabajo por competencias en la enseñanza.

Con respecto a los docentes de música y su valoración acerca del trabajo basado en las competencias profesionales, existen informes y estudios que datan de la década de los años setenta del siglo pasado (Klotman, 1972). Sin embargo, aún continúan siendo escasos los trabajos y la mayoría de autores que

han abordado el tema lo han hecho desde una perspectiva teórica (Vilar, 2003; Addressi, 2005; Carbajo, 2008). Además, desde la implantación de las competencias en el currículo pocos datos se han recabado desde la perspectiva del docente de música al respecto, así como de las capacidades que éstos deben tener que respondan a su función y tareas docentes.

En España, el Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio (ANECA, 2005) es uno de los pocos estudios que recogen la opinión de varios profesionales de la educación sobre los perfiles y competencias profesionales de los maestros de música de Educación Primaria. Dicho informe señala como aspectos más valorados para el perfil de maestro especialista en educación musical aquellos relacionados con la didáctica específica de la música y con la planificación del aprendizaje de los alumnos. En la actualidad, Carrillo (2014) analiza el perfil profesional del profesorado de música desde una propuesta de competencias deseables en Educación Primaria y Secundaria basándose en las supuestos más recientes y difundidos de competencias necesarias para el desarrollo eficaz de la práctica docente (Perrenoud, 2004; Cano, 2005; Marchesi, 2007). Relacionadas con este tema, pero con diferentes propósitos de estudio, podemos encontrar en las islas Canarias algunas investigaciones y estudios sobre el tema que nos ocupa. Así, por ejemplo, una investigación trabajó la motivación académica en estudiantes de música (Valencia, 2011); González (2016) estudió la formación musical de los profesores de música a lo largo de los diferentes marcos legislativos. También se ha investigado sobre la renovación de la enseñanza de la música (Roca, 2014), así como el papel de la música en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) según los criterios que establece la LOMCE y el grado de conocimientos musicales básicos que presentan los alumnos (Ramírez, 2016).

Existe por tanto interés en comprobar la opinión y valoración que tiene una muestra representativa de docentes de música de educación primaria de la isla de Gran Canaria acerca de las principales capacidades que sustentan las competencias profesionales necesarias para el adecuado desempeño profesional de las funciones y tareas educativas. En paralelo, también interesa comprobar qué capacidades son las más y mejor valoradas por la citada muestra objeto de estudio.

Método

Participantes

La muestra está comprendida por 136 profesores de música de educación primaria seleccionados de forma aleatoria que pertenecen a diferentes Centros Públicos y Privados de la isla de Gran Canaria, siendo 103 mujeres (75.7%) y 33 hombres (24.3%), de edades comprendidas entre los 27 años y los 61 años y con años de dedicación a la docencia que oscilan entre los 4 años y de 30 años o más. El margen de error de la muestra es del 6%, con un nivel de confianza del 95% y nivel de heterogeneidad del 50%.

Instrumentos

Ante la falta de instrumentos de medida estandarizados y baremados en el tema que nos ocupa, se elaboró un cuestionario que evaluara la opinión y la valoración que el docente de música de educación primaria tiene acerca del trabajo centrado en las competencias.

Dicho cuestionario se confeccionó siguiendo criterios curriculares - normativos y la literatura existente al respecto (ANECA, 2005; Méndez, Sierra, y Mañana, 2013). Además, el instrumento, una vez realizado, fue evaluado mediante *juicio de expertos*, llegando a constituirse en 29 ítems que se agruparon en cinco componentes principales a través de análisis factorial confirmatorio de las dimensiones teóricas: *actividades, motivación, metodología, evaluación, y trabajo en equipo*.

Las preguntas se valoran en una escala tipo Likert, de cinco opciones de respuesta, siendo 1 = “Muy en desacuerdo” y 5= ‘Muy de acuerdo’. El cuestionario también presenta preguntas relacionadas con variables sociodemográficas: sexo, edad, titulación académica, años de docencia, etc.

El instrumento goza de una alta fiabilidad, siendo el Alfa de Cronbach de .0925 para el total de la Escala. La dimensión *actividades* obtuvo .84, *motivación* .76, *metodología* .78, *evaluación* .86 y *trabajo en equipo* .82.

El Anexo I muestra la estructura del cuestionario.

Procedimiento

En un primer momento se realizaron diversas entrevistas con los Directores y Jefes de Estudio de los centros educativos de los distintos municipios de la isla de Gran Canaria para explicar el objeto y la finalidad del estudio.

En segundo lugar, y tras un período de realización de entrevistas personales y reuniones con los citados Directores y Jefes de Estudio, se procedió al pase de la prueba y la recogida de datos elaborando, para tal fin, un calendario o cronograma en el que figuran las fechas y cumplimentación de los cuestionarios.

Análisis de Datos

Este estudio presenta una metodología de tipo cuantitativa a través de un diseño descriptivo y comparativo. El análisis cuantitativo se ha realizado en base a una muestra de docentes de música de educación primaria formada aleatoriamente.

Las variables a estudiar son las siguientes:

- Variables de naturaleza competencial: Actividades (competencia de “saber hacer y querer hacer”); Motivación (competencia de “querer y poder hacer”); Trabajo en equipo (competencia de “querer y poder hacer”); Metodología (competencia de “poder hacer”); y Evaluación (competencia de “saber y saber hacer”)

Para los análisis de datos se utilizaron los paquetes estadísticos SSPS 20.0 y AMOS 18.0.

Resultados

La *tabla 1* muestra los estadísticos descriptivos que, en conjunto, se han obtenido en cada una de las variables o componentes principales:

Tabla 1. Estadísticos descriptivos. Componentes principales

Componentes	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Metodología	4,1397	136	,74004	,06346
Actividades	4,2596	136	,79527	,06819
Trabajo equipo	4,2494	136	,79527	,06819
Motivación	4,2796	136	,83392	,07151
Evaluación	4,2206	136	,75201	,06448

En general, los resultados que se desprenden de la tabla 1 muestran que los profesores y profesoras de música valoran de forma muy positiva las variables. Así, las dimensiones mejor puntuadas son *Motivación*, con una puntuación media de 4,27, seguida en este orden por *Actividades* (4,25), *Trabajo en Equipo* (4,24), *Evaluación* (4,22) y *Metodología* (4,13). Por tanto, estas puntuaciones por encima de 4 puntos invitan a pensar que el docente de música le concede, en su labor diaria, un mayor grado de importancia a las competencias: *querer y poder hacer* (Motivación), y *saber hacer y querer hacer* (Actividades). Le sigue el Trabajo en Equipo (competencia de *querer y poder hacer*); continúa la Evaluación (competencia de *saber y saber hacer*); y finalmente la Metodología (competencia de *poder hacer*).

La *tabla 2* muestra los estadísticos obtenidos de la prueba T-Test-Pares (muestras emparejadas). Este análisis entre parejas pretende averiguar las posibles diferencias de medias o significación existente entre los componentes estudiados. Los resultados indican que se hallan diferencias en 4 emparejamientos.

Tabla 2. T-Test-Pares: Diferencia de medias entre los componentes emparejados

	Metodología	Actividades	Trabajo en Equipo	Motivación	Evaluación
Metodología					
Actividades	,919				
Trabajo Equ.	,427	,379			
Motivación	,000	,001	,012		
Evaluación	,181	,223	,051	,000	

* Bonferroni: La diferencia de medias es significativa al nivel $p < .05$

Los análisis efectuados dan como resultado que la dimensión *Motivación* se establece como elemento discriminante que marcan significación con el resto de dimensiones. Así pues, existen diferencias significativas entre la dimensión *Motivación* y las dimensiones *Metodología* (.001), *Actividades* (.000), *Trabajo en Equipo* (.000) y *Evaluación* (.012).

Discusión/Conclusiones

Una vez analizados los datos obtenidos, los resultados nos indican que la muestra de docentes de música de educación primaria de la isla de Gran Canaria presenta una visión favorable sobre las competencias con respecto a su etapa educativa y los resultados obtenidos no hacen sino pensar que la misma está segura en el trabajo orientado a las competencias. Asimismo, se entiende que para los profesores y profesoras de Música la motivación y las actividades son las variables competenciales que mayor importancia conceden, siendo éstas las que marcarían la tarea docente y el desempeño profesional eficaz. La elección de estas competencias viene marcada por una altísima puntuación media registrada. Estos resultados concuerdan con los propuestos por Sierra et al. (2009), ya que en el mismo se dice que el profesorado de Educación Musical valora significativamente las competencias generalistas, sobre todo, las que tienen que ver con *Actividades*, *Motivación* y *Metodología*. No así con otro estudio en el que se refleja que los docentes generalistas muestran cierta tibieza por el potencial de las competencias básicas, manifestando una opinión poco clara, decidida y firme en su trabajo (Méndez, Arizmendiarieta, y Mañana, 2013).

En otro orden de cosas, el orden de prioridad de las competencias que los profesores y profesoras de música han seleccionado son, en primer lugar, la dimensión *Motivación* (competencia de “querer y poder hacer”); la segunda son las *Actividades* (competencia de “saber hacer y querer hacer”); la tercera es el *Trabajo en Equipo* (competencia de “querer y poder hacer”); continúa la *Evaluación* (competencia de “saber y saber hacer”); y finalmente la *Metodología* (competencia de “poder hacer”). Estos hallazgos guardan relación con la línea de propuestas del informe de Gordon et al. (2009), en el cual se decía que las ventajas del trabajo docente basado o centrado en las competencias residía en la formación permanente que ayuda al profesorado a: a) tener control del trabajo competencial, b) motivación y cambio de su rol (facilitador del aprendizaje), c) facilitar el trabajo en equipo, etc. Asimismo, y siguiendo estas ideas, Méndez, López y Sierra (2013) apuntaron que la enseñanza por competencias requiere que los docentes compartan tiempo (trabajo interdisciplinar, motivación) y lo dediquen a analizar y planificar (*Metodología*, *Actividades* y *Evaluación*).

Se debe destacar la variable *Motivación*. Los resultados revelan la importancia que el profesorado de música brinda a esta dimensión. Al respecto, Morey (2001) relaciona la motivación docente con el sentido de eficacia del propio docente. Si los docentes creen en sus propias capacidades para influir en el aprendizaje del alumnado, tendrán más posibilidades de desarrollar nuevas actividades o estrategias docentes que se consideren desafiantes. Este autor añade que para mejorar el sentimiento de eficacia es preciso promover una cultura de colaboración en los centros educativos que facilite una mayor

interacción y trabajo en equipo. En la misma línea de relacionar motivación con sentido de eficacia, los trabajos de Sternberg (2005), sobre el desarrollo de las competencias profesionales, hacen hincapié, además de destacar las aptitudes, las habilidades, los valores y los conocimientos del profesional en su puesto de trabajo, en la motivación (querer hacer): las personas se motivan en previsión del logro de metas. Una meta puede mejorar el rendimiento; aquellas personas que tengan una mayor *autoeficacia* para ejecutar una actividad, suelen ponerse metas más elevadas debido a que así se enfrentan a nuevas discrepancias motivadoras que han de dominar. Si no se alcanza la meta, la autoeficacia y el compromiso con la meta predicen si las personas redoblarán esfuerzos, reaccionarán con apatía o se quedarán abatidas. Por tanto, la motivación predice el rendimiento (resultados conductuales) y la satisfacción (resultados actitudinales) en los entornos laborales; los efectos motivacionales más positivos se producirán en tanto mayor sea el ajuste *persona-contexto* (García, 2011).

En conjunto, los resultados invitan a pensar que las competencias están bien asentadas en el currículo y que las mismas forman parte de la labor diaria del docente. Los profesores y profesoras, en sus respuestas, expresan una actitud activa y un compromiso profesional. Además, los docentes de música comparten fines comunes formativos, con un trabajo en equipo y una motivación que deja ver la percepción subjetiva de que el esfuerzo resulta rentable, todo ello encaminado a lograr la concreción de estrategias y actividades para contribuir, desde su especialidad de música, al desarrollo del trabajo centrado en las competencias. Por tanto, el profesorado presenta una visión y sentir de la enseñanza centrada en las competencias bastante óptima y una actitud hacia el marco de las competencias generales en Educación Primaria sólida y segura. Por último, los elementos o competencias descritas se pueden considerar variables predictoras del desempeño profesional eficaz y sobresaliente.

Referencias

- Addessi, A.R. (2005). Le competenze musicali e professionali dell'insegnante della scuola de base. En A. Coppi (Ed.), *Re.Mu.S: Studi e ricerche sulla formazione musicale*. Morlacchi, Perusina: Universidad de Módena y Reggio Emilia.
- ANECA (2005). *Libro Blanco*. Título de Grado en Magisterio (Vol.1). Madrid: ANECA.
- Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents*. Barcelona: Graó.
- Carbajo, C. (2008). Las competencias profesionales del docente de música de primaria. *Música y Educación*, 76, 24-45.
- Carrillo, C (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3, 11-21.
- Carrillo, C. (2012). *The qualities of music teachers: towards a holistic view of the professional profile*. Tesis doctoral, Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Carrillo, C. (2014). Early Music Teaching Experiences. The Impact of Teacher Training Programmes. En Th. De Baets, y Th. Buchborn (Eds), *European Perspectives on Music Education (Vol. 3). The Reflective Music Teacher* (pp. 169–179). Innsbruck: Helbling. Disponible en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96532/cca1de1.pdf?sequence=1>
- García-Sáiz, M. (2011). Una revisión constructiva de la gestión por competencias. *Anales de psicología*, 27(2) (mayo), 473-497. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- González, F. (2016). *Análisis sobre la formación musical de los maestros en los diferentes marcos legislativos de la España Contemporánea*. Servicio de publicaciones. ULL.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A. Pepper, D., y Wisniewski, J. (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learns across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw (Polonia): CASE (Center for Social and Economic Research). Recuperado de <http://ssrn.com/abstract=1517804>
- Gutiérrez, S., y Heredero, C. (2010). Análisis y evaluación de la gestión por competencias en el ámbito empresarial y su aplicación a la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 323-343.
- Klotman, R. (1972). *Teacher education in music, Final report*. Washington DC: Music educators national conference.

- Luzón, A., Sevilla, D., y Torres, M. (2009). El proceso de Bolonia: significado, objetivos y controversias. *Avances en supervisión educativa*, 10, 89-98.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Martínez, P., y Echevarría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de investigación educativa*, 27(1), 125-147.
- Méndez, A., López, G., y Sierra, B. (2009). Competencias básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. Retos: *Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 51-57.
- Méndez, A., Sierra, B., y Mañana, J. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. *Revista de Educación*, 362, 737-761.
- Morey, A. (2001). El sentido de eficacia de los profesores: un elemento de comprensión de la motivación de los profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 186, 213-230.
- Nieto-López, E., y Callejas, A.I. *Las competencias básicas, reflexiones y experiencias*. Actas del Congreso Internacional de Competencias Básicas. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha. CD-Rom.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Ed. Grao.
- Ramírez, V. (2016). *La realidad Musical en los alumnos de Educación Secundaria de Las Palmas de Gran Canaria: Nivel de conocimientos musicales*. Trabajo Fin de Máster. ULPGC.
- Roca, D. (2014). *Tradición y renovación en la enseñanza de la música*. Conservatorio Superior de Música de Canarias. CEIMUS III. ULPGC.
- Salgado, Mª (2017). *Competencias del profesorado de educación musical en primaria. Valoración de las competencias para una práctica y desarrollo profesional eficaz*. Tesis Doctoral. ULPGC.
- Sierra, B., Mañana, J., Méndez, A., Ogás, J., Fernández, E., López, G., y Ingesta, Mª. (2009). *Desarrollo de competencias básicas en Primaria: hacia una metodología cooperativa e interdisciplinaria en la tarea docente*.
- Sternberg, R.J. (2005). Intelligence, Competence, and Expertise. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Valencia, R. (2011). *Motivación académica en alumnos del conservatorio superior de música de Las Palmas de Gran Canaria*. Tesis Doctoral. ULPGC.
- Vilar, M. (2003). El maestro de música en Primaria: enfoques y perspectivas. *Música y educación*, 54, 33-56.

CAPÍTULO 16

Diferencias en la motivación de los niños según tipo de centro educativo infantil: Público vs privado/concertado

Jana Blanco Fernández y Ana María de Caso Fuertes
Universidad de León

Introducción

La motivación es un constructo que en los últimos años ha adquirido gran relevancia al afectar a todos los ámbitos de la vida de las personas, por lo que su estudio desde el primer momento que sea posible, obsequiará a los especialistas con gran cantidad de conocimiento, que ayudará a la hora de realizar una práctica educativa responsable. Cuando un niño está motivado, desde un punto de vista pedagógico, ya supone un estímulo (Cuadro y Berná, 2015), por lo que se apostará en este sentido, ya que quién posea las claves de la motivación conocerá las claves del comportamiento humano (Marina, 2011).

Dentro del estudio de este constructo se abre un gran abanico de posibilidades de investigación donde cada uno de los aspectos será relevante para entender la motivación, la cual es una variable psicológica de muy difícil medición, ya que no se puede medir en sí misma, sino que es necesario recurrir a distintas actividades que hagan posible su cuantificación. Además de esto, también será necesario establecer a partir de qué aspecto se va a medir la motivación, destacando su valoración a través de sus determinantes motivacionales como una de las formas más óptimas.

Entendemos que son cuatro factores aquellos que determinan la motivación académica: *creencias*, *expectativas* y *autopercepciones* que crean los alumnos sobre su propia actividad (De Caso y García, 2002; Valle et al., 2002; Walters y Pintrich, 2001); *valor*, que son las metas que el alumno se propone respecto a los diferentes aprendizajes que afectan a la tarea en que está inmerso (Valle et al., 2002; Walters y Pintrich, 2001); las *atribuciones*, entendidas como los razonamientos sobre las causas y consecuencias de nuestras acciones y el modo en que tales pensamientos influyen en las expectativas y en la conducta (De Caso, y García, 2002; Mussen, Conger, Kagan, y Huston, 1990); y *niveles de exigencia* o estándares que marca el alumnos respecto a sus aprendizajes (De Caso y García, 2006; García y De Caso, 2002; y Mussen et al., 1990), el cual se realizaría respecto a tres premisas realizaciones anteriores, indicaciones del profesor/padre y compañeros.

La etapa de Educación Infantil destaca por ser la primera donde se lleva a cabo una educación reglada, la cual será la base donde se asienten los conocimientos que el niño recibirá a lo largo de toda su vida educativa (Díaz, 2017). Es por ello, que este tramo de edad es muy importante a la hora de conocer como los niños se desarrollan a nivel educativo, y la importancia que tiene la motivación, tanto la evaluación como la instrucción, para conseguir este objetivo (Chilig, Margoth, Tayupanta, y Alexandra, 2016). Por todo esto, hemos optado por trabajar con los niños de primer ciclo de Educación Infantil, concretamente en el tramo de 2 a 3 años, coincidiendo con la etapa donde ya son capaces de comunicarse de manera intencional. En este caso particular nos centraremos en una comparativa sobre un aspecto educativo controlable, referido a la asistencia a un centro público o privado/concertado por parte de este tipo de alumnado, de modo que intentamos responder a la pregunta: ¿están más motivados hacia el aprendizaje los niños de 2 - 3 años que asisten a centros educativos públicos o aquellos que asisten a centros educativos privados/concertados?

El tema de la motivación respecto a la asistencia a centro público vs privado/concertado ha sido estudiado por la ciencia en muy pocas ocasiones, resultando de ello escasa investigación. La gran

mayoría de estudios sobre esta comparativa se fijan en otro tipo de aspectos tales como calificaciones académicas, ya que hoy en día este es un factor que, para la sociedad, en general, tiene mucha importancia. También indicar que, además de esto, la etapa de Educación Infantil ha sido estudiada en muchas menos ocasiones en comparación con etapas posteriores tales como primaria, secundaria, ESO, bachillerato o incluso la universidad.

Hablando de la educación en primer ciclo de Educación Infantil, encontramos otro hándicap, y es que el número de escuelas públicas respecto a las privadas/concertadas es muy deficitario (Fundación Educación y Ciudadanía, 2008), por lo que es muy complicado realizar una comparativa de estos dos tipos de centros de forma equitativa.

También hemos de tener presente algo característico de esta etapa educativa, lo cual en etapas posteriores no es tan evidente; y es que, en este nivel educativo, para la elección de un centro u otro, además de tener en cuenta aspectos de tipo académico, también se consideran otros factores que en otros niveles formativos aparecen más igualados, tales como el número de profesionales por aula, la disponibilidad horaria, servicios externos que ofrece, o la cercanía al domicilio o puesto de trabajo, lo que abre un gran abanico de posibilidades sobre los porqués de la elección del centro por parte de los progenitores, aspecto que es necesario tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados.

Ya que la investigación motivacional a esta edad es escasa, vamos a reseñar la investigación realizada en otros niveles educativos en este sentido. De modo que, si hablamos de la comparación general de ambos tipos de centros teniendo presentes todos los niveles académicos, Valdivia (2003) establece mejores resultados, tanto en lenguaje como en matemáticas (asignaturas básicas en el ámbito educativo), en alumnos de Educación Primaria de los centros privados en detrimento de los públicos. Centrándonos en niveles educativos superiores que realizan la comparación de ambos tipos de centros, encontramos a De la Morena, Sánchez, y Poveda (2011), que realizaron una revisión de los principales modelos motivacionales aplicados al aprendizaje de idiomas en 3^{ro} de ESO y 1^{ro} de Bachillerato, encontrando como resultados, puntuaciones más altas en alumnos de centros concertados en los ítems que indican motivación instrumental (motivos profesionales y de reconocimiento social), además de mejores puntuaciones en todas las variables estudiadas a excepción de la variable habilidad percibida, donde obtienen mejores puntuaciones los participantes del centro público. También Thorberry (2003) estudió la motivación de logro en alumnos de Secundaria y Bachillerato encontrando que la motivación de logro es mayor en los centros públicos, pero los resultados académicos son peores.

En un estudio acerca del autoconcepto, Salum, Marín, y Reyes (2011), comprobaron la asociación existente entre el autoconcepto y sus dimensiones (académica, social, emocional, familiar y física) con el rendimiento académico de alumnos de Educación Secundaria de escuelas públicas y privadas. Los resultados de la muestra global indicaron correlaciones significativas entre el autoconcepto general y todos los factores motivacionales estudiados, sin embargo, el autoconcepto general se asoció al rendimiento académico solamente en los alumnos de las escuelas privadas.

Si tomamos como hipótesis, si el rendimiento académico se define superior en centros públicos o privados/concertados, podemos citar a Chai y Calero (2012) que especifican que el rendimiento en alumnos que asisten a centros privados suele ser mejor. Por otro lado, Colorado y Corcino (2014) estudiaron la aptitud en alumnos universitarios, encontrando mejores resultados en los alumnos que previamente habían asistido a centros privados que a centros públicos. Plata, Larissa, González-Arratia, Oudhof, Valdez, y González (2014) estudiaron el rendimiento escolar desde factores cognitivos y pedagógicos, concretamente se plantearon determinar la relación entre resiliencia, autoestima y autoeficacia con rendimiento escolar, encontrando como resultados que no existían diferencias entre los dos tipos de centros, a excepción de en la autoestima donde el centro privado obtuvo mejores resultados.

Objetivo

El objetivo del presente estudio ha sido comprobar si la asistencia a un centro público o uno privado/concertado, influye en la motivación académica en alumnos de 2 a 3 años asistentes a centros de educación infantil de León y su alfoz.

Método

Participantes

En este estudio participaron 17 guarderías de la provincia de León. De éstas, 4 guarderías eran públicas pertenecientes al Ayuntamiento de León y 13 eran de ámbito privado.

La muestra la formaron un total de 435 alumnos (220 niños y 215 niñas), con edades de 2 años (299 niños y niñas) y 3 años (136 niños y niñas) asistentes a las aulas de 1-2 años y 2-3 años de distintas guarderías con las que se firmaron convenios de colaboración. No obstante, la mayoría de los sujetos pertenecían a las aulas de 2 a 3 años, ya que es esta la edad cuando la mayoría ha adquirido el lenguaje y la comprensión necesaria para la realización de la evaluación. Respecto a la diferenciación por el origen de los centros encontramos 268 niños asistentes a guarderías privadas y 167 niños asistentes a guarderías públicas.

Por otra parte, es interesante señalar que los alumnos diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) no han formado parte de la investigación, al no haber adquirido las capacidades de comprensión y expresión lingüística necesarias para la realización de la prueba.

Instrumento

Para la evaluación se creó un instrumento que midiera la motivación académica infantil a partir de sus determinantes (creencias y expectativas, niveles de exigencia, atribuciones y valor), y estuviese de acuerdo con las características de los participantes en este estudio. El resultado fue un cuestionario que consta de 22 ítems, todos ellos formados por una parte ilustrada y su correspondiente aclaración escrita, donde la forma de respuesta está claramente diferenciada entre el apartado atribuciones y los otros tres determinantes. Mientras que en el apartado atribuciones la respuesta a los ítems puede ser positiva o negativa, respondiéndose con un Sí (carita sonriente) o No (carita triste); en los otros tres apartados, se muestran dos opciones gráficas y el niño deberá escoger entre uno u otra, entendiendo que una opción es más positiva, motivacionalmente hablando, que la otra.

La respuesta a los ítems se realiza mediante diferentes gomets (caritas sonrientes o tristes) para que los niños elijan las respuestas sin ser necesario utilizar el lenguaje oral para responder. Por otra parte, también se incluye una parte de texto con las cuestiones, para facilitar al examinador el preguntar por los diferentes ítems planteados para la medición de la motivación.

Todos los ítems se organizaron de manera ordenada, estableciendo como categorías cada uno de los determinantes. De esta forma se medía de manera continuada cada uno de los factores a través del número indicado de ítems para cada uno de ellos. Para medir el determinante creencias y expectativas se utilizaron 7 ítems diferentes (3 de autoconcepto, 2 de autoestima, 2 de autoeficacia); para evaluar el factor valor se utilizaron 4 ítems diferentes; en el caso de los niveles de exigencia se utilizaron 3 ítems (comparación con realizaciones anteriores, comparación con mis compañeros, comparación con los estándares del profesor) y, por último, para la atribuciones se utilizaron 8 ítems (2 de capacidad, 2 de esfuerzo, 2 de suerte y 2 de dificultad).

Procedimiento

Durante toda la investigación se ha llevado a cabo una profunda revisión bibliográfica tanto a nivel nacional como internacional, posibilitando la recopilación exhaustiva de todo lo concerniente a la motivación y a los diferentes paradigmas psicológicos en relación a la Educación Infantil, para posteriormente analizarlos y utilizarlos como apoyo teórico a la propia investigación.

Posteriormente, se realizó una búsqueda bibliográfica sobre los distintos instrumentos de evaluación existentes para medir la motivación, datos que posibilitaban la creación de un nuevo instrumento acorde a las características psicoevolutivas de los sujetos partícipes de la investigación a partir de las características de los test ya existentes, ya sea la forma de respuesta, el formato de los ítems o la forma de las preguntas. En los siguientes meses se procedió a la elaboración del instrumento de evaluación EMAPI, a partir de las premisas establecidas previamente para el correcto funcionamiento de la prueba, y con ello, posibilitar la medición de la motivación en niños de tan corta edad.

A continuación, se comenzó la comunicación con distintas guarderías de León y su alfoz para seleccionar aquellas con las que era más viable trabajar y que estuvieran interesadas en participar en nuestra investigación, convocando reuniones con aquellas que lo solicitaron para aclarar lo que se iba a realizar y contestar a las dudas que pudieran surgir. Después de esto se concertaron citas con las distintas guarderías para la realización de las distintas evaluaciones, de modo que, después de realizar convenios firmados entre ambas partes y solicitar las autorizaciones firmadas por los padres para la evaluación dentro de las guarderías, se procedió a la propia evaluación de los niños.

Estas evaluaciones se llevaron a cabo entre los meses de febrero a junio en tres años consecutivos dentro de los distintos centros que iban a participar en el estudio. La selección temporal se hizo por dos motivos: 1) recoger la mayor cantidad de muestra posible para la validación del instrumento, teniendo en cuenta la escasa población de niños con desarrollo lingüístico apropiado en los diferentes centros de educación infantil existentes, y 2) centrarnos sólo en esos meses al ser los alumnos mayores dentro del mismo curso, facilitando así que pudieran realizar la prueba un número mayor de alumnos dentro de cada centro y aula.

La recogida de datos la llevo a cabo una única persona, lo cual facilitaba la unanimidad de criterio a la hora de cuantificar las respuestas de los participantes. Desde el primer momento se tuvo claro las normas de aplicación, corrección e interpretación para dotar la evaluación de la mayor uniformidad posible.

La administración del test siempre se presentó de forma lúdica. Se mostró como un juego nuevo dentro del aula, el cual los alumnos iban a realizar en otra aula diferente junto a la evaluadora. Para esto fueron de gran ayuda las distintas educadoras de los centros ya que presentaban a la evaluadora y explicaban a los niños lo que se iba a hacer. Para esto se aprovechó el tiempo de asamblea, que es un espacio de contacto, donde todos los días se hace una pequeña reunión entre los alumnos y la maestra para explicarles lo que va a ocurrir en el día y comenzar con nuevos aprendizajes.

Posteriormente, los niños iban saliendo del aula para dirigirse al punto donde se realizaba la prueba, momento en que la entrevistadora explicaba la realización de la misma a los distintos participantes como se ha indicado anteriormente.

En último término se procedió a los análisis de datos a partir de los resultados obtenidos de la evaluación en las aulas. De esta forma se pudo establecer unos criterios de comparación entre los alumnos asistentes a centros públicos y los asistentes a privados/concertados.

Análisis de datos

Para la realización de los análisis estadísticos se utilizó el programa IBM SPSS Statistics 21.0. En primer término, se realizaron estudios tanto de fiabilidad como de validez del instrumento creado, donde se comprobó cómo el instrumento goza tanto de fiabilidad (alfa de Cronbach = 0,84) como de validez interna y de constructo.

Resultados

El primer análisis a realizar fue la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors, ya que debíamos comprobar la distribución de los datos a fin de saber qué tipo de análisis utilizar. Puesto que se hallaron diferencias significativas ($p < 0,05$) para la mayoría de las variables, se rechaza la

hipótesis nula de normalidad, entendiendo que los datos no siguen una distribución normal y realizando por tanto análisis no paramétricos.

Por ello, a continuación, se realizó la prueba de Mann Whitney para comparar las puntuaciones obtenidas entre el grupo de niños asistentes a guardería pública y el de niños asistentes a guardería privada/concertada, de tal modo que comparamos dos grupos independientes. El motivo de la elección de este tipo de prueba no paramétrica es por la existencia de dos únicas categorías a comparar.

Tabla 1. Resultados de la prueba Mann Whitney en las Medias de Grupo guardería pública y privadas/concertadas

Ítem	Colegio Público		Colegio privado /concertado		Signific
	N	Rango	N	Rango	
Autoeficacia total	167	236,65	268	206,75	0,011
Atribución esfuerzo total	167	194,77	268	232,48	0,001
Atribución suerte total	167	193,26	268	233,42	0,000
Atribución total	167	189,75	268	235,61	0,000

La tabla que se presenta, evidencia que existen variables con diferencias significativas entre el grupo de la asistencia a la escuela pública y el grupo de asistencia a la escuela privada-concertada. El primer valor donde se establece una diferenciación es en la autoeficacia total ($p=0,011$) donde las puntuaciones de los asistentes a la escuela pública obtienen puntuaciones superiores a los asistentes a la escuela privada-concertada. En segundo término, se establecen diferencias significativas en la atribución al esfuerzo total ($p=0,01$) donde las puntuaciones de la escuela privada-concertada superan a la de la escuela pública. En el caso de la atribución a la suerte total también existen diferencias significativas entre ambos grupos ($p=0,00$), siendo mejores las puntuaciones de la escuela privada-concertada respecto a la pública. En último término, se identifican diferencias en las atribuciones totales ($p=0,00$) donde la escuela privada-concertada consigue mejores puntuaciones que la escuela pública.

Discusión/Conclusiones

Si nos centramos en el estudio sobre la asistencia a un tipo de centro u otro obtenemos resultados que esperábamos y otros que no. Como punto de partida, afirmar que se esperaban diferencias entre un tipo de centro u otro, pero, debido a las investigaciones precedentes consultadas, no se esperaba en ningún caso que los resultados de la escuela pública fueran mejores. Para aclarar esto trataremos cada una de las opciones de estudio de manera independiente a fin de identificar, de manera consciente, las diferencias o no, de estas guarderías.

Si atendemos a la autoeficacia se observan mejores resultados a favor de la escuela pública, reconociendo que esto pueda estar motivado porque los niños de la escuela pública tienen menos ayuda por parte de las familias-maestros por lo que tienen que desarrollar sus propias capacidades, creyendo que son capaces de realizar cualquier actividad con sus propios recursos, no ocurriendo así en la escuela privada-concertada donde los niños pueden estar más apoyados por sus enseñantes, no siendo necesario creer tanto en sus propias capacidades (Camposeco, 2012).

Otras tres variables donde existen diferencias entre ambos grupos son las atribuciones al esfuerzo, atribuciones a la suerte y las atribuciones totales aspectos donde las puntuaciones de la escuela privada/concertada obtienen mejores resultados que la pública. Respecto la atribución al esfuerzo nos parece altamente positivo que los niños de esta edad doten de una importancia especial atribuir el éxito o el fracaso a este aspecto controlable, el cual beneficia una alta autoestima (Crocier, 2001), reforzando la idea de que es importante esforzarse a la hora de llevar a cabo cualquier actividad para conseguir el propósito que se pretende. Es por esto, por lo que esforzarse es positivo para los éxitos, lo cual también afecta a la percepción de los niños, aspecto ampliamente defendido por Pintrich y Schunk (2006) atribuyéndolo como uno de los factores más favorables para el aprendizaje.

Por otro lado, los mejores niveles en la atribución a la suerte se pueden explicar igualmente, con los argumentos anteriores, ya que, al evaluar motivación hacia el aprendizaje, obtener más puntos en esta variable indica que no se hacen muchas atribuciones en este sentido (la relación es inversamente proporcional), lo que favorece la motivación por aprender. Probablemente, si los alumnos no asignaban el porqué de los éxitos a la suerte, es porque lo asignaban a causas como el esfuerzo, aspecto altamente positivo como se ha demostrado anteriormente.

Por otro lado, que los alumnos de la escuela privada-concertada consigan mejores resultados en las atribuciones totales puede deberse a que identifican de mejor forma las premisas a las que atribuyen sus éxitos y sus fracasos, estableciendo claramente unos porqués de las causas de que ocurran las acciones de una forma u otra, obteniendo resultados motivacionales más adaptativos o mejores que los niños de la escuela pública (Morales y Gómez, 2009).

Como limitaciones en esta investigación hemos encontrado, en primer término, la dificultad que existe para acceder a los distintos centros educativos para la realización de la prueba por parte de los alumnos, añadiendo que los distintos centros de primer ciclo de Educación Infantil son muy reacios a que personal externo acceda a las instalaciones y que trabaje con los niños, por lo que la tónica era, en la mayoría de los casos, una negativa por parte de las escuelas.

Otra limitación observada radica en el tipo de estudio realizado, ya que, al inclinarnos por un tipo de estudio transversal, únicamente conocemos los datos de los sujetos en un momento determinado, lo que erradica la posibilidad de comparación de los sujetos a lo largo del tiempo, lo que nos impide saber si la motivación de los alumnos evaluados ha cambiado, o en cambio, se ha mantenido con el paso del tiempo (Berra, Elorza, y Estrada, 2015).

Otro hándicap que se nos presentó fue que debido a la edad objeto de estudio había que realizar las pruebas de evaluación en el momento en que los niños fueran más maduros, lo que sólo posibilitaba realizar la prueba en los últimos meses de asistencia a los centros de primer ciclo de Educación Infantil, privando a la investigación de conocer que puede ocurrir en otros trimestres del año, como por ejemplo el inicio del curso escolar o a la vuelta de vacaciones de navidad, aspectos que también pueden cambiar los distintos perfiles motivacionales. Ericksen (1978) ya identificó que la motivación de los alumnos a principio de curso era menor que pasado el tiempo a lo largo del curso, por lo que es negativo no tener en cuenta esta variable, ya que los altos niveles de motivación pueden deberse también a la asistencia a la guardería.

Por otro lado, como futuras líneas de investigación nos planteamos la posibilidad de realizar la prueba de evaluación a través de las nuevas tecnologías mediante una aplicación para Tablet u ordenador. Esto podría ayudar a la comprensión pudiendo añadir movimiento y sonido a la prueba y al entrevistador por corregir los test de manera inmediata y simplificar el proceso de evaluación. También nos planteamos realizar la evaluación en diferentes momentos, para comprobar si los datos obtenidos permanecen en el tiempo, o de lo contrario, cambian pasado una temporada.

Las implicaciones educativas de esta investigación son muchas, ya que el mayor conocimiento en motivación ayudará notablemente en la educación del niño tanto en esta etapa como en las posteriores. En primer lugar, se valida un instrumento que sirve para medir la motivación infantil en niños de corta edad, prueba novedosa ya que existen muy pocos instrumentos creados para este efecto.

Por otro lado, los resultados obtenidos a través de la evaluación de la motivación en esta etapa posibilitan conocer en qué aspectos motivacionales es positivo trabajar, para lograr que los resultados motivacionales positivos que se disponen en niños pequeños perduren en el tiempo. Además de esto, es importante que las distintas guarderías, tanto de ámbito público como privado/concertado, conozcan los datos obtenidos para trabajar en consecuencia, reforzando aquellos factores o componentes que se muestran deficitarios en los resultados, o insistiendo en aquellos en los que ya se muestran buenos resultados.

Referencias

- Berra, S., Elorza, J., y Estrada, M. (2008). Instrumento para la lectura crítica y la evaluación de estudios epidemiológicos transversales. *Gac Sanit*, 22, 492–497.
- Camposeco, F. (2012). *La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico*. (Tesis doctoral inédita) Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Chai, A., y Calero, J. (2012). Rendimiento académico y titularidad de centro en España. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 16(3).
- Chilig, G., Margoth, A., Tayupanta, P., y Alexandra, T. (2016). *Lúdica y motivación infantil* (Bachelor's thesis, Latacunga/UTC/2016).
- Colorado, R., y Corcino, L. (2014). Diferencias en el desempeño académico en los predictores de éxito universitario por escuela de procedencia. *Pedagogía*, 47(1), 159-191.
- Cuadro, A., y Berná, J. (2015). Inicio de la alfabetización, habilidades prelectoras y contexto alfabetizador familiar en una muestra de niños uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 9(1), 07-14.
- De Caso, A.M., y García, J.N. (2002). Evaluación e intervención en la motivación hacia la escritura en alumnos con dificultad de aprendizaje. En J.N. García (Coord.), *Aplicaciones de intervención psicopedagógica* (pp. 135-143). Madrid: Pirámide.
- De Caso, A.M., y García, J.N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492.
- De la Morena, M., Sánchez, A., y Poveda, M. (2011). Diferencias en los niveles de motivación por sexo, curso y tipo de centro educativo en el aprendizaje estratégico de la lengua extranjera. *Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 3, 225-230.
- Díaz, M.C. (2017). Arte y Ciudad en la Educación Infantil. *Keith Haring. Revista Contexto & Educação*, 31(99), 99-115.
- Ericksen, S. (1978). The Lecture Memo to the Faculty. *Center for Research on teaching an learning*. University of Michigan.
- Fundación Educación y Ciudadanía (2008). Primer ciclo de Educación Infantil, *Monografías*, 1.
- Huh, J., Delorme, D., y Reid, L. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40, 90.
- Marina, J.A. (2011). *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Morales-Bueno, P., y Gómez-Nocetti, V. (2009). Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez. *Educación y Educadores*, 12(3) 33-52.
- Mussen, P.H., Conger, J.J., Kagan, J., y Huston, A.C. (1990). Intelligence and Achievement, En P. Mussen, J. Conger, J. Kagan y A. Huston, *Child Development and Personality* (7ª Ed.), (pp. 325-378). Nueva York: Harper & Row Publishers.
- Pintrich, P.R., y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.
- Plata, Z., Larissa, D., González-Arratia, N., Oudhof, H., Valdez, J., y González, S. (2014) Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en estudiantes de educación básica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 6(2), 131-149.
- Salum, A., Marín, R., y Reyes, C. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de ciudad Victoria. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 21(1) 207-229.
- Thorberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, 6, 197-216.
- Valdivia, P. (2003). *El efecto de la escuela privada sobre el rendimiento estudiantil*. (Tesis doctoral). Universidad Católica de Perú.
- Valle, A., Núñez, J.C., Rodríguez, S., y González-Pumariaga, S. (2002). La motivación académica. En J.A. González-Pienda, R. González-Cabanach, J.C. Núñez, y A. Valle (Coors.), *Manual de Psicología de la Educación*, (pp. 117-144). Madrid: Pirámide.
- Walters, C.A., y Pintrich, P.R. (2001). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english and social studies classrooms. En H.J. Hartman (Ed.), *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice*, (pp. 103-124). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

CAPÍTULO 17

La influencia de la motivación en los resultados en lectura y escritura en educación infantil

Noelia Losada Pérez y Ana M^a de Caso Fuertes

Universidad de León

Introducción

Apenas existen estudios sobre la motivación hacia la lectura y la escritura en niños de Educación Infantil, aunque son abundantes aquellos que investigan esta temática en etapas posteriores, es por ello que conviene estudiar los efectos de esta motivación desde el inicio del desarrollo individual, mejorando así tanto la calidad del proceso como los resultados.

Además, es indiscutible el interés del tema, no solo por lo que supone para la formación integral de los niños sino también por la propia legislatura, LOE en concreto, y cómo en los currículos correspondientes a las CCAA se le otorga un importante papel tanto a la motivación como a la lecto-escritura.

A pesar de ello, la motivación intrínseca hacia la lectura y escritura no se tiene demasiado en cuenta en los centros ni en los hogares, pues, en general, hay un mayor interés por los resultados (motivación extrínseca) que por el disfrute y aprendizaje real del propio niño. Ello puede deberse a que se sigue demasiado la forma tradicional de enseñanza o que no se le dedica el suficiente tiempo a estar con los niños, a reforzar o motivar. Prueba de ello es un estudio realizado a 188 familias de Santiago en 2006 que demostró que los padres leían con poca frecuencia a sus hijos; el 45% de los entrevistados no lo hacía, y solamente dos fue el promedio de cuentos favoritos que los padres recordaban (Mendive, Susperreguy, Lissi, y Strasser, 2007).

Por último, se debe mencionar la importancia del tránsito de Educación Infantil a Educación Primaria, pues las tareas pasan a ser menos atractivas y se produce un descenso motivacional. A pesar de que hay autores y teorías como Gesell, Dewey, Piaget o Monfort (COHEN, 1983, citado en Ordoñez, 2015), que defienden el retraso del aprendizaje de la lectura y escritura a los 6, 7 u 8 años para no forzar al niño, hay otros autores, cuyo pensamiento apoya lo que con este estudio se investiga, de modo que consideran que el niño a edades tempranas dispone de suficiente madurez tanto para la comprensión del lenguaje oral como escrito, (Doman, 1989, Cohen, 1983 o Moore, 1968, citados en Corral, 1997). Nos posicionamos con estos últimos al creer que es conveniente empezar a trabajar en Educación Infantil e iniciar, desde ese momento, el gusto por la lectura y escritura para que el cambio de etapa sea menos costoso.

En cuanto a la escuela, la motivación también supone un progreso. Hay que avanzar e ir más allá de la escuela tradicional que solo se preocupa de los resultados, y donde todos los niños deben ser iguales, como bien mostraba Francesco Tonucci con sus ilustraciones (Frato, 1975). Los niños son niños, debemos mantener su ilusión e interés por aprender, de modo que sea un juego para ellos, que disfruten del proceso y se produzca un aprendizaje significativo y duradero, como defienden Groos (1902), Vigotsky (1977) y Ausubel (1986) (citados en *Teorías del juego*, s.d.) Es la mejor forma de que su formación sea excelente y que les guste ir a la escuela. Del mismo modo que a nivel de aula, es muy importante crear un buen clima motivacional, pues según Ames (1992, citado en Moreno, Zomeño, Marín, Ruíz, y Cervelló, 2011) se trata de un conjunto de señales implícitas y/o explícitas que el participante recibe del entorno, a partir de las cuales se definen las claves del éxito y fracaso.

Por otro lado, también hay que tener claro que la lectura debería ser una aventura excitante y llena de alegría. Encontrar algo, sumergirse en ello, coger las partes buenas, pasar por alto las malas, sacar todo lo que se pueda y pasar a otra cosa, como señala Holt (1982, citado en Fernández, 2014). Con la escritura ocurre lo mismo, el niño debe disfrutar del proceso, lo que pasa es que aprender a escribir es una tarea que asusta, y la falta de confianza en uno mismo para llevarla a cabo detendrá el éxito académico (Klassen, 2002).

Por tanto, ambos son procesos complejos que requieren motivación y tiempo. Algunos como Bruning y Horn (2000, citado en De Caso y García, 2006) son conscientes de ello y piden que se aumente la motivación en los alumnos. Además, cabe decir que en ambos casos el maestro tiene un papel muy importante a la hora de motivar al alumnado. De hecho, gracias a Graham Harris, McArthur, y Fink (2002) se ha comprobado que las creencias del profesor condicionan el estilo de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura.

Finalmente, cabe destacar que el objetivo general de esta investigación es ver si existe o no relación entre la motivación y los resultados en lectura y escritura en niños de Educación Infantil (en concreto se realiza con alumnos de cinco años), y en qué dirección iría esta relación. Se considera importante indagar en ello debido a la importancia del aprendizaje de la lectura y escritura en tercer curso de Educación Infantil principalmente, y los beneficios que supone la motivación para un correcto y óptimo desarrollo del proceso educativo.

Metodología

Participantes

Para trabajar sobre estas dos variables (motivación y lecto-escritura), se ha utilizado una muestra de 50 niños y niñas de tercer curso de Educación Infantil de un centro educativo concertado de León. Concretamente, las pruebas se han aplicado a 2 clases de 25 alumnos cada una, con edades comprendidas entre 5 y 6 años. La tabla 1 muestra la distribución de estos participantes por sexo.

Tabla 1. Número de participantes de la investigación según sexo y edad

	Total participantes	Edad 5 años	Edad 6 años
Sexo Masculino	20	14	6
Sexo Femenino	30	20	10

Cabe decir, que no hay ningún niño o niña que esté repitiendo curso y que entre los participantes no hay ninguno con necesidades educativas especiales diagnosticadas, pero sí hay varios casos en estudio, por posibles dislexias, falta de atención o hiperactividad. Aparte de todo esto, hay 13 que muestran dificultades en la lectura y escritura.

Instrumentos

Se han utilizado dos test, uno para evaluar la motivación y otro para evaluar la lectura y escritura.

El primero de ellos, el de motivación, consta de treinta ítems, cuyo formato de respuesta consiste en colorear caritas, de modo que el niño indique, en una escala implícita de 1 a 5, el grado de satisfacción con cada ítem (dependiendo del estado anímico de la carita, de muy sonriente a llorando). Ello, junto con el vocabulario empleado, tipo de letra... resulta comprensible y adecuado para los niños. Cabe decir que los ítems hacen referencia a los factores determinantes de la motivación, que se podrían agrupar en: valor, niveles de exigencia, atribuciones y creencias.

Respecto a las normas de aplicación seguidas, comentar que la prueba ha sido realizada individualmente y que solo se podía colorear una carita por ítem. Es cierto que se ha permitido cambiar de opinión y tachar una para pintar otra, constando ello en la hoja de registro. En cuanto a la corrección,

esta se ha realizado atribuyendo una puntuación a cada carita o estado de ánimo entre el 1 (poca motivación) y el 5 (muchísima motivación).

Por otra parte, el otro test que se ha pasado ha servido para evaluar el nivel de lectura y escritura de los cincuenta niños. Se ha optado por realizar una adaptación propia a partir del TALE y de la información obtenida de una revista digital sobre educación (*Temas para la educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*), donde se hablaba de cómo evaluar la lectura y escritura en Educación Infantil y se ofrecían una serie de ideas, por ejemplo, el modelo de evaluación propuesto por Nemirovsky (Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía, 2009).

El test que finalmente se ha pasado a los niños constaba de las siguientes diez pruebas: diferenciación imagen-texto o palabra escrita, tanto en láminas separadas como en la misma lámina, reconocimiento del nombre de las letras, lectura de sílabas, lectura de palabras, lectura de frases, comprensión lectora, bien respondiendo a preguntas sobre unas frases leídas como leyendo una página del libro informativo del proyecto trabajado hasta el momento (observando su comportamiento y actitud hacia la lectura) y tres pruebas de escritura que consistían en escribir su propio nombre, copia de palabras y dictado de palabras y frases. Este test se realiza individualmente, y todas las preguntas deben ser contestadas (aunque la respuesta sea *no sé*). Cabe indicar que se incluye vocabulario relacionado con las nuevas tecnologías e Internet o las sílabas trabadas, que son los conocimientos más recientes de los alumnos en ese momento, y que se ha ajustado a las características de los niños para que puedan hacerlo y la dificultad va de menos a más en todas las pruebas.

En cuanto a la corrección de este test, debemos decir que cada orden o pregunta que se le hace al niño es un ítem, habiendo así varios ítems por prueba. Se establecen las siguientes puntuaciones: 1 si lo realiza mal o 2 si lo realiza bien.

Procedimiento

Primeramente, se hizo una labor de documentación, basada en leer y releer acerca del tema, para lo cual se realizó una profunda revisión bibliográfica en diferentes bases de datos (Dialnet, ERIC, SCOPUS...) cuyos indicadores fueron: Lecto-escritura en Educación Infantil, Motivación académica, Motivación en Educación Infantil, Motivación en el aula...).

Realizados los contactos previos con el centro y establecida la muestra de participantes a evaluar, se aplicó el instrumento de motivación en el día y hora señalados, y en las propias aulas de los alumnos, de modo que se llevó a cabo en pequeños grupos de 4 niños a la vez. Una vez que todos los alumnos habían realizado esta primera prueba, se registraron los resultados en una base de datos creada expresamente para ello, donde figuraba también el sexo del alumno, su fecha de nacimiento y edad como identificadores, y se realizó ahí el recuento final de motivación.

Por otro lado, se llevó a cabo el diseño y realización del instrumento para evaluar la lecto-escritura de los niños, para lo cual se consultaron tanto pruebas de lecto-escritura para niños de Educación Primaria (TALE, PRO-LEC, PRO-ESC...) como a los propios profesores de los niños. Seguidamente, se realizaron las pruebas a los cincuenta niños, de manera individual, y se registraron los resultados en la base de datos ya creada (cada ítem y los totales), junto con los anteriores resultados de motivación.

Análisis de datos

En el momento en que ya están todos los datos registrados, sumados los resultados por categorías, etc., se procede a realizar los análisis estadísticos a través del programa SPSS Statistics 21., de tal modo que se llevaron a cabo análisis correlacionales, concretamente el análisis de Coeficiente de Correlación de Spearman.

Resultados

Es importante señalar que algunas de las pruebas de lecto-escritura elaboradas (pruebas 1 y 8) no han sido eficaces a la hora de discriminar el rendimiento de los niños y niñas, ya que todos han obtenido la misma puntuación. Lo mismo ha ocurrido con algún ítem motivacional (creencias en cuanto a actitudes 1 y 4), por ello no se han incluido en el análisis ni en la base de datos de resultados.

Tras hallar con los datos de la base de datos el coeficiente de correlación de Spearman hemos comprobado que existe una correlación significativa alta entre la puntuación total en motivación y los resultados totales en lecto-escritura. Se ha obtenido un coeficiente de correlación de .513 y una significación de 0,00, lo que significa que ambas variables correlacionan en un 51,3%, de tal manera que hay un 51,3 % de posibilidades de que un alumno que tenga una alta motivación tenga unos buenos resultados en lecto-escritura y viceversa, ya que la correlación es positiva. La tabla 2 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 2. Coeficiente de Correlación de Spearman*

Rho de Spearman										Comprensión		Lectoescritura	
		Ejer2Total	Ejer3Total	Ejer4Total	Ejer5Total	Ejer6Total	Ejer7Total	Ejer9Total	Ejer10Total	LecturaTotal	Total	EscrituraTotal	Total
ValorTotal	Correlación	0,443	0,428	0,4	0,394		0,326	0,472	0,385	0,42	0,336	0,428	0,439
	Significación	,001	,002	,004	,005		,021	,001	,006	,002	,017	,002	,001
Nivel Compar. Uno mismo Tot	Correlación					0,28							
	Significación					,049							
Nivel Exigencia Profesor Total	Correlación	0,331					0,307				0,318		
	Significación	,019					,030				,025		
Creencias Autoest. Total	Correlación					0,312	0,384	0,388			0,314	0,315	
	Significación					,028	,006	,005			,027	,026	
Creencias Autoefic. Total	Correlación								0,344			0,317	
	Significación								,015			,025	
Creencias Actitud. Total	Correlación	0,4	0,545	0,429	0,461	0,355	0,399	0,478	0,47	0,507	0,425	0,482	0,523
	Significación	,004	,000	,002	,001	,011	,004	,000	,001	,000	,002	,000	,000
Atribución Esfuerzo Total	Correlación	0,322	0,378	0,286	0,313	0,415	0,344	0,399	0,309	0,344	0,434	0,32	0,354
	Significación	,023	,007	,044	,027	,003	,014	,004	,029	,015	,002	,023	,012
Atribución Facilidad Total	Correlación	0,29	0,413	0,38	0,398	0,528	0,36	0,313	0,368	0,397	0,504	0,35	0,416
	Significación	,041	,003	,006	,004	,000	,010	,027	,009	,004	,000	,013	,003
Atribuciones Total	Correlación	0,388	0,483	0,415	0,449	0,547	0,443	0,398	0,475	0,451	0,553	0,45	0,506
	Significación	,005	,000	,003	,001	,000	,001	,004	,000	,001	,000	,001	,000
Motivación Total	Correlación	0,389	0,464	0,395	0,44	0,442	0,459	0,493	0,517	0,433	0,495	0,511	0,513
	Significación	,005	,001	,005	,001	,001	,001	,000	,000	,002	,000	,000	,000

*solo se muestran los resultados estadísticamente significativos (p<0,05)

Como se puede observar, encontramos relaciones estadísticamente significativas entre todas las variables de lecto-escritura y las variables motivacionales: actitudes hacia la lectoescritura, atribuciones al esfuerzo, atribuciones a la facilidad de la tarea, y el total de las atribuciones realizadas; siendo la correlación más alta de 0,553 producida entre la puntuación total conseguida en las atribuciones y la comprensión total, seguida también de otra correlación entre esta puntuación total en las atribuciones y el total conseguido en el ejercicio 6, relativo a la comprensión lectora (0,547).

Sin embargo, encontramos variables motivacionales que no correlacionan de manera significativa con ninguna variable de lecto-escritura, en concreto, la puntuación en las atribuciones a la capacidad, y la de las atribuciones a la suerte, y en el estándar de excelencia cuando el nivel de comparación son los compañeros.

Referente al resto de determinantes motivacionales, el *valor* concedido a la tarea correlaciona positivamente con todas las variables de lecto-escritura, a excepción del total en el ejercicio 6; el nivel de *autoestima* correlaciona significativamente con el total en comprensión y en escritura, además de los totales en los ejercicios 6, 7 y 9; el estándar de excelencia cuando la comparación es la pauta marcada

por el profesor correlaciona con la comprensión total y el total en los ejercicios 2 y 7; la *autoeficacia percibida* correlaciona con la escritura total y el ejercicio 10, y el estándar de excelencia cuando la comparación es uno mismo correlaciona únicamente con el total del ejercicio 6, siendo este par la que obtiene la correlación más baja (0,280) aunque estadísticamente significativa.

Discusión/Conclusiones

El resultado global, es decir, la alta correlación que existe entre la motivación total y la lecto-escritura total viene a partir de otras relaciones más concretas que se establecen entre cada determinante motivacional y los resultados obtenidos en cada ejercicio de lectura, escritura y comprensión. De hecho, no todos los determinantes ejercen la misma influencia sobre la lectura y escritura, como hemos visto.

Según Valle, Núñez, Rodríguez, y González-Pumariaga (2002) la motivación aumentará si los alumnos atribuyen tanto sus éxitos como sus fracasos al esfuerzo; o si atribuyen los fracasos a factores externos e inestables como la mala suerte, y, por el contrario, disminuirá la motivación si atribuyen sus éxitos a la suerte o a la facilidad de la tarea (la próxima puede ser difícil), y sus fracasos a la falta de capacidad. Esta afirmación se cumple solo en parte en nuestro estudio con niños de Educación Infantil, ya que hemos visto cómo no existe correlación entre los resultados en lecto-escritura y las atribuciones a la suerte, lo cual es lógico, dado que un niño de 5-6 años aún no ha desarrollado el pensamiento abstracto necesario para comprender lo que es la suerte y mucho menos pues, hacer atribuciones en su nombre (Piaget, 1981).

Además, es importante decir que los determinantes que influyen en la lectura son el valor que se le da a la tarea, las creencias en cuanto a actitudes, las atribuciones totales y parciales en cuanto a facilidad y esfuerzo, y la motivación total. En el caso de la comprensión, además, influye la autoestima y la comparación con uno mismo; en la línea de Miranda y Andrade (2000, citado en Espitia, 2014) que aseguran que en el contexto educativo la autoestima es una fuerza impulsora del éxito escolar y beneficia la constitución de entornos educativos dirigidos hacia la excelencia. Por su parte, en el caso de la escritura, también es importante tener en cuenta la autoeficacia percibida por el niño. A ello hacen referencia Bandura (1997, citado en García y Salvador, 2006) que define esta última como un componente muy importante en la teoría social cognitiva y la considera un predictor relevante del éxito académico del alumnado, y también, según Graham y Harris (1989) y Zimmerman y Bandura (1994), citados por los mismos, existen investigaciones que muestran la existencia de correlaciones significativas entre la autopercepción de la eficacia en escritura y otras variables, como son la ansiedad a la hora de escribir, la valoración de la escritura, las metas de rendimiento, el autoconcepto, la autopercepción de la eficacia para la autorregulación y las expectativas de resultado. De todo ello se puede concluir, igual que antes, que es fundamental la actitud y disposición con la que el niño se enfrenta a la lecto-escritura, y por ello es necesario mostrárselo de una forma atractiva, acompañándole en el proceso y sin presiones. Esta idea la defendían Machado (1997, citado en Aguirre, 2010) y Ballester (2010, citado en Arnau, 2014).

Como limitación al estudio, podemos señalar el número de niños participantes en la investigación, ya que cincuenta niños son pocos para una investigación de estas dimensiones, por lo que podríamos estar hablando de un estudio piloto que inicie una nueva línea de investigación educativa. Otra limitación importante es el hecho de que sólo se utilizó un colegio de unas características concretas, con lo que nuevamente podemos hablar en términos contextuales y haciendo referencia a la limitación de nuestros resultados.

Por último, cabe comentar que esta investigación nos ha permitido ver que sí existe relación entre la motivación y los resultados en lecto-escritura, y ello es importante para la comunidad educativa porque les hace conscientes de que si se despierta el interés del niño por lo que hace y le gusta lo que está aprendiendo, además de ser más feliz, los resultados también serán mejores. Asimismo, como la lecto-escritura es uno de los aprendizajes más trascendentales en estas edades, esto debe tenerse en cuenta en cuanto al tránsito de Educación Infantil a Primaria y es algo que a priori asusta a padres y niños, y si se

sigue la línea de motivar al niño y mostrarle tareas atractivas y asequibles, el cambio será menos brusco y se mantendrán los buenos resultados, una educación de calidad y que no se estanca en el pasado.

Referencias

- Aguirre, R. (2010). La lectura y la escritura en escolares de primeros grados. *Orientaciones Didácticas*. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/33344/1/orientaciones_didacticas.pdf.
- Arnau, N. (2014). Jugamos con la lectura para que leer sea toda una aventura: propuesta didáctica de animación a la lectura en la educación primaria Recuperado de <https://zagan.unizar.es/record/14831/files/TAZ-TFG-2014-827.pdf>.
- Corral, A.M. (1997). El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil. *Didáctica*, 9, 67-94.
- De Caso, A.M., y García, J.N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 477-492.
- Espitia, E.J. (2014). *Factores determinantes de la comprensión lectora: motivación intrínseca, autoestima, rendimiento académico: un estudio con estudiantes del área de la salud y humanidades* (Tesis). Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de Chile.
- Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía (2009). ¿Cómo evaluar las etapas de lecto-escritura? *Temas para la Educación: Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 2, 1-13.
- Fernández, V. (2014). Una visión interdisciplinar de la animación a la lectura desde el área de Educación Física: a sus puestos, preparados, listos, ¡ya!. Recuperado de <http://157.88.20.45/bitstream/10324/8305/1/TFG-O%20356.pdf>
- Frato. *Escuela y aprendizaje* (s.d.). Recuperado de: <https://pt.slideshare.net/SaladeHistoria/frato-escuela-y%20aprendizaje/34?smtNoRedir=1>
- García, A., y Salvador, F. (2006). La autopercepción de eficacia en la escritura: una revisión de investigaciones. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 24, 79-99.
- Graham, S., Harris, K.R., McArthur, C., y Fink, B. (2002). Primary Grade Teachers` Theoretical Orientations Concerning Writing Instruction: Construct Validation and Nationwide Survey. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 147-166.
- Klassen, R. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of Self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14(2), 173-203.
- Mendive, S., Susperreguy, M.I., Lissi, M.R., y Strasser, K. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 4239-451.
- Moreno, J.A., Zomeño, T., Marín, L.M., Ruíz, L.M., y Cervelló, G. (2011). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación (MECD)* DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-362-165
- Ordóñez, M. (2005). *Adquisición lingüística: el aprendizaje de la escritura en Educación Infantil* (Trabajo de Fin de Grado). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de Jaén.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 4(sup2), 13-54.
- Teorías del juego* (s.d.). Recuperado de <https://actividadesludicas2012.wordpress.com/author/venerandablanco14/>
- Valle, A., Núñez, J.C., Rodríguez, S., y González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En J.A. González-Pienda, R. González-Cabanach, J.C. Núñez y A. Valle (Coors.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 117-144). Madrid: Pirámide.

CAPÍTULO 18

Investigaciones entorno al modelo Cultuaula

Cristina Di Giusto Valle*, Andrea Arnaiz García**, Patricia Guerra Mora***,
y Maria Eugenia Martin Palacio****

**Universidad de Burgos; **Universidad Internacional La Rioja;*

****Hospital Universitario San Agustín; ****Universidad Complutense de Madrid*

Introducción

El término cultura se refiere al conjunto de creencias, valores y normas compartidas por una comunidad que son aceptadas y válidas para su desarrollo y conservación (Mendoza y Hernández, 2007; Hellriegel, Jackson, y Slocum, 2009; Pertegal, Hernando, y Oliva, 2011; Morales, Narváez, y Morales, 2012; Sepúlveda, 2012), tal como indican Arnaiz, Pizarro, Castellanos, y Uriel (2014).

Harris es uno de los principales autores relacionados con el concepto de cultura; quien en 1968 diferenció dos términos: emic (descripciones y explicaciones que son razonables y significativas para el participante) y etic (descripciones y explicaciones consideradas apropiadas por los observadores científicos).

Es importante diferenciar el concepto de cultura organizacional del de clima organizacional, dado que son conceptos diferentes, pero ampliamente estudiados (Schneider, González-Romá, Ostroff, y West, 2017). Arnaiz, Pizarro, Castellanos, y Uriel (2014) señalaron que el concepto de cultura organizacional presenta la mayor parte de sus estudios en el área laboral y empresarial; siendo Marcone y Martín-del-Buey (2003) quienes indicaron una escasez de investigaciones centrados en la cultura organizacional escolar.

En la década de los noventa Martín del Buey formuló el constructo Cultuaula que fue desarrollado posteriormente por el grupo GOYAD, que entre otros aspectos elaboró cuestionarios para evaluar la cultura organizacional en la escuela partiendo de los postulados emic.

En los últimos años el modelo Cultuaula se ha centrado en evaluar la cultura organizacional emprendedora dentro del ámbito educativo. Sin embargo, es importante tener presente que el emprendimiento, al igual que la cultura organizacional, es un concepto que también está vinculado, fundamentalmente, al mundo laboral. Sin embargo, la Unión Europea y el sistema educativo español buscan potenciar y favorecer el espíritu emprendedor en los distintos niveles educativos (Consejo Europeo, 2000; Comisión de las Comunidades Europeas, 2006; Cámaras de Comercio y Ministerio de Educación y Ciencia, 2006; Ley Orgánica de Educación, LOE, 2006; Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, 2013), como se recoge en el artículo de Arnaiz, Pizarro, Castellanos, y Uriel (2014).

El objetivo del presente trabajo es presentar las investigaciones realizadas en torno al modelo Cultuaula, elaborado por el Dr. Martín del Buey en la década de los noventa y desarrollado posteriormente por el grupo GOYAD.

Metodología

Para realizar el presente trabajo se ha accedido al material elaborado por el grupo de investigación interuniversitario GOYAD en diferentes revistas científicas, congresos tanto nacionales como internacionales, tesis doctorales, etc. No se han realizado restricciones por fecha de publicación dado que se trata de una revisión bibliográfica.

Resultados

El constructo Cultuaula parte de la concepción de que la cultura se compone de una serie de círculos concéntricos encadenados en la que el núcleo son las creencias, que componen los valores, que a su vez constituyen las actitudes y éstas conforman los ritos y artefactos de la cultura de cada centro escolar (Arnaiz, 2015a, 2015b).

En la década de los 90 Martín del Buey se interesó por el concepto de cultura organizacional, tras haber trabajado tanto en el campo empresarial como en el escolar. Por ello, de ese momento, se encuentran numerosos trabajos relacionados con esta temática y se plantea la formulación y creación de Cultuaula (Martín-del-Buey, 1991; Martín-del-Buey y Castro, 1992; Martín-del-Buey y Álvarez, 1993; Martín-del-Buey y Castro, 1993a, 1993b, 1993c; Martín-del-Buey y Castro, 1994a; 1994b; Martín-del-Buey y Campo, 1995; Martín-del-Buey y Díaz, 1995; Martín-del-Buey y Castro, 1995; Martín-del-Buey, 1996; Martín-del-Buey, 1997; Martín-del-Buey, 1998). Fue a finales de esta década cuando Martín del Buey formuló el constructo Cultuaula, entendiendo que la cultura es un:

Conjunto heterogéneo de creencias básicas previas o desarrolladas en torno a la finalidad de la educación, procesos de instrucción, procesos de aprendizaje y escenario educativo presentes en cada uno de los miembros participantes y activos de un centro escolar (alumnos, profesores, padres, directivos personal auxiliar-administrativo y Administración) algunas de las cuales se manifiestan explícitamente a través de ritos, pautas de comportamientos, artefactos y estándares de obligado cumplimiento o en su caso de forma optativa permisible, pero admitidos por la autoridad potestativa que se constituyen en elementos identificativos externos del centro y que son asumidas como referenciales del procedimiento de actuación y considerados como útiles y válidos para su normal funcionamiento, permaneciendo otras de forma oculta perteneciendo al ámbito de lo deseable (Martín-del-Buey, 1997, p. 92).

El constructo fundamentalmente se ha centrado en las creencias dado que lo considera el núcleo de la cultura escolar. Por ello, Martín-del-Buey (1997) estableció dos modelos contrapuestos de creencias en los que se reflejaban una cultura tradicionalista o conservadora frente a una cultura innovadora o emprendedora. En ambas posturas se encontrarían tanto elementos positivos como negativos.

Las creencias se midieron en base a cuatro preguntas o dimensiones: ¿Para qué educar? (Finalidad educativa); ¿cómo educar? (Proceso de instrucción); ¿qué hacen los estudiantes con la información? (Proceso de aprendizaje); y finalmente ¿cómo debe ser el centro educativo o el aula? (Escenario educativo) (Arnaiz, 2015b). En función de las respuestas que se dan a esas cuatro cuestiones, se obtiene una distribución continua de posiciones, que oscila entre dos modelos culturales (creencias implícitas) extremos u opuestos: uno más tradicional y conservador y otro más innovador. En torno a ello se plantean dos posibles posiciones extremas que a juicio del Martín del Buey son afines a los grandes paradigmas educativos presentes en la psicología educativa actual. Se podría relacionar con las creencias del profesorado sobre los grandes paradigmas educacionales propuesto por Doménech y Gómez (2003).

Ante la dimensión Finalidad educativa se establecieron dos posibles modelos: académico e integrado. En el primero, el docente se ocupa de enseñar conocimientos al alumnado. Desde el segundo modelo la enseñanza de contenidos académicos y socio-personales tienen el mismo peso, es decir, que el profesorado se ocupa, junto con las familias, de enseñar para la vida al mismo tiempo que se encargan del aprendizaje de sus estudiantes a nivel curricular (Martín-del-Buey, 1997).

En cuanto a la dimensión de proceso de instrucción, Martín-del-Buey (1997) contrapuso el modelo receptivo frente al constructivo. En el primero el docente tiene el papel protagonista porque considera que el estudiante no sabe nada sobre esa materia y por tanto, no puede aportar nada, sólo recibir información. El modelo constructivo parte de la idea de construir la información entre el alumnado y el profesorado, por lo que el proceso de enseñanza es bidireccional (Arnaiz, 2015b).

La tercera dimensión (proceso de aprendizaje) establece otras dos posturas: exigir al alumnado una reproducción exacta de la información (modelo convergente) o fomentar el aprendizaje significativo

(modelo divergente). El primer modelo premia y refuerza la memorización, mientras que el segundo potencia la comprensión.

En relación a la última dimensión (Escenario) se establecieron dos modelos de aulas: archipiélago (potencia el protagonismo del profesor/a mientras que los discentes se sitúan en torno a él, favoreciendo únicamente la comunicación profesor-alumno); e isla (permite una comunicación, no sólo profesor-alumno, sino también entre los propios estudiantes) (Martín-del-Buey, 1997; Arnaiz, Pizarro, Castellanos, y Uriel, 2014; Arnaiz, 2015b).

En este primer período se elaboraron cuestionarios que permitieron medir tanto la cultura deseada como la cultura percibida en un centro escolar y que se pudieran aplicar a los miembros de la comunidad educativa.

En el período del 2000 al 2009 el número de publicaciones entorno al constructo disminuyó significativamente, encontrándose tan solo 5 estudios (Martín-del-Buey, Camarero, Sáez, y Martín-Palacio, 2000; Marcone, 2001; Martín-del-Buey et al., 2001; Marcone y Martín-del-Buey, 2003; Martín-del-Buey, 2003). No obstante, se hicieron avances significativos sobre la temática, dado que se publicó un inventario de cultura organizacional educativa. Para explorar los distintos niveles de cultura organizacional el modelo postula dos métodos: el observacional y el cuestionario. El observacional marca unas pautas de observación en torno a los ritos, artefactos y estándares al uso en el centro y de forma más concreta en las aulas; mientras que los cuestionarios se dirigieron a los “actores” implicados en el centro escolar. No obstante, se han encontrado diferentes modelos de análisis culturales, pero a la hora de dimensionar los componentes que integran la cultura no se hallan criterios unánimes en los contextos educativos.

Desde el 2010 hasta la actualidad ha resurgido un interés por el constructo Cultuaula, elaborándose nuevos cuestionarios para medir la cultura organizacional de los centros educativos Educación Secundaria, teniendo en cuenta la cultura del emprendimiento que se pretende desarrollar desde el marco legislativo del sistema educativo. Los estudios realizados en este período son: Martín-del-Buey, Martín-Palacio, y Di-Giusto (2010), Martín-del-Buey, Martín-Palacio, y Bermúdez (2011), Antúnez (2012), Arnaiz, Pizarro, y Martín-del-Buey (2012), Pizarro, Arnaiz, y Dapelo (2012), Martín-del-Buey y Martín-Palacio (2012), Martín-Palacio, Aguado, y Rodríguez (2013), Arnaiz, Pizarro, Castellanos, y Uriel (2014), Arnaiz, Di-Giusto, y Zamorano (2014), y Di-Giusto, Castellanos, y Arnaiz (2014), Arnaiz (2015a, 2015b), Arnaiz, Castellanos, Pizarro, y Zamorano (2015).

Actualmente las investigaciones realizadas en torno al constructo Cultuaula se han centrado en analizar las diferencias entre la cultura percibida y deseada tanto en los docentes como en los discentes. Por otro lado, los estudios realizados por Pizarro et al. (2012), Arnaiz et al. (2012), Martín-Palacio et al. (2013), Arnaiz et al. (2014), Di-Giusto et al. (2014) se centraron en el ámbito universitario donde se encontraron que existen diferencias significativas entre la cultura percibida y la cultura deseada por los estudiantes en las aulas universitarias, hallándose que al alumnado le gustaría tener docentes que se preocupen no sólo por los aspectos académicos, que el proceso de enseñanza/aprendizaje se base en la bidireccionalidad y el aprendizaje significativo, que no se valore tanto la fidelidad del mensaje, que las aulas sean espacios donde docente y discente tengan el mismo protagonismo, etc.

Durante este período también se han publicado diferentes experiencias realizadas en el ámbito universitario sobre metodologías menos tradicionales (Arnaiz, 2015b; Arnaiz et al., 2015). Asimismo, se han realizado estudios sobre diferencias por ramas educativas (Di-Giusto et al., 2014) y por género (Arnaiz et al., 2014).

Por otro lado, las investigaciones realizadas no solo se han centrado en el campo universitario, sino también en la Educación Secundaria (Antúnez, 2012; Arnaiz, 2015).

Discusión/Conclusiones

Tal y como señalan Arnaiz, Pizarro, Castellanos, y Uriel (2014), Gálvez (2007) indicó que las experiencias de la comunidad educativa más las expectativas que tienen sus miembros forman la cultura escolar, por lo que el conocer cuáles son los cambios que se producen en la cultura escolar permite desarrollar formas nuevas de actuar, y emplear estrategias innovadoras que se adecúen a cada centro educativo. Asimismo, García-Zárate (2013) señala que para poder conocer cuáles son las debilidades de un centro escolar requiere del conocimiento de su cultura, lo que ayudaría a alejarse de las creencias personales del contexto y favorecería la creación e implementación de innovaciones; tomar decisiones del proceso de enseñanza/aprendizaje; y ayudar a determinar las necesidades y fortalezas del alumnado. Se continúan estudiando las percepciones y creencias tanto de docentes como de discentes mostrando la relevancia e influencia que tienen sobre el rendimiento académico; estudios como los de Summers, Davis, y Wookfuk-Hoy (2017) nos hacen ver la importancia de seguir valorando las percepciones y deseos de los agentes educativos para poder llegar a un acercamiento entre ellos.

Todo ello muestra la necesidad de continuar realizando estudios e investigaciones en torno al modelo Cultuaula, especialmente en torno a las creencias para favorecer un mayor conocimiento de cómo les gustaría que fuera la educación a los principales agentes escolares. De este modo el sistema educativo podría acercarse a un modelo de enseñanza/aprendizaje más ajustado a las necesidades, intereses, inquietudes y creencias de la comunidad educativa. Fernández, Eizaguirre, Arandia, y Ezeiza (2012) señalan la importancia de crear nuevos espacios y tiempos educativos para desarrollar un aprendizaje creativo e innovador, que también requiere de la redefinición de las estrategias y modelos de enseñanza, de modo que se faciliten relaciones bidireccionales, abiertas y flexibles entre los diferentes participantes de la comunidad educativa. Tener en cuenta las nuevas tecnologías dentro del escenario educativo también es fundamental para ello; por lo que se debe continuar con el estudio de la cultura organizacional escolar y creencias en relación con las TICs tal y como hacen Vera, Vera, y Martínez (2016), López-González, y Ortega-Tudela (2017).

Por último, es importante señalar que sería interesante continuar con el estudio de este campo dentro de otras etapas educativas como Educación Primaria y Educación Infantil, además de proseguir con los niveles educativos ya abordados, profundizando más en ellos y teniendo en cuenta los constantes y continuos cambios que se dan dentro del ámbito educativo.

Referencias

- Antúñez, A. (2012). *Actualización del constructo Cultuaula y elaboración de un cuestionario de aplicación en las enseñanzas medias*. Tesina de licenciatura. Universidad de Oviedo.
- Arnaiz, A. (2015a). *La cultura emprendedora en la Educación Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Arnaiz, A. (2015b). El cine como recurso didáctico en la cultura organizacional emprendedora. En N. González-Fernández, I. Salcines-Talledo, y E. García-Ruiz (Comps.), *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia. El papel de las nuevas tecnologías* (pp. 91-97). Santander: Editorial Universidad de Cantabria.
- Arnaiz, A., Castellanos, S., Pizarro, J.P., y Zamorano, M. (2015). *Cultura organizacional emprendedora en el aula universitaria: una experiencia docente*. Actas del IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria (CINDU). Vigo.
- Arnaiz, A., Di-Giusto, C., y Zamorano, M. (2014). *Cultura organizacional en la Universidad de Burgos. Estudio diferencia por ramas educativas*. Actas del Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación. Tarragona.
- Arnaiz, A., Pizarro, J.P., Castellanos, S., y Uriel, C. (2014). La cultura organizacional y emprendedora en los centros educativos. *Revista de Psicología UVM*, 7(4), 93-108.
- Arnaiz, A., Pizarro, J.P., y Martín-del-Buey, F. (2012). *Análisis de la cultura organizacional percibida y paradigma por alumnos en contextos universitarios: estudio piloto de la facultad de psicología de la Universidad de Oviedo*. Actas de VII congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Cámaras de Comercio y Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Fomento del Espíritu Emprendedor en la Escuela*. Recuperado en abril, 2014, disponible en: http://www.camaras.org/publicado/formacion/publicaciones/Libro_Espiritu_Emprendedor.pdf.

Comisión de las Comunidades Europeas (2006). *Comunicación de la comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Rediones*. Recuperado en abril, 2014, disponible en: <http://www.sifemurcia-europa.com/servlet/sife.GestionDocs?METHOD=MOSTRARDOCUMENTO&iddocumento=5767>.

Consejo Europeo (2000). *Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo 2000. Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado en abril, 2014, disponible en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

Di-Giusto, C., Castellanos, S., y Arnaiz, A. (2014). *Cultura organizacional en la Universidad de Burgos. Estudio diferenciado por género*. Actas del Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación. Tarragona.

Doménech, F., y Gómez, A. (2003). Las creencias psicopedagógicas de los futuros profesores de secundaria y su relación con las demandas de examen y con la organización espacial de la clase. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 489-505.

Fernández, I., Eizagirre, A., Arandia, M., Ruiz, P., y Ezeiza, A. (2012). Creatividad e innovación: claves para intervenir en contextos de aprendizaje. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 23-40.

Gálvez, A.M. (2007). Cultura escolar: preferencias de los jóvenes entre 4to y 9no grado y sus interacciones con los miembros de la comunidad educativa en instituciones privadas. *Pensamiento Psicológico*, 9, 123-147.

García-Zárate, M.L. (2013). *La caracterización de la cultura escolar de una escuela normal a través de su normativa, ceremonias y valores*. Tesis doctoral. Guadalajara (México).

Harris, M. (1968). *El desarrollo de la teoría antropológica*. Madrid: Siglo XXI.

Hellriegel, D., Jackson, S.E., y Slocum, J.W. (2009). *Administración: Un enfoque basado en competencias* (11ª Ed.). México D.F.: Cengage Learning.

López-González, J.B., y Ortega-Tudela, J.M. (2017). Cambios en la percepción del profesorado sobre la incidencia positiva de las tecnologías digitales en educación primaria y secundaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 18, 97-108.

Marcone, R. (2001). *Cultura Organizacional en Unidades Escolares: Aspectos diferenciadores*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.

Marcone, R., y Martín-del-Buey, F. (2003). Construcción y validación de un inventario de cultura organizacional educativa (ICOE). *Psicothema*, 15(2), 292-299.

Martín-del-Buey, F. (1991). *Modelo de análisis de presunciones culturales en el aula*. Actas del I Congreso Internacional de Psicología y educación (pp. 168-170). Madrid.

Martín-del-Buey, F. (1996). El rol del profesor en el umbral del siglo XXI. *Revista Magister*, 14, 205-215.

Martín-del-Buey, F. (1997). Modelos implícitos en la reforma educativa. *Revista Magister*, 15, 90-97.

Martín-del-Buey, F. (1998). *Psicología de las culturas*. Actas del Congreso internacional sobre el discurso artístico Norte y Sur. Volumen II, (pp. 415-438). Oviedo.

Martín-del-Buey, F. (2003). *La cultura del chip en el aula: del conflicto a la seducción sin perder identidad*. X Congreso internacional sobre el discurso artístico: "El discurso visual". Volumen II (pp. 81-97). Oviedo.

Martín-del-Buey, F., Gutiérrez, E., Castro, P., Romero, M.E., Juanco, A., y Rodríguez, M. (2001). *Temas transversales. Modulo V: Educación para la paz y la interculturalidad*. Oviedo: Fmb 2001.

Martín-del-Buey, F., Martín-Palacio, M.E., y Bermúdez, T. (2011). Orientación ocupacional: desafío en el desarrollo de competencias en una nueva cultura de desempeños profesionales. *Revista Educação Skepsis*, 2(2), 1194-1227.

Martín-del-Buey, F., Martín-Palacio, M.E., y Di-Giusto, C. (2010). *Orientación ocupacional: desafío en el desarrollo de competencias en una nueva cultura de desempeños profesionales*. Comunicación al XVI Congreso Infancine. Universidad Complutense de Madrid.

Martín-del-Buey, F., y Álvarez, N. (1993). Orientación, análisis discriminante y perfiles culturales. *Aula Abierta*, 61, 5-18.

Martín-del-Buey, F., y Campo, M.A. (1995). Culturas percibidas y culturas deseadas en las aulas de la escuela universitaria de Magisterio. En F. Lara-Ortega (comp.), *Psicología Evolutiva y de Educación*. Actas del IV Congreso "INFAD". Volumen II (pp. 177-181). Burgos: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Burgos.

Martín-del-Buey, F., y Castro, P. (1992). Modelos de análisis de presunciones culturales en el aula. *Magister*, 10, 115-132.

Martín-del-Buey, F., y Castro, P. (1993a). *Análisis de organizaciones educativas, programa cultuaula. Curso de doctorado de evaluación e intervención en contextos socio-educativos*. Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo: Oviedo, España.

Martín-del-Buey, F., y Castro, P. (1993b). Cultura en el aula: dimensiones, disonancias y cambio. *Magister*, 11, 85-98.

Martín-del-Buey, F., y Castro, P. (1993c). *Introducción al desarrollo cultural*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Martín-Del-Buey, F., y Castro, P. (1994a). Ergonomía escolar. *Revista Entemu U.N.E.D.*, 187-210.

Martín-del-Buey, F., y Castro, P. (1994b). Pautas culturales, códigos de comunicación y rendimiento. *Magister*, 12, 265-278.

Martín-del-Buey, F., y Castro, P. (1995). *Tribus juveniles y contracultura*. V Congreso nacional de INFAD. Volumen II, (pp. 190-193). Santiago de Compostela.

Martín-del-Buey, F., y Díaz, A.E. (1995). Análisis culturales y ergonómicos del centro escolar: pre-requisitos para la intervención orientadora. *Revista de Orientación Educativa*, 15/16, 51-67.

Martín-del-Buey, F., y Martín-Palacio, M.E. (2012). *Análisis de la cultura en el aula: CULTUAULA*. Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal.

Martín-Palacio, M.E., Aguado, J.J., y Rodríguez, E. (2013). Cultura percibida y deseada en contextos educativos universitarios. En J.J. Gázquez-Linares, M.C. Pérez-Fuentes y M.M. Molero-Jurado (Comps.), *La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar* (pp. 69-74). Almería: ASUNIVEP.

Mendoza, J., y Hernández, M.A. (2007). *Análisis de las características psicométricas y estructura factorial del instrumento de cultura organizacional y marketing interno* (ICOMI). Actas del XX Congreso anual de AEDEM, 2, 20-34.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158-17207. Recuperado en octubre 2013, disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 97858- 97921. Recuperado en febrero 2014, disponible: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Morales, F.M., Narváez, M.A., y Morales, A.M. (2012). Percepciones de los futuros docentes sobre la cultura organizacional de los centros de prácticas externas de Educación Secundaria. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 173-199.

Portegal, M.A., Hernando, A., y Olivia, A. (2011). Desarrollo y validación de una escala de evaluación de los activos y fortalezas escolares desde la perspectiva del profesorado. *Apuntes de Psicología*, 29(3), 379-395.

Pizarro, J.P., Arnaiz, A., y Dapello, B. (2012). *Análisis de la cultura organizacional percibida y deseada por alumnos en contextos universitarios: estudio piloto de la facultad de psicología de la Universidad de Oviedo*. Actas de VII congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Schneider, B., González-Romá, V., Ostroff, C., y West, M.A. (2017). Organizational climate and culture: Reflections on the history of the constructs in the Journal of Applied Psychology. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 468-482.

Sepúlveda, C. (2012). La cultura para la mejora: Estudio en centros de educación secundaria en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 133-152.

Summers, J.J., Davis, H.A., y Wookfuk-Hoy, A. (2017). The effects of teachers' efficacy beliefs on students' perceptions of teacher relationship quality. *Learning and Individual Differences*, 53, 17-25.

Vera, J.G.S., Vera, M.A.M., y Martínez, R. (2016). Cultura organizacional y TIC's en las organizaciones de educación superior. *Revista Internacional Administracion & Finanzas*, 9(4), 51-64.

CAPÍTULO 19

Relaciones entre los modelos culturales y ergonómicos en contextos educativos: Investigaciones desarrolladas

Patricia Guerra Mora*, María Eugenia Martín Palacio**, Cristina Di Giusto Valle***, y
Andrés Fernando Avilés Davila**

**Hospital Universitario San Agustín de Avilés; **Universidad Complutense de Madrid;*

****Universidad de Burgos*

Introducción

La ergonomía supone una oportunidad para la mejora educativa. Atender a las recomendaciones ergonómicas puede considerarse un elemento educativo, dado que reporta en beneficio de las tareas educativas. Sin embargo, se trata de un aspecto escasamente tenido en cuenta, tanto desde los programas de formación de maestros como desde el ámbito político (Romañá, 2004).

Como ciencia la ergonomía no tiene una historia propia, sino que ha bebido de diferentes fuentes, como la ciencia médica o la fisiología (Ferrer, 1997). Romañá (2004) recoge como antecedentes las aportaciones de Dewey (1915). Este autor planteaba la pedagogía de la experiencia y para él, la participación del alumnado en el diseño del contexto escolar era una forma de transferir lo aprendido en la escuela a la vida cotidiana, fomentando de esta forma una educación integral.

La higiene escolar es otro de los precedentes. Se desarrolló en relación con la extensión de la escolarización para todos. Estas iniciativas en un principio se centraron en el aula. Trataban tanto el ajuste de los sistemas a las personas como el diseño de los procedimientos de organización de las tareas. Iban destinadas sobre todo a la higiene escolar del alumnado, estando la salud del maestro en un segundo plano (Romañá, 2004). Aunque la ergonomía es muy amplia, son bastantes las investigaciones que se centran en el mobiliario. Algunas de ellas provienen de disciplinas como la enfermería y la fisioterapia (Quintana, 2003). Rodríguez y González (2011) realizan una revisión acerca de cómo ha evolucionado el mobiliario escolar, concluyendo que la antropometría o las necesidades físicas de los niños son el motivo principal de los cambios. Ibáñez (2014) expone en su investigación que las posturas del alumnado no son las adecuadas, lo que se relaciona con la inadecuación del mobiliario y el uso de pequeñas netbook.

La educación ergonómica para Romañá (2004) no se basaría sólo en atender a la propia experiencia del entorno, sino también en la acción en el entorno. De esta forma, el entorno y sus recursos serían vistos como oportunidades y el proceso de enseñanza-aprendizaje se podría realizar de forma más práctica. En la escuela, a través de las relaciones que se establecen, las reglas y los significados sociales, se crean oportunidades para trabajar con esas experiencias.

Se utiliza la denominación ambiente de aprendizaje para hacer referencia, en una concepción macro o a nivel más holística, a la totalidad de objetos o recursos a los que los discentes tienen acceso. Se diferenciaría el ambiente físico, con cosas materiales no humanas; frente al ambiente psicosocial, que incluye a otros seres humanos de forma individual o grupal y sus actividades (Márquez, 2009).

Salas (2008) reflexiona sobre la importancia de atender al cambio social para poder dar una respuesta educativa efectiva. La autora considera que con anterioridad la escuela atendía a una población menos numerosa y a la vez menos diversa. En el ideal de la atención educativa se nombran conceptos como la calidad, la igualdad de oportunidades, la inclusión, la equidad. Salas (2008) plantea asimismo la distancia cultural que se puede dar entre profesorado y alumnado, con unas actitudes y conductas diferentes. Si el centro escolar se mantiene firme en el modelo tradicional de disciplina escolar, la distancia cultural puede agudizarse.

Bolívar, Caballero y García-Garnica (2017) tratan de proponer acciones para la mejora escolar. Para ello realizan una adaptación y validación al español del cuestionario Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED), que evalúa el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Incorpora la evaluación de la calidad de la enseñanza, de la cultura de aprendizaje y trabajo profesional y de las relaciones con la comunidad. Los resultados muestran una valoración positiva en general en las tres dimensiones, percibiendo por parte del colectivo de profesionales eficacia en el liderazgo llevado a cabo e la dirección. Los directivos son quienes globalmente valoran mejor su capacidad para desarrollar ese liderazgo.

En relación con la cultura, Ávila (2001), realiza una interesante revisión acerca de las diferentes comprensiones de la misma, hasta recontextualizar la cultura escolar. Define la cultura escolar como categoría teórica como “conjunto de significados compartidos por los actores más relevantes de la institución (creencias, concepciones y valoraciones de maestros y directivos)” y por otro lado, como campo de problemas y objeto de estudio al entender que se trata de “una encrucijada de culturas y como mediación reflexiva entre los influjos plurales de esas culturas y el imaginario de las nuevas generaciones”. En la primera concepción la cultura serviría para comprender lo que ocurre en la institución escolar y en la segunda acepción sería una importante fuente de conocimiento para las ciencias sociales.

Para este autor, aplicar la cultura a la institución escolar supone encontrarse con que los protagonistas de sus establecimiento comparten pocos significados (creencias, concepciones,...), lo que no favorece la cohesión y la integración (Ávila, 2001). La institución escolar vendría dada por un tejido cultural con valores, normas e intenciones compartidas, que nacen de un proceso de construcción simbólica de la realidad. Es precisamente ese proceso el que le da identidad a la escuela. Este autor plantea cómo en este proceso emergen tensiones. Los conflictos y las negociaciones en espacios públicos serían necesarias para dar lugar a conocimientos, prácticas, valores (Ávila y Camargo, 1999).

La interculturalidad en España se ha convertido en un tema relevante, realizándose bastantes trabajos al respecto. Un ejemplo es el trabajo de Rodríguez-Izquierdo (2017), quien señala cómo el éxito de los estudiantes con orígenes culturales divesos puede verse favorecido con una enseñanza inclusiva de su cultura en el centro educativa.

El objetivo del presente trabajo es presentar las investigaciones desarrolladas con respecto a las relaciones entre los modelos culturales y ergonómicos así como comparar lo realizado con la investigación previa revisada.

Metodología

Bases de datos

Para recabar información acerca de investigaciones previas relacionadas sobre ergonomía y cultura escolar se llevó a cabo una búsqueda en google académico y en dialnet.

Para recoger la información acerca de las investigaciones desarrolladas se accedió al material elaborado por el Grupo de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD) recogido en revistas científicas, tesis doctorales y publicaciones en congresos científicos.

Descriptores

Los descriptores usados en la búsqueda fueron “Ergonomia escolar”, “cultura escolar” y “modelo cultura ergonomía”.

Fórmulas de búsqueda

La búsqueda se limitó a páginas en español, se ordenaron por relevancia y se dirigió a artículos publicados en cualquier momento (sin delimitación de fechas). Se indicó la opción de incluir citas.

Resultados

En el grupo de trabajo dirigido actualmente por Martín Palacio y en momentos anteriores por Martín del Buey se han desarrollado dos modelos relacionados con la ergonomía y cultura escolar: el modelo ergoaula y cultuaula. Ambos modelos se encuentran interrelacionados, ya que se plantea que las creencias culturales están íntimamente ligadas con las creencias ergonómicas. En la búsqueda previa realizada se han encontrado referencias interesantes a este respecto, aunque no se ha encontrado ningún modelo que articule estos aspectos de forma relacionada.

El modelo cultuaula fue formulado en la década de los 90 por Martín del Buey (Martín del Buey, 1997) y ha sido revisado y desarrollado posteriormente, en concreto, se han realizado investigaciones en los últimos cinco años (Antúnez, 2012; Arnaiz, Pizarro, y Martín del Buey, 2012; Pizarro, Arnaiz, y Dapelo, 2012; Martín del Buey y Martín Palacio, 2012; Martín Palacio, Aguado, y Rodríguez, 2013; Arnaiz, Di Giusto, y Zamorano, 2014; y Di Giusto, Castellanos, y Arnaiz, 2014). El modelo analiza el lugar en donde se desarrolla la actividad docente y discente. En el aula se desarrollan una serie de pautas y exigencias de comportamiento, se utilizan una serie de artefactos y se establecen de forma más o menos explícitas unos valores a desarrollar. En función de ello aparecen dos modelos aula o escenario educativo: Isla y Archipiélago.

En el modelo isla, las creencias que lo soportan consideran como principal protagonista al docente en un escenario donde las relaciones son cerradas, rígidas y competitivas. El profesorado conduce a los discentes, que son personajes secundarios. Los artefactos existentes en este tipo de aulas ensalzan la figura del profesorado. En este tipo de modelo se fomentan más las relaciones de tipo competitivo y la repetición del mensaje. Es decir, la función del estudiante es recibir información y para ello se facilita que las condiciones de aula lo permitan, a través de la eliminación de los distractores y las interferencias.

El contrapunto al modelo isla es el modelo archipiélago. En este modelo se potencian las relaciones abiertas entre los estudiantes y entre discentes y docente. En este contexto todos serían actores, frente a un público atendido a un único actor. En este tipo de modelo se favorecen las relaciones de tipo cooperativo. La construcción y elaboración del mensaje y de los significados es la meta, más allá de la repetición o recepción de información. Los artefactos y la situación del mobiliario fomentan la colaboración, la cooperación y la bidireccionalidad.

En el modelo que presentamos, las creencias culturales están muy relacionadas con las creencias ergonómicas y a tal efecto ha creado el constructo Ergoaula, propuesto por Martín del Buey y Díaz (1995). El aula sería un lugar de trabajo en donde deben tenerse en cuenta unas condiciones idóneas para el desarrollo en donde deben tenerse en cuenta muchos aspectos, algunos comúnmente olvidados en los centros, tales como luminosidad, temperatura, sonorización, diseño de mesas, sillas, tránsitos, ventilación, pasillos, carga temporal, exigencias evaluadoras, ubicación, etc.

El constructo ergoaula diferencia cuatro dimensiones o niveles de mayor o menor saturación como son: la temporalidad, el espacio, la presión afectiva-grupal y la carga cognitiva. Cada una de estas dimensiones tiene en consideración las cargas que determinan un mayor o menor de confort que propician o deterioran un adecuado nivel de rendimiento.

A nivel espacial, el diseño físico y ambiental debe de ir acorde con las exigencias del papel docente, relacionado con el marco cultural de partida. En esta categoría se revisan aspectos como la organización y dirección de los asientos, dónde se coloca la figura del profesorado, cómo se ubica un alumno en relación a los compañeros.

En la dimensión temporal se tiene en cuenta la organización en el tiempo y si existe sobrecarga, es decir, si el alumnado tiene que aumentar las horas de dedicación.

A nivel afectivo se valora la existencia de un grupo de alumnos y adultos en interacción y las dinámicas que se generan. Los actos serán sociales y están sometidos a presión e incluso a posibles sanciones.

Finalmente, la dimensión cognitiva tiene que ver con las metas que el alumnado tiene que perseguir en el aula. El modelo tradicional postula una recepción de la información por parte del alumno, siendo poco frecuentes las peticiones de tareas de elaboración.

Como vemos, cultura escolar y ergonomía están en continua relación y deberían de ir en sintonía, dado que la creencia cultural de base predispone a un comportamiento determinado en las cuatro dimensiones ergonómicas recogidas.

Discusión/Conclusiones

Como se planteaba al principio de este trabajo, la ergonomía supone una oportunidad para la mejora educativa. Sin embargo, el aspecto ergonómico ha sido escasamente atendido (Romaña, 2004). El grupo de Atención y Orientación a la Diversidad (GOYAD) lleva desde la década de los 90 planteando la importancia tanto de atender a los aspectos ergonómicos como culturales de los centros educativos. El constructo culturaaula plantea dos escenarios educativos diferentes, el modelo isla y el modelo archipiélago. En función de qué escenario adopte el centro educativo se derivan diferentes metas, procedimientos así como diseños ergonómicos. El modelo ergoaula recoge cuatro dimensiones a las que es preciso atender: la temporalidad, el espacio, la presión afectiva-grupal y la carga cognitiva. La mayoría de las investigaciones recogidas atienden a la dimensión espacio. Son varios los trabajos que revisan cómo es el mobiliario escolar, qué implicaciones se derivan de él para la salud de los discentes y en base a qué aspecto se elige el mismo (Quintana, 2003; Rodríguez y González, 2011; Ibáñez, 2014). La diferencia expuesta por Márquez (2009) entre ambiente físico y psicosocial vendría recogida en el constructo ergoaula en las dos dimensiones, espacial y afectiva.

Estamos de acuerdo con Romaña (2004), cuando plantea que la ergonomía también implica acción en el entorno. Reconsiderar la ergonomía como una oportunidad para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma diferente. Si nos posicionamos a nivel cultural desde un escenario tipo archipiélago, espacialmente se facilitaría la comunicación a través de la organización de las sillas y mesas, estando el profesor al mismo nivel que el alumnado. A nivel temporal se revisaría como es la organización del tiempo del alumnado y si está sometido o no a presión. A nivel afectivo se actuaría sobre las dinámicas sociales en las que participan los protagonistas. Finalmente, en la dimensión cognitiva se apreciaría que el profesorado pide tareas en las que el alumnado aprenda de forma significativa. En resumen, se establecería un contexto diferente al contexto de enseñanza aprendizaje tradicional, con reglas y significados sociales distintos.

En esta misma línea nos parece relevante la aportación de Salas (2008) acerca de la importancia de atender al cambio social. Si el centro educativo se mantiene en un modelo cultural determinado y no es capaz de flexibilizar para atender a un alumnado heterogéneo, puede darse conflictos difícilmente abordables y aumento de la distancia.

Percibir y analizar la cultura predominante en un centro educativo puede ayudar a predecir y comprender lo que ocurre, pero también, tal y como propone Ávila (2001) puede ser una fuente de conocimiento para conocer el imaginario de nuevas culturas y generaciones. En este sentido, la interculturalidad es un tema clave y recientemente abordado (Rodríguez-Izquierdo, 2017).

Una de las líneas futuras debería ir destinada a conocer si los diseños ergonómicos varían en función del cambio sociocultural o son una barrera a este respecto. Los artefactos externos deberían ir en consonancia con el tipo de modelo educativo y cultural que se quiere desarrollar en un centro y transmitir los mismos valores y significados.

Referencias

- Antúñez, A. (2012). *Actualización del constructo Cultuaula y elaboración de un cuestionario de aplicación en las enseñanzas medias*. Tesina de licenciatura. Universidad de Oviedo.
- Arnaiz, A., Di Giusto, C., y Zamorano, M. (2014). *Cultura organizaiconal en la Universidad de Burgos. Estudio diferencia por ramas educativas*. Actas del Congreso Internacioanl Docencia Universitaria e Innovación. Tarragona.
- Arnaiz, A., Pizarro, J.P., y Martín del Buey, F. (2012). *Análisis de la cultura organizacional percibida y paradigma por alumnos en contextos universitarios: estudio piloto de la facultad de psicología de la Universidad de Oviedo*. Actas de VII congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Ávila, R. (2001) La cultura escolar: una enorme cantera de investigación. *Revista de la facultad de Artes y Humanidades*, 13.
- Ávila, R., y Camargo M. (1999). *La utopía de los PEI en el laberinto escolar*. Conciencias y Antropos. Bogotá.
- Bolívar, A., Caballero, K.Y García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 25(95), 483-506. 2017.
- Dewey, J. (1918). *Las escuelas del mariana*. Madrid: Librería de 10s sucesores de Hemando.
- Di Giusto, C., Castellanos, S., y Arnaiz, A. (2014). *Cultura organiazcional en la Universidad de Burgos. Estudio diferenciado por género*. Actas del Congreso Internacioanl Docencia Universitaria e Innovación. Tarragona.
- Ferrer, R. (1997). *T2cniques y ergonomia*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Ibáñez, D. (2014). *Las posturas que adoptan los adolescentes frente al mobiliario escolar con la netbook*. Argentina: Universidad Fasta.
- Márquez, M.R. (2009). La ergonomía en los ambientes de enseñanza de la educación primaria. *Innovación y experiencias educativas*, 17, 1-8.
- Martín del Buey, F. (1997). Modelos implícitos en la reforma educativa. *Revista Magister*, 15, 90-97.
- Martín del Buey, F, y Díaz, A.E. (1995). Análisis culturales y ergonómicos del centro escolar: pre-requisitos para la intervención orientadora. *Revista de Orientación educacional*, 15/16, 51-67.
- Martín del Buey, F., y Martín Palacio, M.E. (2012). *Análisis de la cultura en el aula: CULTUAULA*. Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal.
- Martín-Palacio, M.E., Aguado, J.J., y Rodríguez, E. (2013). Cultura percibida y deseada en contextos educativos universitarios. En J.J. Gázquez Linares, M.C. Pérez Fuentes y M.M. Molero Jurado (Comps.), *La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar* (pp. 69-74). Almería: ASUNIVEP.
- Pizarro, J.P., Arnaiz, A., y Dapello, B. (2012). *Análisis de la cultura organizacional percibida y deseada por alumnos en contextos universitarios: estudio piloto de la facultad de psicología de la Universidad de Oviedo*. Actas de VII congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Quintana, E. (2003). *Estudio del mobiliario escolar y su influencia, en la postura sedente, en una población infantil*. Salamanca: E.U. de enfermería y fisioterapia.
- Rodríguez, L., y González, P. (2011). La evolución del mobiliario escolar. *Técnica Industrial*, 295, 64-69
- Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2017). Cultura escolar vs cultura familiar: vincular escuela, familia y comunidad desde la pedagogía culturalmente responsiva. *Interacções*, 43, 7-26.
- Romañá, T. (2004). Ergonomía y educación: un suma y sigue. *Anuario de Psicología*, 35(4), 475-491.
- Salas, E. (2008). Desafíos de la educación en tiempos de cambio social. *Revista Enfoques Educativos*, 10(1), 117-123.

CAPÍTULO 20

El enfoque por competencias en el espacio europeo de educación superior: Algunas controversias y retos pendientes

José Juan Carrión-Martínez*, María del Mar Fernández-Martínez**, y
Rafaela Gutiérrez-Cáceres*

**Universidad de Almería, Departamento de Educación; **Universidad de Almería, Centro
Universitario Adscrito de Trabajo Social*

Introducción

Afirmaba Goñi (2005) que estábamos en una situación de ebullición en la universidad debido a la concurrencia temporal de dos importantes cambios sociales. Por una parte estaba el proceso de confluencia con el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), y de otra, una demanda en crecimiento que la sociedad y sus instituciones dirigían a la universidad para que fuese motor de cambios que pudiesen hacer frente a las problemáticas que esa misma sociedad actual genera. Ante ello, una comunidad universitaria cada vez más sensible a esas demandas sociales, empezó a desarrollar un amplio escenario de reflexión sobre la convergencia europea en la educación superior. Hoy, doce años después, las consecuencias que ha tenido y está teniendo dicho proceso para la organización y los modelos instructivos de los estudios universitarios es objeto de debate, si bien no es abundante su investigación.

Efectivamente, nos encontramos finalizando 2017, y la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la universidad española es una realidad, lo cual no quiere decir que todos la consideren un éxito. Es una evidencia que ha supuesto una nueva configuración en los estudios universitarios, tanto en lo que se refiere a su estructura, grado, máster y doctorado (Ministerio Educación, Cultura y Deporte, 2003, 2006), pero resulta mucho más controvertido que haya supuesto un cambio cualitativo y conceptual acerca de los contenidos y metodologías de los currícula universitarios. Igual ocurre con la evolución desde el paradigma de la enseñanza hacia el paradigma del aprendizaje (Fernández, 2016; Martínez, 2009; Benito y Cruz, 2005; Comisión Europea, 2003).

Según afirmaban Martínez (2009), Pérez (1989, 2007, 2008, 2012), Perrenoud (2007), Roegiers (2007) y Zabalza (2006, 2012a, 2012b, 2012c, 2013, 2014), entre otros muchos, la idea de competencia conllevaba saber y saber hacer (teoría y práctica), lo que supone un enfoque del conocimiento que evolucione desde un epicentro en el saber al saber cómo, siempre sin un planteamiento excluyente de los distintos tipos de saberes. Como nos remarcen Eizagirre, Altuna, Pikabea, Marko, y Pérez (2017) las competencias se han erigido formalmente en un elemento clave de los currícula, habiendo llegado a las aulas universitarias aupadas por el proceso del EEES, con reflejo en numerosos documentos oficiales y leyes educativas de los países de la Unión Europea.

No obstante, las declaraciones teóricas, las escasas investigaciones posproceso, algunas en escenarios europeos (Zgaga, 2013; Ariza, 2014; Martínez, 2015; Pérez, Juando, y Argelagos, 2014; Fernández, 2016), u otras en el espacio latinoamericano (Guerrero, 2017) evidencian que ese impulso no se ha traducido en algo claramente asimilado en el sustrato de los procesos formativos, como lo reflejan las escasas investigaciones que se han planteado de forma directa y explícita esta cuestión.

Indican Robles-Haro y Estévez-Nenninger (2016) que las diferentes conceptualizaciones sobre competencias se han presentado de modo confuso dificultando su comprensión y desarrollo por parte de los agentes finales de los procesos formativos, siendo necesaria una revisión de las reformas impulsadas sobre este enfoque para que realmente favorezcan la innovación en la enseñanza superior.

Objetivo

Por lo tanto, el objetivo de nuestro trabajo es revisar la situación de aceptación e impacto efectivo del enfoque de competencias en los planteamientos del EEES, buscando análisis, valoraciones e interpretaciones de cuál es la realidad académica de estas competencias más allá de las prescripciones formales que aparecen en las Memorias de los planes de estudio u otros documentos curriculares. Consideramos que puede ser relevante en el proceso de análisis y evaluación que es exigencia intrínseca de cualquier acción académica, como a su vez una contribución a la revisión y mejora de los procesos de diseño y desarrollo curricular en la educación superior.

Metodología

Bases de datos

Web of Science:

https://apps.webofknowledge.com/UA_GeneralSearch_input.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&SID=P2kNkN17ruzlhBCt2pV&preferencesSaved=

Scopus: <https://www.scopus.com/search/form.uri?display=basic>

Base de datos de Tesis Doctorales (TESEO):

<https://www.educacion.gob.es/teseo/irBusquedaAvanzada.do>

Google

Académico:

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2013&q=&btnG=

Google Books: <https://books.google.es/>

Descriptores

Controversy; European Higher Education Area; EHEA; competences; problems; universidad; currículo basado en competencias; teacher education in Europe; the Bologna Process; higher education reforms.

Fórmulas de búsqueda

Tabla 1. Fórmulas de búsqueda

Base de datos	Expresiones booleanas
Web of Science	Tema: (controversy European Higher Education Area EHEA) Tema: (controversy competences European Higher Education Area EHEA) Título: (competences European Higher Education Area EHEA) Título: (controversy competences) Tema: (problems competences European Higher Education Area)
Scopus	TITLE-ABS-KEY ("competences" AND "controversy" AND "European higher education area") TITLE-ABS-KEY ("controversy" AND "COMPETENCES" AND "CURRICULUM") TITLE-ABS-KEY ("controversy" AND "European higher education area")
TESEO	competencias espacio europeo educacion superior competencias controversias
Google Scholar	espacio europeo controversias competencias universidad controversias currículo basado en competencias competencias controversias educación superior
Google Books	competencias controversias educación superior competencias controversias

Resultados

En la actualidad las políticas educativas se orientan a la adquisición de competencias laborales, el acortamiento de las carreras, los grados orientados a la formación general, la privatización de la educación, la búsqueda de nuevas fuentes de financiación, la disminución en el gasto, la eficiencia y todo unido al recurrente discurso sobre importancia de la educación para disminuir la desigualdad social e

impulsar el desarrollo, el mejoramiento de la calidad y la búsqueda de la equidad. No obstante, ese planteamiento subyacente no ha quedado exento de importantes controversias. Desde la puramente estructurales como las que recoge Zgaga (2013) que sitúa en su trabajo como la controversia principal la duración de las carreras con un debate entre los 4 y 5 años para los grados y 1 o 2 años para los másteres, situación que según el autor ha sido interpretada por los diferentes países de forma muy diversa, no habiéndose podido alcanzar una de las metas estructurales básicas para este enfoque de competencias como era alcanzar la movilidad y la comparabilidad.

Díaz-Barriga (2011) afirma que “competencias es un término joven en la educación, sin embargo, los sentidos en que se emplea reflejan un cierto grado de confusión, su uso esconde múltiples conceptos que no necesariamente ayudan a orientar el trabajo educativo” (p.5) que responde a dos inquietudes principales una de carácter proactivo que pretende promover un trabajo educativo orientado a la resolución de problemas y, a su vez, representa un rechazo a la perspectiva enciclopédica. La principal disyuntiva que resalta este autor se ubica en el rechazo de unos, que las rechazan por el practicismo que subyace en su formulación, como algo en el fondo opuesto a la razón de ser del proceso educativo, acusándolas de estar muy volcadas en la eficiencia de una sociedad mercantil y productiva, frente a los que salen en su defensa por considerar que constituyen una reforma de la educación, que permitirá mejorar la calidad, siendo consideradas como algo innovador (Ibid.).

Una exposición a la *prueba de tinción* sobre la controversia de las competencias nos la ilustran dos autores en principio con un alto grado de coincidencia en el pensamiento, y con una trayectoria vital conjunta como son Gimeno Sacristán y Pérez Gómez que en este aspecto nos trasladan visiones diferentes. Así Pérez (2008) conceptualiza el término como un constructo, no duda en considerar que la conceptualización del término ofrece ventajas indudables:

En este panorama de exigencias y retos nuevos de la sociedad basada en la información (complejidad, cambio e incertidumbre) y en la economía de mercado (utilidad, innovación, fragilidad) por un lado, y de convencimiento académico de la necesidad de orientaciones holísticas para el desarrollo de aprendizajes relevantes, por otro, reaparece con fuerza el controvertido concepto de competencias. Si el aprendizaje envuelve e implica a toda la persona con sus conocimientos, habilidades, valores, actitudes, hábitos y emociones, no parece descabellado que la enseñanza y el currículum se organicen para facilitar y estimular el aprendizaje de competencias así concebidas (p.75).

De otra parte, como ya hemos anunciado nos encontramos con Gimeno (2008) considerando que:

“Las competencias se están proponiendo como un nuevo lenguaje, tratando de sugerir e imponer un significado que no había tenido en el lenguaje común ni tampoco en el especializado, donde tenía y sigue teniendo el sentido de habilidad, dotación y destreza (skills). ...Ahora la competencia se pretende que signifique lo que interesa, haciendo una lectura de la educación acomodada a una visión del mundo, donde ser educado consiste en un saber hacer o capacidad para operar y realizar algo que nos hacer ser más competentes”. (p. 36-37)

Más adelante señala Gimeno (2008) que se trata “solamente de un nuevo lenguaje, una jerga, una técnica convertida en una ideología fácil de echar raíces en terrenos baldíos” (Ibid. p.57).

Resulta de interés tener en cuenta las reflexiones como las Echevarría (2004) o Cruz, Alfaro, y Ramírez (2012) que realizan sobre el tema. Estos últimos señalan que el criterio de desempeño laboral real deseado para un trabajo no se basa en la coherencia interna o la tradición profesional de una disciplina o carrera sino en las necesidades actuales del sistema productivo. También dicen que quienes defienden el concepto de competencia incluyen lo que llaman condiciones previas (aquellas necesarias para el desempeño deseado), en donde aparecen atributos, habilidades, conocimientos, destrezas y valores como elementos necesarios para ser competentes. Sin embargo, los mismos autores señalan que no existe un análisis preciso sobre la relación, diferencia o jerarquía entre todas esas condiciones previas, lo cual es indispensable si se pretende educar de manera inteligente en competencias. Indican que sería la de que se debería partir del fomento de la adquisición o el enriquecimiento de tales condiciones previas (habilidades,

conocimientos, atributos, destrezas, valores) para así educar de manera integrada en las diversas áreas del ser humano, o sea, las fuentes cognitivas y afectivas del comportamiento. Adicionalmente se advierte sobre algunas limitaciones que se siguen al reducir la formación en valores sólo a la óptica de las competencias. Ya que se puede caer en un excesivo conductismo; es decir, atender sólo al resultado práctico del comportamiento, y descuidar las motivaciones internas de la persona. Es decir, según estos autores, existe el riesgo de que se pierda una visión profunda e integrada del ser humano y de su formación. Por ello se preguntan ¿qué pasa con otros valores que no se relacionan directamente con la productividad, como la solidaridad social, el amor a la naturaleza, la búsqueda de lo trascendente? Incluso si nos limitamos a los valores laborales: ¿quién debe definir tales exigencias: el mercado, el Estado, los gremios, las familias, cada persona en formación?

En otro sentido Martín-Barbero (2003) anotaba que el término competencia debería relacionarse con aquellas disposiciones existentes en el sujeto y en las que se integran sus experiencias, su trayectoria cultural, o los modos de adquirir esas disposiciones. Además, señala que el término competencia necesita tomar como clave de su definición aquellos saberes que posibilitan nuevos saberes, que se rediseñan de acuerdo a las necesidades. Por tanto, concluye que es necesario tener en cuenta que, aunque la educación por competencias es una realidad que se está imponiendo con fuerza, no la debemos aceptar sin más ni más, como un paradigma educacional hegemónico.

En países como España que han diseñado unos currícula por competencias en la formación universitaria, han empezado a emerger preocupaciones sobre el tema (Ariza, 2014; Fernández, 2016), que apuntan en dirección similar a como los hacia Alonso, Fernández, y Nyssen (2009) o Moreno (2011). Existe una preocupación por el resultado final, ya que se pueden acabar implantando planes de estudios internacionales demasiado uniformes o estandarizados, que no tengan en cuenta las peculiaridades y diferencias socio-culturales entre países, con la consiguiente pérdida de autonomía universitaria y pérdida de identidad de las culturas nacionales. Por otro lado, también les inquieta que se pierda la dimensión social de la educación, como un deber y servicio público esencial, para pasar a ser una carga social que debe ser mantenida por razones de competencia y rendimiento.

Por todo lo anterior, es necesario reflexionar sobre la creciente instrumentalización de la educación en relación con la formación de los recursos humanos, sin considerar o poniendo en un segundo plano los derechos políticos, sociales o culturales.

Es necesario tener en cuenta que un modelo centrado en competencias puede ser restringido e inadecuado cuando se sustenta en dar respuesta únicamente a los desafíos de la productividad empresarial, pasando por alto la situación de crisis cultural y los desafíos que implica la construcción de una sociedad participativa, equitativa, responsable, y solidaria. Ya que en otro sentido es lo que se está tratando es de reproducir en el sistema educativo, la ideología dominante centrada en el mundo económico. Como lo denota (López, 2011; Guerrero, 2017) los profesores tratan de cumplir los criterios de las políticas educativas que promueven la implementación del modelo por competencias, aunque tengan dudas sobre su uso y el beneficio que su aplicación tendrá en el estudiante, pero según estos últimos los hallazgos apuntan hacia la necesidad de combinar más de un modelo o enfoque de enseñanza, aunque la institución a la que pertenece le indique un modelo a seguir.

Bustamante, Lapo, Oyarzú, y Campos (2017) indican que “a nivel sistémico, las Universidades han incorporado progresivamente innovaciones, conductas de trabajo y en modos de acción” (p.99) a la hora de llevar a cabo actuaciones en sus organizaciones.

Después de esta revisión siguen vigentes en toda su extensión, 13 años después, una serie de interrogantes que Palomero, Pescador, y Torrego (2004) nos hacían para iluminar el debate de las controversias que el enfoque por competencias proyectaba en el sistema educativo universitario:

- ¿No se estarán poniendo sobre la mesa de trabajo unos listados de competencias que subordinan el pleno desarrollo de la personalidad humana a otros fines?

- ¿No estarán subordinadas tales competencias a los intereses económicos privados, a la competitividad y a los requerimientos del mercado?
- ¿Se estará buscando la formación de profesionales complejos, o más bien la de técnicos competentes?
- ¿El discurso de las competencias no nos estará remitiendo a un modelo de formación para la sumisión, frente a un modelo de formación para la autonomía?
- ¿No se estará reduciendo a jerga de expertos, la transformación de procesos complejos en magnitudes cuantitativas, mensurables, operativas?
- ¿No se estarán estableciendo demasiados vínculos entre economicismo y educación?
- ¿Están preparados los profesores universitarios para desarrollar un currículo por competencias?

Discusión/Conclusiones

A modo de conclusión final y, en términos generales englobando todas las dimensiones y unidades de información, se puede afirmar que las valoraciones realizadas a la implementación de los nuevos Planes de Estudio de las distintas carreras aun presentan carencias notables, ya que a grandes rasgos se suelen valorar como poco adecuados, siendo necesario todavía un importante esfuerzo y dedicación para poder adaptar solventemente los nuevos títulos universitarios de Grado a los principios rectores de la educación basada en competencias y del EEES.

Parece pertinente proceder a una tarea de revisión que proyecte de forma expresa la presencia de las competencias, pues es muy mayoritaria, tanto en extensión como en intensidad, la idea de que las competencias no están teniendo presencia efectiva. Se recomienda que la revisión plasme de forma fehaciente en todos los niveles curriculares del sistema universitario el enfoque que sustenta el diseño en sus niveles superiores, debiendo realizarse un esfuerzo de resaltamiento de la presencia de las competencias, y que el desarrollo temático de ellas a través de los diferentes elementos curriculares del proceso de formación sea evidente.

Con respecto al cómo se desarrollan metodológicamente las competencias ya al comienzo del proceso de implantación del EEES, Pérez y Sola (2005) nos enfatizaban como eje del procedimiento, la necesidad de implantar una “pluralidad metodológica que abarque los diferentes tipos de formatos de actuación docente”(p.29). Esto ahora aflora como una necesidad confirmada en este trabajo. Lógicamente, esta es una conclusión que no tiene una pauta cerrada sino abierta y pluriforme, pero exige una revisión de las metodologías didácticas y de los sistemas de coordinación docente para estar en un constante proceso de toma de conciencia acerca de que las competencias no se convierten en un discurso que aun estando presentes no cala en la percepción de los protagonistas del plan de estudios.

Finalmente, con respecto al qué y cómo se evalúan las competencias emerge en los estudios como el elemento más opaco del proceso formativo. Por lo tanto, se hace recomendable poner en marcha estrategias y medidas concretas que hagan efectiva y visibilicen que las competencias específicas del título es lo que se les está evaluando. Se recomienda por tanto una revisión desde el nivel más cercano a la acción formativa atribuyendo a la evaluación de competencias un peso relevante en los sistemas de calificación, al fin y al cabo, irrenunciables en el conjunto del sistema de evaluación de la enseñanza universitaria.

Referencias

- Alonso, L.E., Fernández, C.J., y Nyssen, J.M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- Ariza, T. (2014). *Análisis de la satisfacción del profesorado con el Espacio Europeo de Educación Superior: propuestas de mejora para la convergencia europea* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Benito, A., y Cruz, A. (Coords.) (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Bustamante, M.A., Lapo, M.C., Oyarzún, C.H., y Campos, R.M. (2017). Análisis de la Percepción del Docente en Tres Universidades Chilenas tras la Implementación del Currículum Basado en Competencias. *Formación Universitaria*, 10(4), 97-109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400009>.

Comisión Europea (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cruz, A., Alfaro, J.A., y Ramírez, M.S. (2012). Objeto de aprendizaje abierto para la formación docente orientado a desarrollar competencias de pensamiento crítico con énfasis en habilidades cognitivas. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 15(1), 103-125.

Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24.

Echevarría, G. (2004). *¿Valores o competencias? Dos enfoques formativos en las prácticas pedagógicas*. Informe área de educación, 10. Universidad Santo Tomás. Santiago de Chile.

Eizagirre, A., Altuna, J., Pikabea, I., Marko, J.I., y Pérez, V. (2017). Las competencias transversales en el grado de Pedagogía: diagnóstico y estado de la cuestión y REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 259-276.

Fernández, M.M. (2016). *Estudio sobre las competencias específicas en el título de Grado en Trabajo Social de la Universidad de Almería* (Tesis doctoral). Universidad de Almería, Almería.

Gimeno, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno, A.I. Pérez, J.B. Martínez, J. Torres, F. Angulo, y J.M. Álvarez. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp.11-58). Madrid: Morata.

Goñi, J.M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.

Guerrero, H.I. (2017). *El desarrollo profesional de los docentes noveles de la universidad central del ecuador desde la narrativa de sus protagonistas* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.

López, J.I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.

Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34.

Martínez, A. (2009). *Las Competencias Específicas en el Título de Grado de Educación Infantil* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.

Martínez, J.M. (2015). *Desarrollo y evaluación de las competencias del alumnado en el Grado de Educación Social de la Universidad de Extremadura* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Badajoz.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuestas para la renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica-MEC.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento Marco. Recuperado de <http://www.univ.mecd.es> (13-octubre-2016).

Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Revista Perspectiva Educacional*, 50(2), 26-54.

Palomero, J.E., y Torrego, L. (2004). Europa y calidad docente. ¿Convergencia o reforma educativa? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 23-40.

Pérez, A., y Sola, M. (Coord.) (2005). *Informe sobre la Innovación en la Docencia de las Universidades Andaluzas (Informe CIDUA)*. Málaga: Junta de Andalucía. http://viceees.ujaen.es/files_viceees/CIDUA.pdf (14-mayo-2014).

Pérez, A.I. (1989). *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*. Madrid: Akal.

Pérez, A.I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Santander: Gobierno de Cantabria.

Pérez, A.I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno, A.I. Pérez, J.B. Martínez, J. Torres, F. Angulo, y J.M. Álvarez. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp.59-102). Madrid: Morata.

Pérez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Pérez, M.L., Juando, J., y Argelagos, E. (2014). Testing a model of Competence-based Teaching. 3RD Cyprus International Conference on Educational Research (CY-ICER 2014). *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 143, 31-34. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.352

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Robles-Haros, B.I., y Estévez-Nenninger, E.H. (2016). Enfoque por competencias: Problemáticas didácticas que enfrentan el profesorado *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-12.

Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José-Costa Rica: Coordinación educativa y cultural centroamericana.

Zabalza, M.A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2012a). Las Competencias en la Formación del Profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5-32.

Zabalza, M.A. (2012b). La universidad de las competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 11-14.

Zabalza, M.A. (2012c). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48.

Zabalza, M.A. (2013). Ser docente es más que ser enseñante. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 11-13.

Zabalza, M.A. (2014). El trabajo por competencias y los equipos docentes. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 7(13), 5-13.

Zgaga, P. (2013). The future of European teacher education in the heavy seas of higher education. *Teacher Development*, 17(3), 347-361.

CAPÍTULO 21

Diseño del instrumento de evaluación de la cultura emprendedora en profesores: Estudio piloto

Juan Pablo Pizarro Ruiz*, Patricia Guerra Mora**, Laura Rubio Rubio***,
y Andrea Arnaiz García****

* Universidad de Burgos; **Hospital Universitario San Agustín; ***Universidad de Jaén;
**** Universidad de la Rioja

Introducción

El término emprendimiento ha estado tradicionalmente vinculado al mundo empresarial y laboral, sin embargo, últimamente se pretende potenciar y favorecer el espíritu emprendedor en los distintos niveles educativos. Esta necesidad surge de la creencia, cada vez más consolidada, de que el emprendimiento genera beneficios que contribuyen al progreso y al desarrollo de toda la comunidad (Arnaiz, 2015). Además, esta pretensión de potenciar y favorecer el emprendimiento se contempla en diversas leyes tanto a nivel de Unión Europea como del sistema educativo español, tales como el Consejo Europeo (2000), la Comisión de las Comunidades Europeas (2006), las Cámaras de Comercio y Ministerio de Educación y Ciencia (2006), la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y la posterior Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).

El emprendimiento se ha convertido en toda una creencia, cada vez más arraigada, que ha dado origen a la cultura emprendedora, entendiendo la cultura como el conjunto de creencias, valores y normas compartidas por una comunidad. Con el fin de construir esta cultura emprendedora no es suficiente con realizar distintas reformas de cambio de currículo, la pedagogía, o la organización de las instituciones educativas, sino que es necesario realizar los cambios desde la propia cultura educativa (Sarason, 1971). En esta cultura están implicados todos sus agentes (alumnado, profesorado y sociedad) y según Pertegal Hernando y Olivia (2011) es necesario conocer el punto de vista de todos ellos, dado que todos constituyen parte activa de los centros educativos.

En este trabajo se analiza la percepción que tienen los docentes acerca de la cultura emprendedora y también se consideró esencial tener en cuenta la percepción de cómo les gustaría que fuera. Tener en cuenta estas dos perspectivas es fundamental en contextos educativos debido a que la cultura es una construcción constante (Ferrerres y González, 2005 citados en Murzi, 2006) y es importante conocer el punto de partida (cultura percibida) y el punto al que se pretende llegar (cultura deseada), con el objetivo de permitir que esa construcción tenga los pilares y la dirección que se desea (Arnaiz, 2015). No obstante, se considera que la base de la cultura son las creencias y son éstas las que se van a evaluar en esta investigación. Para la fundamentación teórica del análisis de estas creencias se ha seguido el modelo de cultura escolar denominado Cultuaula elaborado por Martín del Buey (1991), en el que se diferencian cuatro tipos de creencias en torno a: Finalidad educativa; Proceso de enseñanza; Proceso de aprendizaje y Escenario educativo. Martín del Buey (1991) propone dos modelos contrapuestos de cada tipo de creencias en los que se refleja una cultura tradicionalista o conservadora frente a una cultura innovadora o emprendedora. En ambas posturas se encuentran tanto elementos positivos como negativos. Para la evaluación de este constructo, Arnaiz (2015) encontró la existencia de varios instrumentos que evalúan la cultura en el ámbito escolar pero que no se ajustan al modelo de Cultuaula en el que se basa este trabajo. Para evaluar este constructo sólo se cuenta con dos instrumentos: un cuestionario breve denominado Cultuaula dirigido a profesorado universitario (sin validar) formulado por Martín del Buey (1997); y una adaptación para alumnos de Educación Secundaria realizada por Antúnez (2012) que evalúa ambas

perspectivas (cultura percibida y deseada) pero con ítems diferentes en ambas perspectivas, lo que dificulta la comparación entre ellas, además de presentar propiedades psicométricas moderadas de fiabilidad.

Por todo lo anteriormente mencionado, se ha observado una falta de instrumentos, con propiedades psicométricas adecuadas, que evalúen la cultura emprendedora en el profesorado de Educación Secundaria bajo el modelo de Cultuaula. Por ello, el objetivo de este trabajo ha sido la confección de dos instrumentos de medida dirigidos a evaluar tanto la cultura emprendedora percibida como la deseada en los docentes de Educación Secundaria Obligatoria que consten de los mismos ítems en ambos instrumentos, a fin de realizar comparaciones entre ambos.

Método

Participantes

La muestra que se utilizó para la elaboración de los cuestionarios de cultura emprendedora percibida y deseada en los docentes de Educación Secundaria se compuso de: los participantes del juicio de expertos, los participantes del estudio piloto cualitativo y los participantes del estudio piloto cuantitativo.

Los participantes del juicio de expertos fueron nueve profesionales especialistas en metodología y/o en ciencias de la educación. De manera más concreta, la muestra de expertos estuvo formada por: cuatro doctores/as en Psicología, una psicóloga, una pedagoga, una filóloga hispánica, una profesora de español y una directora de un centro educativo.

Los participantes del estudio piloto cualitativo fueron cinco docentes de diferentes cursos de Educación Secundaria de dos centros educativos diferentes.

Los participantes del estudio piloto cuantitativo fueron 63 docentes que impartían clase en los distintos cursos de Educación Secundaria de tres centros educativos públicos (42.9%, 42.9% y 14.3% de cada centro). De estos profesores, la distribución por género fue del 33.3% de hombres y del 66.7% de mujeres, con edades comprendidas entre los 31 y los 68, siendo la media 50.49 y la desviación típica 6.79.

Todos los participantes se seleccionaron mediante un muestreo no probabilístico de carácter intencional.

Instrumentos

Con el fin de construir los instrumentos que evalúan la cultura emprendedora percibida y deseada en el profesorado se realizó un banco de ítems utilizando los cuestionarios de Cultuaula percibida y deseada para estudiantes de Educación Secundaria (Antúnez, 2012), el cuestionario de creencias pedagógicas (Doménech, 2004) y la creación de ítems relacionados con el concepto de cultura emprendedora.

Los cuestionarios de cultuaula percibida y deseada elaborados por Antúnez (2012) constan de 20 ítems cada uno con cinco alternativas de respuesta (1=nunca, y 5= siempre). Estos instrumentos evalúan a nivel de Educación Secundaria, tanto la realidad percibida en el ámbito escolar (cultura percibida) como lo que les gustaría que fuese (cultura deseada), cuatro aspectos educativos:

- Finalidad educativa. Este factor evalúa para qué se educa al discente, si la educación se realiza con fines académicos o se consideran tanto los aspectos académicos como los personales y los sociales. Consta de cinco ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .633 en cultura percibida y de .580 en cultura deseada.

- Proceso de instrucción. Este factor evalúa cómo los docentes imparten clases sus clases, qué metodología emplean. Consta de cinco ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .605 en cultura percibida y de .515 en cultura deseada.

- Proceso de aprendizaje. Este factor mide qué se exige a los discentes que realicen con la información que recibe, cómo aprenden. Consta de cinco ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .744 en cultura percibida y de .663 en cultura deseada.

- Escenario educativo. Este factor evalúa al centro escolar a nivel de recursos con los que se cuenta, su ergonomía física de la escuela, etc. Consta de cinco ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .531 en cultura percibida y de .508 en cultura deseada.

El cuestionario de creencias pedagógicas de Doménech (2004) fue adaptado a contextos de Educación Secundaria en el estudio realizado por Traver, Doménech, Sales, y Moliner (2005). El cuestionario adaptado consta de 25 ítems con seis alternativas de respuesta (1= totalmente en desacuerdo, y 6 = totalmente de acuerdo). Este cuestionario evalúa la clasificación de las concepciones de los docentes de Enseñanza Secundaria sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en dos dimensiones bipolares: profesor-alumno (12 ítems) y proceso-producto (13 ítems). Los factores del cuestionario se corresponden con los cuatro paradigmas instructivos clásicos que son:

- Paradigma tradicional (centrado en el profesor). Este factor consta de seis ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .69.

- Paradigma cognitivo/constructivista (centrado en el alumno). Este factor consta de seis ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .67.

- Paradigma conductista/tecnológico (centrado en el producto). Este factor consta de seis ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .65.

- Paradigma humanista/ecológico (centrado en el proceso). Este factor consta de siete ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .71.

Con respecto a la creación de ítems relacionados con el concepto de cultura emprendedora, se ha realizado un banco de 20 preguntas sobre este concepto de cultura emprendedora percibida y deseada en profesores de Educación Secundaria (Arnaiz, 2015).

Los protocolos iniciales del cuestionario de cultura emprendedora (percibida y deseada) en el profesorado fueron una selección de 24 ítems del anterior banco de ítems, para cada uno de los cuestionarios. Cada uno de estos cuestionarios evalúan las cuatro dimensiones con seis ítems cada una, de la cultura emprendedora (finalidad educativa, proceso de enseñanza, proceso de aprendizaje y escenario) planteadas por Martín del Buey. El formato de respuesta de estos cuestionarios fue en escala Likert de uno a cinco (1 = nunca, y 5 = siempre).

Además, para la realización del juicio de expertos, se utilizó un protocolo de evaluación que analiza la congruencia, claridad y relevancia de los factores y los ítems que integran los cuestionarios iniciales. Las puntuaciones en este protocolo se recogen en una escala tipo Likert con cinco puntos (1= Totalmente desacuerdo con la Congruencia/ Claridad/ Relevancia; a 5= Totalmente de acuerdo con la Congruencia/ Claridad/ Relevancia). Asimismo, a nivel cualitativo, este protocolo evalúa la necesidad de incorporación, modificación y/o eliminación de algún factor o ítem; y recoge las sugerencias que los expertos consideran oportunas.

Procedimiento

En primer lugar, se construyó un banco de ítems utilizando los cuestionarios de Cultura percibida y deseada para Educación Secundaria (Antúnez, 2012), el cuestionario de creencias pedagógicas (Doménech, 2004) y los ítems creados en relación al concepto de cultura emprendedora. Posteriormente se seleccionaron los ítems considerados como más pertinentes de ese banco de ítems quedando conformado el protocolo inicial de aplicación. Posteriormente se seleccionó un grupo de expertos en la temática y se les aplicó el protocolo de evaluación de la Congruencia/ Claridad/ Relevancia. Tras la primera evaluación cuantitativa y cualitativa de los expertos se realizaron las modificaciones oportunas según sus criterios, incluyendo, modificando y suprimiendo alguno de los ítems. Tras estas modificaciones se volvió a someter a juicio de expertos y se analizaron los resultados cuantitativos y cualitativos aportados. Después del consenso de los expertos en la adecuación de los instrumentos se procedió a realizar los protocolos de aplicación del estudio piloto cualitativo donde se analizó la adecuación del lenguaje, la coherencia y la redacción de los ítems, con el fin de consignar la validez de

contenido y cuantitativo donde se analizaron las propiedades métricas de fiabilidad y validez de los instrumentos creados. Para la recogida de los datos de estos estudios pilotos se contactó con los centros educativos a principio del curso académico de dos formas: telefónica o presencialmente. En ambas modalidades se entregó una carta informativa con la presentación detallada del proyecto. Una vez aceptada la solicitud de colaboración, se concertaron los encuentros y los cursos en los que se realizaría el estudio. La aplicación de los instrumentos se realizó de forma colectiva, bien en una sesión conjunta con su alumnado o en la sala de profesores para facilitar la participación de un mayor número de docentes.

Todos los cuestionarios fueron aplicados por personal específicamente entrenado para tal fin. En todo momento se aseguraron el anonimato y la confidencialidad de la información recogida, así como también se manifestó la finalidad estadística de los datos. Además, se explicó en qué consistía el estudio, con el propósito de disminuir las posibles reticencias a la administración y cumplimentación de los cuestionarios. Se les pidió la mayor sinceridad posible, indicándoles que no existen repuestas correctas o incorrectas. La persona encargada de la administración de los instrumentos leía con los participantes las instrucciones a seguir. Ante cualquier duda o incidencia los docentes eran atendidos de manera individual.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos de este estudio se empleó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 18.0 y el programa Factor 9.2 (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2013).

Para los análisis del juicio de expertos se realizó un análisis cualitativo de las sugerencias emitidas y un análisis cuantitativo de frecuencias en cuanto a la claridad, congruencia y relevancia de los ítems propuestos en los protocolos iniciales y finales. Por otro lado, en el estudio piloto cualitativo se analizó la adecuación del lenguaje, la coherencia y la redacción de los ítems, con el fin de consignar la validez de contenido y la adecuación de los ítems de los protocolos finales. Por último, en el estudio piloto cuantitativo se analizaron las propiedades métricas de fiabilidad mediante el índice de consistencia interna coeficiente Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951); y validez de los instrumentos creados mediante Análisis Factoriales Exploratorios (AFE).

Resultados

Juicio de expertos

Para el juicio de expertos se tomó como criterio de eliminación de ítems el acuerdo de tres o más expertos y una media inferior a tres puntos en alguna de las variables de claridad, congruencia y/o relevancia. El criterio de modificación de ítems fue el acuerdo de dos o más expertos y una media inferior a cuatro puntos en la variable de claridad, congruencia y/o relevancia. Por último, el criterio para añadir ítems fue el acuerdo de dos o más expertos y la consulta a los demás, considerando la inclusión de los mismos con un acuerdo mínimo de cuatro expertos. Además, se han diseñado ambos cuestionarios con las mismas preguntas con el objetivo de poder comparar los resultados de ambos cuestionarios (en cultura emprendedora percibida se redactaron en base a la realidad que se vive la educación y en cultura emprendedora deseada se formularon en relación a lo que se desearía alcanzar como ideal educativo).

En base a los criterios expuestos, tras el primer juicio de expertos, se eliminaron cuatro ítems, de cada cuestionario, debido al acuerdo de seis expertos y de que sus puntuaciones en algunas de las variables de claridad, congruencia y/o pertinencia fueron inferiores a 2.4. Por otra parte, se mantuvieron cinco ítems, de cada uno de los cuestionarios, sin ninguna modificación puesto que su media en todas las variables de claridad, congruencia y pertinencia fueron superiores a 4.6 y ningún experto propuso ninguna modificación. Los 15 ítems restantes de cada cuestionario sufrieron modificaciones que consistieron en un cambio en la redacción hacia un lenguaje más claro y conciso, con el fin de ser ítems sobre conductas lo más concretas y representativas posibles. Dentro de estas modificaciones, uno de los

ítems se desdobló en dos preguntas a recomendación de cinco expertos y unas medias inferiores a 2.2 en la variable de claridad. Además de todo ello, se añadieron tres ítems nuevos, a cada cuestionario, relacionados con el trabajo de la autoestima, la motivación y el aprendizaje comprensivo en el alumnado.

Tras todos estos cambios se realizó una segunda consulta a los expertos sobre los nuevos protocolos de cultura emprendedora percibida y deseada. En esta ocasión todos los ítems de ambos cuestionarios obtuvieron unas medias superiores a 4.6 en las tres variables de claridad, congruencia y relevancia, por lo que se ha mantenido este protocolo como test a evaluar en el estudio piloto.

Estudio piloto cualitativo

Este estudio pretendía evaluar la adecuación del lenguaje y la redacción de los ítems con el fin de modificando y/o eliminar las afirmaciones que pudieran resultar ambiguas y/o poco entendibles. Los resultados del estudio piloto cualitativo, realizado a los cinco docentes de Educación Secundaria, indicó un total acuerdo entre los cinco docentes en relación con la adecuada claridad en que estaban redactados los ítems, además todos ellos indicaron el buen entendimiento de los mismos. Por ello, se decidió mantener los 24 ítems de los protocolos finales de los cuestionarios de cultura emprendedora percibida y deseada en docentes.

Estudio piloto cuantitativo

En el estudio piloto cuantitativo se analizaron las propiedades métricas de los instrumentos creados: su fiabilidad y su validez.

-Fiabilidad

Con el fin de conocer la fiabilidad de los instrumentos se ha procedido al estudio del índice de consistencia interna alfa de Cronbach (Cronbach, 1951). En la Tabla 1 se presentan los análisis de fiabilidad realizados en los cuestionarios que miden la cultura emprendedora percibida y deseada en el profesorado.

Tabla 1. Índice de fiabilidad del cuestionario Cultura emprendedora del profesorado

Cuestionario	N de elementos	Alfa de Cronbach
Cultura Emprendedora percibida	24	.853
Cultura Emprendedora deseada	24	.951

-Análisis Factorial Exploratorio

Tras realizar el análisis de fiabilidad del estudio piloto, se analizó la estructura factorial mediante el AFE de los instrumentos teniendo en cuenta el criterio de Timmerman y Lorenzo-Seva (2011). Antes de llevar a cabo el AFE, se comprobó la adecuación de los datos a este tipo de análisis mediante la prueba de esfericidad de Bartlett y los estadísticos de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). La prueba de esfericidad de Bartlett debe ser significativa ($p < .05$), y el estadístico KMO debe ser superior a 0.50. En la Tabla 2 se observa que tanto la prueba del estadístico de Bartlett es significativa como el test Kaiser-Meyer-Olkin es superior a 0.50, por lo que el AFE es pertinente para los datos de los cuestionarios de cultura emprendedora percibida y deseada del profesorado.

Tabla 2. Prueba de Esfericidad de Bartlett e Índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)

Cuestionario	Factores	Prueba de Esfericidad de Bartlett	Índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)
Cultura Emprendedora percibida	Finalidad	92.1 (df=15; p=.000)	.734
	Proceso de Enseñanza	61.9 (df=15; p=.000)	.584
	Proceso de Aprendizaje	50.4 (df=15; p=.000)	.709
	Escenario	50.4 (df=15; p=.000)	.510
Cultura Emprendedora deseada	Finalidad	189.3 (df=15; p=.000)	.854
	Proceso de Enseñanza	170.0 (df=15; p=.000)	.837
	Proceso de Aprendizaje	179.8 (df=15; p=.000)	.811
	Escenario	123.3 (df=15; p=.000)	.727

Una vez conocida la adecuación del AFE, se comprobó en la Tabla 3 la adecuación de una estructura de un solo factor de las dimensiones Finalidad, Proceso de Enseñanza, Proceso de Aprendizaje y Escenario en la cultura emprendedora percibida y la deseada del profesorado, según el criterio de Timmerman y Lorenzo-Seva (2011).

Tabla 3. Factores a extraer según el criterio de Timmerman y Lorenzo-Seva

Variable	Cultura Emprendedora percibida				Cultura Emprendedora deseada			
	F	P/E	P/A	E	F	P/E	P/A	E
1	54.2*	46.7**	51.0*	41.7**	70.3*	70.0*	68.6*	56.0*
2	18.3	26.9*	25.4	31.1*	14.9	15.6	13.9	18.1
3	13.4	13.6	11.0	17.2	7.5	7.0	10.4	12.2
4	8.3	10.2	9.4	7.3	6.2	5.0	7.0	8.1
5	5.8	2.6	3.2	2.6	1.2	2.3	0.1	5.5
6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

Nota. F=Finalidad; P/E= Proceso de enseñanza; P/A = Proceso de aprendizaje; E= Escenario

**p.<.01; *p.<.05;

Discusión/Conclusiones

Esta investigación aporta un primer acercamiento a la validación de dos cuestionarios de cultura emprendedora en docentes de educación secundaria elaborados bajo el modelo de Cultuaula formulado por Martín del Buey (1991). Estos instrumentos evalúan la cultura emprendedora desde la cultura que perciben y desde la cultura que desean conseguir los profesores. Además, cabe destacar que los ítems de ambas perspectivas se elaboraron de forma coincidente a fin de poderlas comparar. Este aspecto se consideró importan puesto que como indica Ferreres y González (2005) permite construir los programas de intervención con los objetivos y la dirección de lo que se pretende alcanzar.

Los resultados mostraron unas propiedades psicométricas adecuadas lo que indica la adecuación de los instrumentos elaborados. Ambos cuestionarios cuentan con las garantías de una buena validez de contenido al someter los ítems a juicio de expertos aceptando los ítems sólo cuando la media de las tres variables claridad, congruencia y pertinencias fueron superior a 4.6 sobre cinco puntos. Además, ambos cuestionarios cuentan de unas adecuadas propiedades psicométricas de fiabilidad, con una consistencia interna aceptable según Nunnally (1978) al ser superior a .700. Ambos cuestionarios, también presentan una validez de constructo que indica la unidimensionalidad de los cuatro tipos de creencias en torno a la Finalidad educativa, al Proceso de enseñanza, al Proceso de aprendizaje y al Escenario educativo según el criterio de Timmerman y Lorenzo-Seva (2011). Estas características psicométricas suponen además un acercamiento a la validación del constructo de Cultuaula.

A pesar de los resultados obtenidos, cabe mencionar que esta investigación se trata de un estudio piloto en el que se ha realizado un acercamiento a las propiedades métricas de los instrumentos creados, pero es necesaria la validación de los mismos con una muestra mayor de participantes representativos de los profesores de educación secundaria española.

Referencias

- Antúñez, A. (2012). *Actualización del constructo Cultuauula y elaboración de un cuestionario de aplicación en las enseñanzas medias*. (Tesina de licenciatura). Universidad de Oviedo.
- Arnaiz, A. (2015). *La cultura emprendedora en la educación secundaria*. Universidad de Oviedo: Tesis doctoral.
- Cámaras de Comercio y Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Fomento del Espíritu Emprendedor en la Escuela. Recuperado en abril, 2014, disponible en http://www.camaras.org/publicacion/publicaciones/Libro_Espiritu_Emprendedor.pdf
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2006). Comunicación de la comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Rediones. Recuperado en abril, 2014, disponible en <http://www.sifemurcia-europa.com/servlet/sife.GestionDocs?METHOD=MOSTRARDOCUMENTO&iddocumento=5767>
- Consejo Europeo. (2000). *Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo 2000. Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado en abril, 2014, disponible en http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Doménech, F. (2004). *Psicología de la educación e instrucción: su aplicación al contexto de la clase*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Ferreres, V., y González, A. (Dirs.). (2005). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. España: Praxis.
- Lorenzo-Seva, U., y Ferrando, P.J. (2013). FACTOR 9.2 A Comprehensive Program for Fitting Exploratory and Semiconfirmatory Factor Analysis and IRT Models. *Applied Psychological Measurement*, 37, 497-498.
- Martín del Buey, F. (1991). *Modelo de análisis de presunciones culturales en el aula*. Actas del I Congreso Internacional de Psicología y educación (pp. 168-170). Madrid.
- Martín del Buey, F. (1997). Modelos implícitos en la reforma educativa. *Revista Magister*, 15, 90-97.
- Murzi, M.M. (2006). Cultura profesional de un grupo de docentes de educación superior. *Acción pedagógica*, 15, 84-93
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Pertega, M.A., Hernando, A., y Olivia, A. (2011). Desarrollo y validación de una escala de evaluación de los activos y fortalezas escolares desde la perspectiva del profesorado. *Apuntes de Psicología*, 29(3), 379-395.
- Sarason, S.B. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Timmerman, M.E., y Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items with Parallel Analysis. *Psychological Methods*, 16, 209-220.
- Traver, J.A., Doménech, F., Sales, M., y Moliner, M.O. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8), 1-18.

CAPÍTULO 22

Escritura de textos síntesis en el contexto universitario: el papel del autoconocimiento de la tarea y de la estrategia

Patricia Robledo Ramón
Universidad de León

Introducción

Entre las variables personales del escritor que pueden influir en la calidad de sus textos escritos se encuentra su conocimiento metacognitivo de la tarea, ya que el primer paso que debe llevar a cabo la persona que escribe cuando se enfrentan a una tarea de composición escrita es clarificar su propósito comunicativo, el tema, los objetivos, la estructura retórica, el formato y la audiencia a la que va dirigida su texto (Castelló, 1999; Castelló, Bañales, y Vega, 2001; Flower, 1987). Es decir, el escritor debe tener una representación clara de la tarea para poder abordarla con éxito; ya que la forma de concebir o entender la tarea de escritura se relaciona con la forma de afrontarla o la estrategia empleada para su elaboración y por consiguiente con el texto que se acaba produciendo (Flower, 1987; Flower y Hayes, 1980). Sin embargo, ha de señalarse que no todas las tareas de composición escrita son iguales, ni suponen el mismo tipo de demandas, variando en dificultad y complejidad en relación, por ejemplo, al tipo de textos que se deben componer. En este caso, existen textos relativamente sencillos, como pueden ser los de carácter descriptivo, y textos con una gran complejidad, como son las denominadas tareas híbridas de lectoescritura entre las que se encuentran, en el extremo de máxima complejidad, las síntesis (Castelló, 2009; Flower et al., 1990; Segev-Miller, 2004; Spivey, 1997).

Las tareas de síntesis consisten en analizar diferentes fuentes de información sobre un tema y elaborar una síntesis escrita a partir de todas ellas, integrando la información en un nuevo texto. Se caracterizan por su carácter híbrido e interactivo y suponen integrar información de múltiples documentos en un nuevo texto, lo que implica resolver un complejo problema retórico, situado en prácticas discursivas disciplinares específicas (Spivey, 1984, 1990, 1997; Spivey y King, 1989). Este tipo de tareas tienen un alto potencial para contribuir al aprendizaje, por lo que son demandas habitualmente en el contexto universitario, si bien son complejas y con altas demandas cognitivas y metacognitivas, relacionadas, entre otros aspectos, con el propio autoconocimiento de la tarea. Por consiguiente, son difíciles para algunos alumnos, quienes no las abordan de manera adecuada, en algunas ocasiones por desconocer realmente qué son las tareas de síntesis y qué procesos o actividades demandan (Bóscolo et al., 2007; Flower, et al., 1990; Mateos y Solé, 2009; Segev-Miller, 2004; Spivey, 1997; Solé, Miras, Castells, Espino, y Minguela, 2012). En esta línea, la investigación empírica ha evidenciado que existe gran variabilidad en la forma que tienen los alumnos de representarse este tipo de tareas, siendo solo algunos los que realmente conciben la tarea tal y como es, es decir, los que tienen un autoconocimiento real de las tareas de síntesis y por consiguiente abordan su realización de manera exitosa. Otros alumnos, en cambio, tienen una concepción errónea de las mismas, entendiendo que se trata de resúmenes o tareas más sencillas, y abordan por lo tanto su realización de manera poco efectiva (Castelló, 2007; Castelló et al, 2011; Flower, 1987; Flower et al., 1990; Kantz, 1989; Lenski y Johns, 1997; McGinley, 1992).

Así pues, cuando se les plantea a los universitarios la realización de tareas de síntesis, el modo en el que interpretan o se representan esta compleja actividad de lectoescritura y, en consecuencia, su manera de abordarla difiere de unos estudiantes a otros y posiblemente ésta sea una de las razones que ayude a entender las diferencias de calidad de unos textos frente a otros (Castelló et al. 2011); si bien es necesario continuar profundizando en este campo de estudio. En este enclave se plantea el presente trabajo el cual

tiene como objetivos conocer, por un lado, el autoconocimiento metacognitivo de las tareas de síntesis que tienen los estudiantes universitarios y el procedimiento estratégico que siguen en su elaboración y, por otro lado, la relación existente entre este autoconocimiento y la calidad de los textos síntesis; esperando como hipótesis que exista relación entre el autoconocimiento de la tarea y de la estrategia que tienen los universitarios y la calidad de sus productos textuales.

Método

Participantes

La muestra ha estado formada por 54 alumnos de primero de Educación Infantil, con edades comprendidas entre los 35 y los 18 años (edad media = 20,3 años), de los cuales sólo siete eran hombres.

Todos los alumnos cursaron la asignatura Optimización del Desarrollo y Bienestar Infantil perteneciente al área de Psicología Evolutiva y de la Educación; en dicha materia varios núcleos temáticos fueron abordados empleando como metodología de trabajo la realización de tareas de síntesis. Además, los estudiantes fueron distribuidos aleatoriamente en dos condiciones, la experimental, constituida por un total de 30 alumnos y la control formada por 24 estudiantes. La condición experimental recibió un programa de instrucción estratégica en tareas de síntesis que les capacitó para desarrollar una representación de la tarea ajustada a sus demandas reales y para emprender un enfoque estratégico adecuado para su elaboración. Por su parte, los alumnos del grupo control recibieron un programa de instrucción focalizado en el análisis de las peculiaridades estructurales de distintos tipos de textos académicos, incluidos por lo tanto los textos síntesis.

Instrumentos

Para llevar a cabo la evaluación del conocimiento metacognitivo sobre los textos síntesis se ha empleado una herramienta diseñada específicamente para este estudio y consistente en pedir a los alumnos que, tras la realización de una tarea de síntesis, respondan a dos cuestiones: ¿qué teníais que hacer?, en relación al autoconocimiento de la propia tarea, y ¿cómo lo habéis hecho?, en cuanto al conocimiento metacognitivo sobre la estrategia empleada.

Para evaluar las respuestas a la primera cuestión, éstas se analizan a partir del sistema de categorías que se recoge en la Tabla 1. Dicho sistema permite valorar el grado de autoconocimiento de la tarea y oscila en un gradiente que varía de 1 a 4, siendo 1 el autoconocimiento más alejado de la realidad de lo que son las síntesis y 4 la categoría que representa un autoconocimiento más ajustado de las mismas.

Tabla 1. Sistema de categorías para valorar el nivel de autoconocimiento de las tareas de síntesis de los alumnos

Categoría	Valor	Descripción
Resumen	1	Cuando el alumno en sus respuestas alude a la elaboración de un <i>resumen</i> con las ideas principales directamente extraídas de los textos-fuente (de uno o de los dos). Escribir resúmenes de cada texto sin ajustar ni organizar dicho contenido: “ <i>qué dice cada texto</i> ”.
Comentar	2	Cuando el alumno en sus respuestas alude a responder de forma personal a lo leído, eligiendo alguna idea-s interesante de las lecturas y comentándola a partir de experiencia personal. Es decir, seleccionar alguna idea o ideas interesantes de algún texto-fuente para comentarlas conforme a las propias ideas y creencias sobre el tema.
Sintetizar	3	Cuando el alumno en sus respuestas alude a actividades tales como seleccionar de cada texto-fuente la información más adecuada y después decidir la forma de comunicarla, decidir cómo organizarla o cuál es el formato más adecuado para lograr unos objetivos retóricos ajustados a las características de la situación comunicativa (lector, finalidades, etc.).
Sintetizar con conocimientos propios	4	Si el alumno alude además a añadir ideas propias, hacer un texto propio, incluir conocimientos previos propios.

Sistema diseñado a partir del trabajo de Castelló y colaboradores (2011).

Se ha añadido la categoría “indeterminado” (valor 0) si la respuesta de los alumnos no se ajusta a la pregunta, si no tiene sentido, responde a otra cuestión o si la respuesta no se puede categorizar en ninguna de las categorías anteriores.

Para valorar las respuestas relacionadas con la segunda cuestión, ¿cómo lo habéis hecho? referida a la conciencia acerca del uso de algún tipo de estrategia, se analiza si esa estrategia o procedimiento que describen los alumnos da cobertura a todos los procesos implicados directamente en la síntesis (selección, organización y conexión), así como a los procesos de lectura y escritura (planificación y revisión) que este tipo de tareas demandan. Para ello, se debe identificar en la respuesta de los alumnos la alusión a los procesos que se recogen en la Tabla 2, indicando con el valor 1 la alusión al proceso y con el valor 0 la falta de alusión al mismo.

Tabla 2. Valoración del autoconocimiento acerca de la estrategia empleada para la elaboración de tareas de síntesis a partir del análisis de los procesos implicados

Proceso	Valoración positiva (1)	Ejemplos respuestas
Selección	Si el alumno alude al proceso de seleccionar información en textos fuente.	Buscar ideas, ideas principales y secundarias, subrayar ideas.
Conexión	Si el alumno alude al proceso de vincular la información de las diferentes fuentes en un nuevo texto homogéneo.	Integrar ideas de ambos textos, combinar ideas, incluir ideas propias, enlazar ideas.
Organización	Si el alumno alude a organizar el texto final.	Ordenar las ideas, darle estructura al texto, poner apartados, incluir enlaces, hacer párrafos.
Lectura	Si el alumno alude a los subprocesos de lectura.	Leer, subrayar, y/o toma de notas en los textos fuentes.
Planificación	Si el alumno alude al proceso de planificación de la escritura.	Hacer un borrador, escribir a sucio, planificar, hacer un esquema etc.
Revisión	Si el alumno alude al proceso de revisión de la escritura.	Revisar el texto, supervisarlo, corregirlo etc.

Para evaluar la calidad de las tareas de síntesis se ha empleado el Protocolo de criterios y normas de corrección de la calidad de las síntesis resumido en la Tabla 3.

Tabla 3. Protocolo para evaluar la calidad de las síntesis

Dimensión	Medida	Escala
	Título	Presencia o ausencia
Selección	Ideas principales (IP): ideas principales de los textos fuente que están presentes en el texto síntesis	nº ideas principales de cada texto Ideas principales comunes ambos textos
	Selección: Una vez contabilizadas las ideas principales presentes en el texto síntesis, valorar de manera global el proceso de selección	0 (selección mala) si las IP provienen sólo de un texto fuente. 1 (selección regular) si sólo hay IP comunes a ambos textos. 2 (selección buena) si están casi todas las IP, tanto comunes como propias de cada texto. 3 (selección muy buena) si están todas las IP, las comunes y las específicas de cada texto.
	Capacidad informativa: unidades temáticas que están en el texto síntesis*	0 si faltan todas las UT 1 si están menos de la mitad de las UT 2 si están la mitad de las UT 3 si están más de la mitad de las UT 4 si están todas las UT
	Información propia: ideas del escritor en base a sus propios conocimientos	nº de ideas nuevas
Conexión	Integración ideas cohesión: grado con que escritor ha logrado integrar en texto síntesis ideas provenientes de textos fuente	0 lo que se presenta son dos textos separados, resúmenes yuxtapuestos de textos fuente 1 alterna ideas de ambos textos fuente, empleando conectores, frases subordinadas, explicativas, etc 2 presenta estructura propia y/o integra ideas de ambos textos en unidades discursivas nuevas, combina ideas
	Elaboración-plagio: grado de elaboración que presentan las ideas expuestas	0 copia literal ideas textos fuente 1 copia de algunas ideas y paráfrasis de otras 2 copia y/o paráfrasis, pero también elaboración propia 3 elaboración propia.

Tabla 3. Protocolo para evaluar la calidad de las síntesis (continuación)

Dimensión	Medida	Escala
Organización	Estructura general: presencia de introducción, párrafos, conclusión y jerarquización	Introducción: presencia de una frase o párrafo introductorio que resuma, anticipe y/o presente los contenidos Párrafos: la información se organiza en párrafos. Número de párrafos Conclusión: clausa final que señale el punto de vista del escritor o sus consideraciones Jerarquización: organización lógica de la información de acuerdo con su importancia y relaciones recíprocas
	Estructura local: cohesión entre párrafos y la cohesión de ideas dentro de cada párrafo	Contabilizar número de indicadores discursivos: metaestructuradores, estructuradores, conectores, reformuladores y argumentativos
Calidad	Calidad holística general de la síntesis	Valorar de 1 (muy baja calidad) a 5 (muy alta calidad), según se cumplan estos parámetros: introducción y conclusión. Detalles organizados en un plan distinguible. El discurso fluye sin problemas. Clara secuencia de ideas. Señales de estructura. Buena organización. Desarrollo organizado y estructurado. Unidad entre párrafos. Correcta estructura oraciones, puntuación, vocabulario y ortografía.

Procedimiento

Una vez fundamentado el trabajo en base a las evidencias teórico-empíricas que lo apoyaban y justificaban, se comenzó con el desarrollo secuencial del mismo, siguiendo para ello las siguientes etapas.

Inicialmente todos los estudiantes debieron elaborar un texto síntesis acerca de una temática propia de la asignatura Optimización del Desarrollo y Bienestar Infantil (Autoconcepto y Metacognición). Para realizar la síntesis los estudiantes contaban con dos textos fuente sobre el tema; dichos textos fueron elaborados por un panel de tres expertos a partir de varios manuales de Psicología. De este modo, todos los textos estaban equilibrados en cuanto a número de palabras, ideas y unidades temáticas. Una vez finalizados los textos, los alumnos respondieron por escrito y de manera individual a las cuestiones de autoconocimiento sobre las tareas de síntesis y las estrategias empleadas para su elaboración.

Posteriormente, se llevó a cabo la implementación de los programas instruccionales en los dos grupos de alumnos. La condición experimental recibió un programa de instrucción estratégica en tareas de síntesis, diseñado a partir del modelo instruccional de aprendizaje de contenido estratégico (Strategy Content Learning – SCL; Butler, 1992; 1996; 1997; 1998), que parte del desarrollo del autoconocimiento acerca de la tarea, en este caso de síntesis, y finaliza con la definición y validación de una estrategia propia, efectiva para realizar la tarea. Por su parte, los alumnos del grupo control recibieron un programa centrado en analizar los componentes estructurales y los procedimientos discursivos propios de distintos tipos de textos académicos, incluidos por lo tanto los textos síntesis.

Una vez finalizada la implementación de los programas en ambos grupos, se realizó la evaluación posttest en las mismas condiciones que la pretest. Tras ella se procedió a la corrección de los textos y la prueba de autoconocimiento. Se contó con dos correctores ciegos expertos, hallándose un elevado acuerdo entre ellos en todas las medidas (índices de acuerdo superiores a .70 en todos los casos).

Finalmente se ha procedido al análisis estadístico de los datos, realizando análisis de tipo descriptivo y correlacionales, el cual ha permitido obtener los resultados del estudio. El diseño seguido ha sido cuasi-experimental pretest-posttest con grupo de control.

Resultados

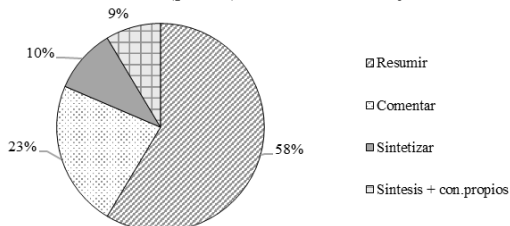
Resultados descriptivos sobre el autoconocimiento metacognitivo de las tareas de síntesis

Se han realizado análisis de frecuencias para conocer, en primer lugar, el tipo de representación de las tareas de síntesis que tienen los alumnos, de manera natural (antes de la implementación de los programas instruccionales) y tras ser sometidos a los programas de instrucción.

En este caso los datos generales, para la totalidad de la muestra, recogidos en la Figura 1, señalan que los alumnos, de manera natural (pretest) tenían un autoconocimiento inadecuado de lo que son las tareas

de síntesis ya que la mayoría de ellos (68,5%) las concebía como resúmenes, mientras que sólo el 7,4% tenía un autoconocimiento de las mismas ajustado a la realidad (sintetizar y sintetizar más conocimientos propios). El porcentaje restante consideraba que las tareas de síntesis estaban entre la propia síntesis y la elaboración de un resumen.

Figura 1. Autoconocimiento inicial (pretest) de la tarea del conjunto total de la muestra



Cuando se analizan las frecuencias en la evaluación posttest (ver Tabla 4) se detecta cómo en ambos grupos se ha incrementado el autoconocimiento adecuado de la tarea, si bien en el grupo experimental son el 41,4% de los alumnos los que se representan adecuadamente la tarea, mientras que en el control sólo lo hacen el 20,8% de los estudiantes. En ambos casos la interpretación más errónea de la tarea (concebir la síntesis como resumen) todavía sigue siendo elevada (control: 62,5% y experimental: 41,4%).

Tabla 4. Autoconocimiento de la tarea de todos alumnos antes y después de los programas de instrucción

	Postest (%)		Pretest (%)	
	Control	Experimental	Control	Experimental
Resumir	62,5	41,4	73,3	62,5
Comentar	16,7	17,2	20	29,2
Síntesis*	20,8	41,4	6,6	8,4

*Incluye categorías 3 y 4.

En la Tabla 5 se presentan los porcentajes obtenidos por ambos grupos en relación al conocimiento metacognitivo acerca de los procesos que se deben activar de manera estratégica para realizar las síntesis.

Tabla 5. Autoconocimiento de los procedimientos a incluir en la estrategia de los alumnos de ambos grupos antes y después de la implementación de los programas de instrucción

	Alusión	Pretest (%)			Postest(%)	
		Experimental	Control	Total	Experimental	Control
Selección	NO	16,7	13,3	14,8	24,1	17,4
	SI	83,3	86,7	85,2	75,8	82,6
Conexión	NO	58,3	56,7	57,4	41,4	41,7
	SI	41,7	43,3	42,6	58,6	58,3
Organización	NO	45,8	50	48,1	34,5	37,5
	SI	54,2	50	51,9	65,5	62,5
Lectura	NO	0	0	0	6,9	8,3
	SI	100	100	100	93,1	91,7
Planificación	NO	8,3	23,3	16,7	10,3	29,2
	SI	91,7	76,7	83,3	89,6	70,8
Revisión	NO	33,3	43,3	38,9	48,3	41,7
	SI	66,7	56,7	61,1	51,7	58,3

En este caso los datos generales señalan, para la totalidad de la muestra y de manera natural (pretest), que todos los alumnos activaban procesos de lectura (100%) y un elevado porcentaje (91,7%) procesos de planificación de la escritura; además el 66,7% activaban procesos de revisión. En cuanto a los procesos propios de la síntesis, la mayoría de la muestra era consciente de la necesidad del proceso de selección (83,3%), pero sólo la mitad (54,2%) del proceso de organización y menos de la mitad (41,7%) del proceso de conexión.

Cuando se analizan las frecuencias en la evaluación posttest se detecta cómo en ambos grupos se ha incrementado el autoconocimiento acerca de atender a procesos de conexión y organización, lo cual ha hecho que los alumnos hayan aludido menos a procedimiento de selección y a procedimientos generales de lectura y escritura.

Correlaciones entre el autoconocimiento de las tareas de síntesis y la calidad de la síntesis

Para conocer si existe correlación entre el autoconocimiento de las tareas de síntesis y la calidad de las síntesis, se ha realizado un análisis de correlación de Pearson con las medidas naturales de toda la muestra (pretest). Los resultados de este análisis se recogen en la Tabla 6.

Tabla 6. Correlaciones entre el conocimiento metacognitivo de los alumnos y la calidad de la síntesis

<i>Autoconocimiento</i>	<i>Medidas de calidad</i>	<i>Índice correlación</i>	<i>p</i>
Tarea síntesis	Selección	.305	.028
Conexión	Información propia	-.286	.036
Selección	Reformuladores	.283	.038
Lectura	Estructuradores	.280	.040
Revisión	Conectores	.286	.036
	Capacidad informativa	.402	.003
	Cohesión	.400	.003
	Estructura general	.299	.031
	Estructura local	.334	.013
Planificación	Estructura local	.343	.011

Analizando la tabla se observa que existe correlación positiva, estadísticamente significativa, entre el autoconocimiento de la tarea y las medidas de calidad relacionadas con la selección de ideas. También existen correlaciones positivas entre la calidad de la síntesis (en sus diferentes medidas) y el conocimiento acerca de la necesidad de emplear estrategias de selección, lectura y escritura. Finalmente hay una correlación negativa entre la conciencia de emplear estrategias de conexión y la medida de calidad información propia.

Discusión/Conclusiones

Este estudio pretendía conocer el nivel de autoconocimiento metacognitivo de las tareas de síntesis y de las estrategias adecuadas para su elaboración que tienen los universitarios y analizar la relación existente entre este autoconocimiento y la calidad de los textos síntesis. En base a los resultados obtenidos se puede concluir lo siguiente.

En primer lugar, que el conocimiento metacognitivo de las tareas de síntesis que tienen los alumnos no es el adecuado, ya que la mayoría de ellos las concebía como tareas más sencillas (resúmenes). Esto va en la línea de trabajos previos en este campo que evidencian que los alumnos interpretan las tareas de síntesis de modo erróneo o simplificándolas y, por lo tanto, las abordan de manera ineficaz (Castelló, 2007; Castelló et al., 2011; Flower, 1987; Kantz, 1989).

En segundo lugar, en cuanto al conocimiento del tipo de procesos que deben activar durante la realización de la tarea, los datos obtenidos permiten concluir que los alumnos, aunque son conscientes de la necesidad de poner en marcha estrategias de lectura y escritura, carecen de un autoconocimiento más claro acerca de las estrategias adecuadas para activar procesos propios de las tareas de síntesis,

especialmente de organización y conexión. Este dato concuerda con estudios previos en este ámbito en los que se sostiene que muchos alumnos, cuando realizan tareas de síntesis, tienden a reproducir el conocimiento más que a transformarlo, procediendo de manera lineal y rígida; se suelen limitar a repetir los contenidos de los textos fuente de manera secuencial, sin integrar la información ni organizarla adecuadamente y sin elaborar su propio conocimiento sobre el tema abordado. Es decir, siguen un enfoque estratégico poco eficaz, lo cual conlleva a la realización de síntesis de poca calidad (Boscolo et al., 2007; Granello, 2001; Vázquez, 2005; Vázquez y Jakob, 2006). No obstante, el presente estudio indica también, que, con la instrucción adecuada, de tipo estratégico, mejora el conocimiento metacognitivo sobre la tarea y sobre las estrategias necesarias para abordarla adecuadamente, lo cual previsiblemente conducirá a una mejora en la calidad de la misma. En este sentido los datos de este trabajo también permiten concluir, en tercer lugar, que la conciencia metacognitiva sobre las tareas de síntesis y, especialmente, sobre la necesidad de activar estrategias que aborden todos los procesos incluidos en este tipo de tareas, tanto específicos, de selección, conexión y organización, como procesos generales de lectura y escritura (planificación y revisión), correlacionan con la calidad final de los textos síntesis en sus distintas medidas. Por lo tanto, se confirma la hipótesis de partida de este estudio, evidenciándose que la conciencia metacognitiva o la representación que los alumnos tienen de las tareas de síntesis y, por consiguiente, el tipo de estrategias que emplean para su elaboración se relaciona con la calidad final de las síntesis (Castelló, Bañales, y Vega, 2001; Castelló et al., 2011; Flower, 1987).

Por lo tanto, a partir de estas conclusiones y desde la perspectiva aplicada se recomienda que el profesorado universitario, previamente a emplear las tareas de síntesis en sus asignaturas como métodos para promover el aprendizaje constructivista, se aseguren de que los alumnos realmente tienen una representación adecuada de la tarea y poseen las estrategias necesarias para llevarla a cabo correctamente; instruyendo a aquellos que carezcan de este tipo de conocimientos y habilidades estratégicas. No obstante, se debe tener en consideración que los datos aportados por este estudio son de carácter descriptivo y correlacional y que además provienen de una muestra reducida y muy contextualizada; por lo tanto, hay que ser cautelosos y, con estas limitaciones, evitar la realización de generalizaciones de los resultados a la población general, siendo necesario replicar el estudio con muestras más amplias y diversas y realizar análisis estadísticos más completos y precisos.

Referencias

- Boscolo, P., Arfé, B., y Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: an intervention study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 419-438.
- Butler, D. (1992). Promoting strategic learning by learning disabled adults and adolescents. *Exceptionality Education Canada*, 2, 109-128.
- Butler, D. (1996). *The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Butler, D. (1997). *The roles of goal setting and self-monitoring in students' self-regulated engagement in tasks*. Paper presented in The annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Butler, D. (1998). The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: a report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 682-697.
- Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (pp.197-217). Madrid: Santillana.
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castell et al. (Eds.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (pp. 47-82). España: Graó.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozo y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.120-133). Madrid: Morata.

Castelló, M., Bañales, G., y Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro Posições, Campinas*, 22(64), 97-114.

Flower, L. (1987). *The role of task representation in reading to write*. Recuperado de <http://www.nwp.org/cs/public/print/nwpr/607>

Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M., McCormick, K., y Peck, W.C. (1990). *Reading to write. Exploring a cognitive and social process*, Nueva York/Oxford: Oxford University Press.

Flower, L., y Hayes, J.R. (1980). The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32.

Granello, D.H. (2001) Promoting cognitive complexity in graduate written work: using Bloom's taxonomy as a pedagogical tool to improve literature reviews. *Counselor Education and Supervision*, 40, 292-307.

Kantz, M. (1989). Shirley and the battle of agincourt: why it is so hard for students to write persuasive researched analyses. Recuperado de <http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/709>

Lenski, S.D., y Johns, J.L. (1997). Patterns of reading-to-write. *Reading Research and Instruction*, 37(1), 15-38.

Mateos, M., y Solé, I. (2009). Synthesing information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 435-451.

McGinley, W. (1992). The role of reading and writing while composing from multiple sources. *Reading Research Quarterly*, 27, 227-248.

Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources: the effect of explicit instruction on college students' processes and products. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 4, 5-33.

Solé, I., Miras, M., Castells, N., Espino, S., y Minguela, M. (2012). Integrating information: an analysis of the processes involved and the products generated in a written synthesis task. *Written Communication*, DOI: 10.1177/07410883124665320

Spivey, N. (1984). *Discourse synthesis: Constructing texts in reading and writing*. Outstanding Dissertation Monograph Series). Newark, DE: International Reading Association.

Spivey, N.N. (1990). Transforming texts: Constructive processes in reading and writing. *Written Communication*, 7, 256-287.

Spivey, N.N. (1997) *The constructivist metaphor: reading, writing and the making of meaning*. San Diego: CA, Academic Press.

Spivey, N.N., y King, J.R. (1989) Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24, 7-27.

Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la universidad? En A. Rivarosa (Coomp.), *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. Argentina: Ed. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Vázquez, A., y Jakob, I. (2006). Escribir textos académicos en la universidad: intervención didáctica y enfoque de los estudiantes. *Revista Ensayos y Experiencias*, 63.

CAPÍTULO 23

Prácticas docentes en el desarrollo de competencias en Educación Infantil

Rafaela Gutiérrez Cáceres, Carmen María Hernández Garre, y Antonio Luque de la Rosa
Universidad de Almería

Introducción

El escenario actual en pleno siglo XXI se caracteriza por una serie de tensiones e incertidumbres dadas las profundas transformaciones en los distintos ámbitos: social, económica, política y cultural (Lyon, 1999; Pérez-Gómez, 2003). Por un lado, la sociedad del conocimiento requiere cambios en las formas tradicionales de formación, lo cual exige, entre otros aspectos, generar ambientes de aprendizaje que promuevan la investigación desde la interdisciplinariedad. Para ello, se precisará de estructuras organizativas flexibles en la educación superior, que posibiliten un nuevo modelo de formación académica centrado en el aprendizaje del alumno, así como una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa. Por otro lado, el fenómeno de la globalización no se limita al ámbito económico, sino que influye también en el ámbito de la educación superior. El carácter universal de la institución universitaria viene dado no solo con la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación más allá de las barreras geográficas, sino con la movilidad de profesores, investigadores y alumnos en centros ubicados en varios países.

En este contexto las universidades que en el marco del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior desempeñan un papel clave en el desarrollo cultural, económico y social de los estados europeos, han experimentado cambios sustanciales conforme a los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad (MECD, 2003). Entre otros cambios se encuentran la adecuación de las enseñanzas universitarias según las exigencias que la sociedad del conocimiento demanda con el fin de lograr una mejora de la calidad. En este sentido, la educación universitaria debe enriquecer la formación del estudiante promoviendo las competencias creativas, sociales, éticas y críticas (García-Sanz y Maquilón-Sánchez, 2010). Asimismo, la universidad debe preparar al alumnado de manera que las personas puedan enfrentar eficazmente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y la alta imprevisibilidad que caracterizan al mundo moderno. Siguiendo esta línea, la educación debe estructurarse en torno a cuatro pilares a desarrollar en el transcurso de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser (Delors, 1996).

Dada la importancia de la innovación docente en el marco de la sociedad del conocimiento, dirigida a la mejora de la actividad docente y la calidad del aprendizaje del estudiante como sujeto activo de su proceso de formación, el propósito de esta ponencia es presentar una síntesis reflexiva sobre las prácticas docentes que el profesorado debe llevar a cabo para el desarrollo de las competencias en la formación inicial del alumnado de la titulación de Grado en Educación Infantil (Coll-Salvador, 2014; Gimeno-Sacristán, 2010; Mas-Torelló, 2011; Pujolás-Maset, 2012; Salvador-Mata, 1994; Stenhouse, 1987).

En concreto, se centra en el análisis de diversas estrategias didácticas basadas en el enfoque por competencias, acorde con el perfil profesional de Grado en Educación Infantil, teniendo en cuenta el nuevo escenario del Espacio Europeo de Educación Superior el cual conlleva una profunda reformulación de la práctica docente en la educación superior, desde un énfasis centrado en el aprendizaje del estudiante como elemento central y protagonista de esta nueva orientación. En este sentido, el desarrollo de las prácticas docentes debe favorecer el trabajo autónomo del estudiante

orientado hacia la adquisición de competencias básicas y específicas establecidas en la titulación del Grado en Educación Infantil, dirigidas al logro de un adecuado desarrollo personal y profesional.

Metodología

Bases de datos

- Web of Science
- Scopus
- Red_ALyC
- Teacher Reference Center
- Google Académico

Descriptores

Formación Inicial, Educación Infantil, Prácticas Docentes, Competencias.

Fórmulas de búsqueda

- Higher Education AND Competences
- Teacher Training AND Competences
- Early Childhood Education AND Teacher Training
- Teacher Training AND Teaching Practices
- Teaching Practices AND Competences
- Teaching Practices AND Early Childhood Education.

Resultados

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, ha sentado las bases necesarias para realizar una profunda modernización de la Universidad española desde su capacidad de innovación, en respuesta a las demandas de la sociedad, propiciando así una flexibilización de la organización de las enseñanzas universitarias, así como también promoviendo la diversificación curricular.

Además, la nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no solo a un cambio estructural, sino que además impulsa una mejora en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, que se extiende ahora a lo largo de la vida desde una perspectiva contextual.

Los nuevos planes de estudios conducentes a la obtención de un título de Grado tienen como objetivo común la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, enfatizando el papel de las estrategias para el aprendizaje de dichas competencias, así como de los procedimientos para evaluar su adquisición. En este contexto, se proponen los créditos europeos (ECTS -European Credit Transfer System), como unidad de medida que refleja los resultados del aprendizaje y volumen de trabajo realizado por el estudiante para alcanzar los objetivos educativos.

Este nuevo marco referente a la conceptualización del crédito europeo supone, desde un punto de vista educativo, un intento de estructurar el sistema de enseñanza-aprendizaje como una actividad formativa cuyo protagonista principal es el alumno (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre). Estrechamente relacionado con el concepto “crédito europeo”, surge el término “competencia” en cuanto que el aprendizaje de los estudiantes se centra en la formación en competencias, necesarias para poder ejercer su ciudadanía de forma culta y autónoma y su vida profesional de manera eficaz, honesta y responsable (Pérez-Gómez, 2009).

Tomando como base planteamientos de carácter más integrador y abierto, según el proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies, 2002, 8):

Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o tarea (...). Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz.

Atendiendo a esta nueva perspectiva, en la formación universitaria se pretende el desarrollo de competencias genéricas, críticas y creativas que capaciten al estudiante para construir conocimientos y poder utilizarlos de forma adaptativa a las exigencias de cada situación como futuro ciudadano responsable (Pérez-Gómez, 2007).

En el marco de las nuevas necesidades de formación derivadas de la implantación del EEES, el Grado en Educación Infantil es un título que tiene como finalidad formar profesionales de la educación, habilitando para el acceso a una actividad profesional: maestro en Educación Infantil (Mérida-Serrano, 2006). En base a ese perfil profesional, la formación de los futuros graduados en esta titulación, se orienta en torno a, entre otras, las competencias genéricas que vienen definidas en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales:

- Poseer y comprender conocimientos. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel, que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

- Aplicación de conocimientos. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vacación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

- Capacidad de emitir juicios. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

- Capacidad de comunicar y aptitud social. La elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

- Habilidad para el aprendizaje. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Por otra parte, además de las competencias genéricas, se contemplan las competencias de carácter específico de la Titulación de Grado en Educación Infantil, las cuales vienen recogidas en la Orden ECI/3854/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil:

- Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la educación infantil.

- Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.

- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respecto de los derechos humanos.

- Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de las acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

- Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6 en el contexto familiar, social y escolar.

- Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos (personas adultas) y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.

- Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.
- Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar, impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.
- Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación, y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente.
- Valorar la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes.
- Saber trabajar en equipo con otros profesionales dentro y fuera del centro en la atención o de juego, identificando las peculiaridades del período 0-3, 3-6a cada estudiante, así como en la planificación de secuencias de aprendizaje y en la organización de situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del período 0-3, 3-6.
- Participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes educativos.

Atendiendo a las competencias genéricas y específicas, las prácticas docentes necesarias se corresponden con el desarrollo de una metodología de enseñanza-aprendizaje de carácter socio-constructivista, que sostiene la necesidad de la interacción social como fundamento de la construcción personal del conocimiento (Coll-Salvador, 2014; Pujolás-Maset, 2012). Se trata de desarrollar una metodología activa participativa, donde se establezca una relación dialógica y comunicativa con los alumnos, siendo necesario proporcionar al alumnado situaciones de aprendizaje dentro de un clima de participación, de intercambio y de cooperación, guiando y orientando en la construcción de sus conocimientos desde una perspectiva crítica.

Para ello, se llevarán a cabo estrategias metodológicas basadas en la interacción con y entre los estudiantes, exploración de sus propias ideas, desarrollo del trabajo autónomo y la reflexión crítica. Para ello el papel como profesor universitario debe ser el de mediador y orientador del aprendizaje (Mas-Torelló, 2011; Salvador-Mata, 1994), alguien que dialoga con sus alumnos y que utiliza estrategias didácticas variadas (Gimeno-Sacristán, 2010), que orienta a los alumnos para que aprendan a aprender (Stenhouse, 1987).

En este sentido, se utilizarán entre otras estrategias la lección magistral participativa, más allá del simple sistema expositivo pasivo, que consiste en una exposición oral y clara con una continuidad lógica, siempre flexible desde una relación bidireccional con los alumnos y abierta al debate, para así fomentar la actitud crítica (Sales-Ciges, 2006).

El debate o coloquio es otra de las estrategias relevantes en las clases expositivas, siendo este un espacio de discusión, comunicación de ejemplos y experiencias, aclaración de conceptos, confrontación de opiniones y, en definitiva, un lugar de encuentro y de participación en equipo basada en la interacción comunicativa.

También es preciso destacar la estrategia de trabajo en grupos cooperativos que hace referencia a aquella donde los miembros de un grupo cooperan juntos entre sí para realizar un trabajo conjunto. Supone, pues, un modo de trabajar, aprender, construir y mejorar juntos (Wiersema, 2000 citado en Lara-Ros, 2001). Se trata de una de las estrategias metodológicas más importantes, ya que responde a las necesidades de la sociedad actual en que vivimos. En comparación con las estrategias expositivas, la utilización de dichas técnicas favorece el desarrollo de competencias comunicativas, intelectuales y profesionales, así como el conocimiento personal de los estudiantes y del propio profesor (Brown y Atkins, 1988; Pujolás-Maset, 2009).

Cinco son los rasgos identificativos que caracterizan un fructífero y exitoso equipo cooperativo (Johnson, Johnson, y Holubec, 1994):

- Interdependencia positiva: consiste en la necesidad de saber y sentir por parte de los integrantes del equipo acerca de la importancia de trabajar juntos para realizar la actividad encomendada.
- Responsabilidad individual y grupal: se refiere a que cada miembro, a nivel individual y grupal, asume la tarea grupal y es responsable de realizar la parte que le corresponde.
- Interacción estimuladora: consiste en que los miembros del grupo trabajan juntos, se ayudan mutuamente, comparten los recursos, se animan, ...
- Actitudes y habilidades personales y grupales: se trata de que cada miembro sepa tomar decisiones, respetar al otro, comunicarse, ...
- Evaluación grupal: imprescindible para que los integrantes del equipo se comprometan con la actividad grupal favoreciendo la interacción y cooperación.

De igual modo, otra estrategia a utilizar es la discusión en grupo o debate, que consiste en el intercambio de ideas e información sobre una temática, de modo que los alumnos participen y reflexionen desde la interacción con los demás, y al mismo tiempo conozcan los distintos puntos de vista (Joyce y Weil, 1985). Con ello, se pretende también promover el desarrollo personal y fomentar el respeto a los valores y opiniones de las otras personas. En suma, permite “la explicitación de las propias ideas, contrastarlas con las de los compañeros y comenzar un proceso de construcción compartida (dialógica) del conocimiento” (Sales-Ciges, 2006, 211).

Otra estrategia también importante es el estudio de caso especialmente en aquellas temáticas donde es necesario profundizar en la relación dialéctica entre teoría y práctica. Consiste en presentar situaciones problemáticas o casos prácticos para que el alumnado tome conciencia de la situación e indague en propuestas de mejora, a partir de su análisis y estudio crítico, a través del desarrollo de habilidades cognitivas en el marco de un proceso de toma de decisiones (López-Caballero, 1997; Pujol y Fons, 1981).

Se utilizarán también otras alternativas como los seminarios, que pueden usarse de forma complementaria al estudio de casos. Esta técnica permite la profundización en temas específicos y la solución de problemas reales que se plantean en la práctica. El desarrollo de los seminarios es relevante en la medida en que favorece el uso crítico de documentación, el fomento de creatividad, la mejora de las habilidades comunicativas, el hábito de hablar en público, la discusión grupal y el intercambio de opiniones (Exley y Dennick, 2007).

Y, por último, y no menos importante, es el trabajo autónomo que se trata de un tipo de estrategia donde el propio alumno es el que asume su responsabilidad en la toma de decisiones sobre la planificación, realización y evaluación del proceso personal de aprendizaje, con la ayuda, orientación y seguimiento personalizado por parte del docente (Brockett y Hiemstra, 1993; Lobato-Fraile, 2006). Esta estrategia como alternativa eficaz a los métodos tradicionales y basada en las aportaciones del aprendizaje individualizado, se le conoce también con la denominación de enseñanza-aprendizaje autodirigido. Se trata de un tipo de estrategia donde el propio alumno asume la responsabilidad y el control interno del proceso personal de aprendizaje, al mismo tiempo que mejora su confianza y su autoconcepto (Brockett y Hiemstra, 1993).

Discusión/Conclusiones

Ante la sociedad actual en permanente cambio, la nueva realidad universitaria parte de la progresiva armonización de los sistemas universitarios exigida por el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), iniciado en 1998 con la Declaración de La Sorbona (1998) y que se consolida y amplía con la Declaración de Bolonia (1999). En este proceso de convergencia se empieza a configurar en el escenario universitario un cambio en la cultura académica universitaria, demandando el desarrollo de sistemas de enseñanza y aprendizaje que favorezcan la innovación, la reflexión,

participación y la colaboración (Gimeno-Sacristán, 2010; Imbernón-Muñoz, 1999). Dichos sistemas no solo deben centrarse en conceptos, principios, procedimientos, sino también en los procesos (aprender a aprender). De acuerdo con estos supuestos, la docencia no debe ser una transmisión lineal de conocimientos, asentada en una relación de comunicación de carácter unidireccional y asimétrico, sino que debe ser bidireccional en un clima participativo y de intercambio, donde el alumnado investiga desde el compromiso y responsabilidad, reflexiona críticamente, plantea nuevas cuestiones...

En este sentido, las características propias de la universidad en la sociedad del conocimiento demandan un profesor que sea reflexivo, crítico y competente (Imbernón-Muñoz, 2009; Pozo-Municio, 2006), y a la vez que sea capaz de promover y desarrollar prácticas docentes donde se trata de confluir, a través de un proceso de reflexión e indagación, los principios que guían la acción docente con el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (Alba-Pastor, 2005; Gimeno-Sacristán, 2005). Proporcionando, así, al estudiante del Grado en Educación Infantil un papel más activo y participativo que el tradicional, a través de una propuesta diversificada de estrategias adecuadas que motiven al estudiante para avanzar en el desarrollo y adquisición de las competencias (Fernández-March, 2006). Se plantea, pues, la necesidad de prácticas docentes desde un enfoque metodológico flexible y abierto a toda innovación que mejore la calidad de la docencia, donde el profesorado convierta sus aulas en espacios de formación, cooperación y reflexión, siendo el propio alumnado el protagonista principal del proceso de aprendizaje (Perrenoud, 2004).

Referencias

- Alba-Pastor, C. (2005). La Universidad española en el EEES: el profesorado universitario y las TIC en el proceso de convergencia europea. *Revista de Educación*, 337, 7-11.
- Brockett, R.G., y Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in Adult Learning*. London-N. York: Routledge.
- Brown, G., y Atkins, M. (1988). *Effective Teaching in Higher Education*. London: Methue & Ltd.
- Coll-Salvador, C. (2014). El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa. *Aula de innovación educativa*, 232, 12-17.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. En: *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- DeSeCo (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo). Background Paper.
- Exley, K., y Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea.
- Fernández-March, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- García-Sanz, M.P., y Maquilón-Sánchez, J.J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36(14,1), 17-26.
- Gimeno-Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 243-260.
- Imbernón-Muñoz, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*. Barcelona: ICE, Octaedro.
- Imbernón-Muñoz, F. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Johnson, D.W, Johnson, R.T., y Holubec, E.J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Joyce, B., y Weil, M. (1985): *Modelos de Enseñanza*. Madrid: Anaya.
- Lara-Ros, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *ESE*, 1, 99-110.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de abril de 2007.
- Lobato-Fraile, C. (2006). *El estudio y trabajo autónomo del estudiante*. En De Miguel (Dir.). *Métodos y Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias* (pp. 1-30). Madrid: Alianza Universidad.

- López-Caballero, A. (1997). *Iniciación al análisis de casos: una metodología activa de aprendizaje en grupos*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Lyon, D. (1999). *Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mas-Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211.
- MECD (2003). La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Mérida-Serrano, R. (2006). La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 341, 663-686.
- Orden ECI/3854/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2007.
- Pérez-Gómez, A. (2003). *Más allá del academicismo. Los desafíos de la escuela en la era de la información y de la perplejidad*. Universidad de Málaga. SPICUM.
- Pérez-Gómez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. *Cuadernos de educación de Cantabria*. Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria.
- Pérez-Gómez, A.I. (2009). La función docente en la era de la información. Aprender a enseñar para enseñar a aprender en la sociedad de la información. En M. de Puelles Benítez y A. Viñao Frago (coords.), *Profesión y vocación docente: presente y futuro* (pp. 163-186). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pozo-Municio, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Barcelona: Graó.
- Pujol, J., y Fons, J.L. (1981). *Los métodos de la enseñanza universitaria*. Pamplona: Funsu.
- Pujolàs-Maset, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.
- Pujolàs-Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Education Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, 260, de 30 de octubre de 2007.
- Sales-Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 201-217.
- Salvador-Mata, F. (1994). *El profesor como mediador en el acto didáctico*. En O. Sáenz (Dir.), *Didáctica General* (65-88). Madrid: Anaya.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

CAPÍTULO 24

La identidad sonora de Galicia en los libros de texto de Educación Primaria

Maria Fouz Moreno
Universidad de Oviedo

Introducción

Toda sociedad posee una serie de tradiciones y manifestaciones culturales que forman parte de su patrimonio sociocultural y con las que sus miembros se identifican. Dentro de ellas la música “construye nuestro sentido de la identidad mediante las experiencias directas que ofrece del cuerpo, el tiempo y la sociabilidad, experiencias que nos permiten situarnos en relatos culturales imaginativos” (Frith, 1996: 212). El conocimiento de aquellas expresiones culturales y musicales de nuestro entorno, contribuye a involucrarnos afectiva y socialmente con el lugar en el cual vivimos y, en el caso de los contextos migratorios, a crear lazos sonoro-afectivos con el lugar de origen; de acuerdo con Martin Stokes “el hecho musical [...] evoca y organiza las memorias colectivas y presenta las experiencias del lugar con una intensidad, un poder y una simplicidad no igualados por ninguna otra actividad social” (Stokes, 1994:3).

Los diferentes agentes que constituyen una sociedad tienen un papel destacado como preservadores y partícipes de las tradiciones musicales propias. La escuela, como institución, actúa como mediador entre el alumno y el fenómeno musical e influye directamente en la configuración de su identidad, por eso como apunta Stuart Hall “precisamente porque las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas” (Hall, 1996: 18).

De esta forma, la educación formal en el contexto escolar contribuye a transmitir nociones a los individuos sobre su legado cultural, artístico y musical. Así, a través de la educación musical se debe estimular la identidad sonora del alumnado mostrando un amplio abanico de culturas musicales y fomentando el conocimiento, valoración y respeto por la música tradicional de cada región como un modo de conservar la cultura musical propia (Perotti, 1994). El docente de música desempeña un importante rol como agente cultural y mediador en el contexto determinado por los medios socioculturales que rodean al alumnado y el propio currículum escolar. Asimismo, juegan un papel significativo a la hora de formar a los alumnos como individuos críticos y reflexivos capaces de valorar y determinar los elementos constitutivos de la identidad sonora tanto grupal como individual.

La identidad sonora, al igual que la identidad social, no es innata, sino que se forma desde la infancia y se va construyendo gradualmente. Existen diferentes mecanismos que pueden influir en la adquisición y formación discursiva de las identidades y dentro de la escuela, los libros de texto son uno de ellos (Van Dijk, 2005; Atienza y Van Dijk, 2010).

A pesar de encontrarnos inmersos en plena era digital, los libros de texto siguen siendo “el dispositivo didáctico que hegemoniza el desarrollo curricular en las aulas de Primaria” fomentando el inmovilismo pedagógico, el control curricular, la transmisión ideológica además de ser un importante negocio editorial (Martínez Bonafé y Rodríguez, 2010: 1,3). En este sentido, ejercen un gran poder ideológico dentro de la cultura escolar como han demostrado numerosos estudios a lo largo de los últimos años (Appel, 1984, 1989, 1993; Fernández Reiris, 2002; Gimeno, 1991, 1995, 2009; Martínez Bonafé, 2001, 2001, 2007, 2008; Torres 1989 a, 1991, 1993), así las diferentes editoriales seleccionan unos contenidos musicales en detrimento de otros, y plantean el modo de abordarlos dentro de las aulas, por lo que promueven un determinado modelo cultural, un tipo de identidad sonora en el alumnado, y

contribuyen a conservar y conformar el denominado “canon musical” (Corrado, 2004, Pérez-Caballero, 2017).

En el caso de la educación musical “el libro es una realidad presente en la gran mayoría de las aulas de música en Educación Primaria” (Vicente Nicolás, 2010: 34), a pesar de que como apuntan muchos estudios éstos no siempre responden a las necesidades educativas de los docentes como demuestran diferentes investigaciones sobre los libros de texto y materiales didácticos de música tanto en el contexto español en general como el gallego, en particular (Romero, 2003; Chao Fernández, 2005; García y Arredondo, 2006; Hurtado, 2006; Vicente 2007; Vicente, 2009; Gillanders, 2011 a y b; Vicente Álvarez y Rodríguez, 2015). De esta forma, es necesario resaltar la gran importancia del docente a la hora de seleccionar y elaborar materiales para trabajar en el aula (Vicente Álvarez y Rodríguez, 2015: 36)

Como es sabido, en España, los diferentes gobiernos autonómicos poseen la competencia de desarrollar un currículo propio “que tenga presente la realidad educativa existente en cada una de las comunidades” (López Melgarejo y Vicente Nicolás, 2014: 256 y 264) y en los diferentes currículos de las comunidades autónomas se incluye una parte proporcional de contenidos “que supuestamente nos define social, cultural y musicalmente” (García Gallardo, 1999: 373).

De esta forma, en el Decreto 105/2014 del 4 de septiembre por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, se encuentra una preocupación por la cultura gallega y entre los diferentes objetivos planteados para la etapa de Educación primaria sobresale “Conocer, apreciar y valorar las singularidades culturales, lingüísticas, físicas y sociales de Galicia, poniendo de relevancia las mujeres y hombres que realizaron aportaciones importantes a la cultura y a la sociedad” (Decreto 105/2014: 37414). Asimismo, dentro de Área de Educación Artística el decreto hace especial hincapié en la importancia de las diferentes manifestaciones artísticas que rodean al alumnado y la importancia de que el alumno sea consciente de que “todas las formas de arte son expresiones de ideas, sentimientos, creencias y actitudes de la persona que, además de ser reveladoras de su identidad, son un agente reconfigurador” (Decreto 105/2014: 37905).

Teniendo en cuenta todos los aspectos planteados hasta el momento y, sobre todo ante la amplia difusión y uso de los libros de texto en el aula de música en Galicia, en el presente artículo nos proponemos como objetivo analizar el papel que desempeñan los libros de texto de música a la hora de articular identidades sonoras en el alumnado (García Gallardo, 1999; Giráldez, 1998 y 1999; Costa, 1997; Frith, 1996) dentro de su contexto educativo específico. Pretendemos observar cómo la editorial gallega Galinova, de gran recepción en la mencionada comunidad, hace referencia a las particularidades socioculturales y musicales de Galicia para dar respuesta a las exigencias del currículo. Asimismo, en este estudio se compara el material presentado por esta editorial con otras propuestas de las grandes editoriales nacionales, con ese fin se analizan las temáticas empleadas, la cantidad de alusiones a la música gallega y el tipo de materiales didácticos empleados (Torres, 1994, 2005, 2011; Chao Fernández, 2005; Hurtado, 2006, García y Arredondo, 2006; Rodríguez, 2000; Gillanders, 2011;). Llevaremos un estudio similar al planteado por García y Arredondo (2006) sobre la imagen de la música tradicional andaluza en los materiales curriculares de la Educación Primaria, prestando especial atención a “qué selección, secuenciación y cómo recogen las peculiaridades socioculturales y musicales de nuestro entorno, de nuestra comunidad autónoma” y las implicaciones identitarias que conlleva.

Metodología

Procedimiento

En nuestro estudio nos hemos propuesto como objetivo analizar cómo los libros de texto de la editorial gallega Galinova hacen referencia a las particularidades socioculturales de Galicia para dar respuesta a las exigencias del currículo fijado en la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa), y en el decreto por el que se rige de la comunidad Autónoma de Galicia. Se han analizado los contenidos planteados por Galinova “Melodía 5” (2014) para el quinto

curso del tercer ciclo de Educación Primaria y llevamos a cabo un análisis comparativo con el de otras propuestas de editoriales de carácter nacional en su adaptación para Galicia, empleando como muestra los libros de SM-Xerme (2014) y Santillana-Obradoiro (“Proxecto Os Camiños do saber”, 2012). En la actualidad no contamos con datos reciente acerca del porcentaje de uso de estas editoriales en las escuelas gallegas, sin embargo es necesario indicar que en el año 2011 la Editorial Galinova tenía un porcentaje de empleo del 46,7%, SM de un 6,7% y Santillana de un 3,3% (Gillanders, 2011b: 323).

Por otra parte, se ha optado por focalizar el estudio en el quinto curso de Educación Primaria por ser aquel en el que el alumnado parte de unos aprendizajes consolidados en el área de música, así como un mayor desarrollo en su identidad sonoro-musical. Según lo establecido en el currículo para el citado curso encontramos contenidos en los que se hace mención a directa o indirecta la música gallega en los diferentes bloques como, por ejemplo: Bloque 1. Escucha: “Interés por el repertorio tradicional de Galicia y de las zonas de procedencia de los compañeros y compañeras”; Bloque 2. Interpretación Musical: “Uso de los instrumentos de placas Orff y/o percusión determinada o indeterminada en acompañamiento de canciones y melodías relacionadas con la cultura gallega y con otras culturas”, o Bloque 3. Música, movimiento y danza: “Interpretación de danzas tradicionales gallegas y de otras culturas” (Decreto 105/2014: 37907).

Es necesario mencionar que las tres editoriales ofrecen diferentes materiales didácticos, constituidos principalmente por el libro de texto, cuaderno de trabajo, CD y guía del profesor. Centraremos nuestro estudio comparativo en los libros de texto y los CD de audiciones ya que son los que están a disposición de los alumnos.

Análisis de datos

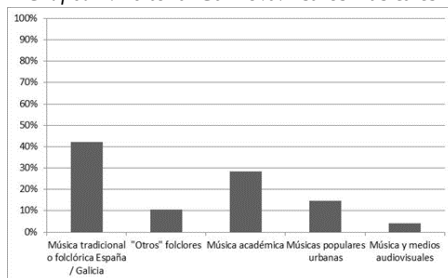
El presente trabajo se ha basado en el análisis de determinados parámetros relacionados con los diferentes tipos de música presentes en los libros de texto de las editoriales mencionadas anteriormente, prestando especial atención a aquellos contenidos vinculados con las particularidades socioculturales y musicales de Galicia. De esta manera, nos hemos centrado tres aspectos: en primer lugar, los estilos musicales (música tradicional o folclórica de España-Galicia, “otros folclores”, música académica, músicas populares urbanas y música y medios audiovisuales); en segundo lugar, los tipos de música gallega (música tradicional o folclórica, música popular urbana gallega, música académica gallega); y, en tercer lugar, la tipología de actividades para trabajar los contenidos referidos a la tradición y la música gallega (danza, canto, canto con acompañamiento instrumental, interpretación instrumental, audición activa, creación/improvisación, contenidos teóricos y trabajo de contenidos de lenguaje musical).

Resultados

Se muestran a continuación los resultados obtenidos en el análisis de la propuesta de la editorial Galinova, Santillana y SM, hemos prestado atención a diferentes parámetros: estilos musicales, géneros dentro de la música gallega, tipos de actividades planteadas.

En primer lugar, teniendo en cuenta la distribución de contenidos organizados en estilos musicales, en la editorial Galinova sobresale el empleo de la música tradicional o folclórica de España-Galicia (42%), seguido por la música académica (28%), “otros folclores” (11%), las músicas populares urbanas (15%) y la música y medios audiovisuales (4%).

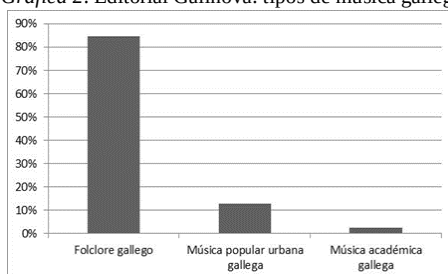
Gráfica 1. Editorial Galinova: Estilos musicales



La cultura gallega tiene una fuerte presencia tanto en las actividades propuestas como en el repertorio elegido para trabajar los diferentes contenidos. Entre las obras seleccionadas el cancionero gallego es el que más presencia tiene dentro de los diferentes temas, sobresalen títulos ampliamente difundidos como “Ondiñas veñen”, “Amouriños collín”, “Esta gaitiña que toco”, “Ollos verdes”, “Saia da Carolina”, “Xa fun a Marín” o “Na beira do Mar”; o danzas como “Muiñeira de Chantada”, “Muiñeira de armenteira”, “Carballeira”, o a “Muiñeira dos zocos”, entre otras. Se incluyen referencias sonoras y visuales de instrumentos tradicionales gallegos como tarrañolas, canaveira, gaita, zanfona, castañolas, arpa de boca o birimbao, tixola, cunchas, charrasco; así como contenidos teóricos relacionados con las diferentes tipologías de cantos (narrativos, del ciclo de vida, de trabajo, del ciclo de ano) y géneros tradicionales de gran representación en la cultura gallega (muiñeira, alalá, jota o foliada). Asimismo, se incluyen referencias y audios de agrupaciones musicales gallega que desarrollan su actividad en la actualidad como Carlos Núñez, Luar na Lubre, Brañas Folk, Lelía, Treixadura, la Real Banda de Gaitas de Orense, o los mencionados Siniestro Total y el Grupo de Música Antigua Martín Códax.

En este sentido, es necesario poner de relieve que, dentro de la música folclórica, la música tradicional gallega tiene un papel destacado dentro del libro. Entre los tipos de patrimonio musical gallego en general seleccionados, destaca la alta presencia de música de corte tradicional o folclórico. En el libro se incluyen pocos ejemplos de música popular urbana gallega, dentro de las que sobresale la canción “Miña terra galega” del grupo Siniestro Total. La referencia a la música académica gallega se encuentra en una audición del grupo de música antigua “Martín Códax”.

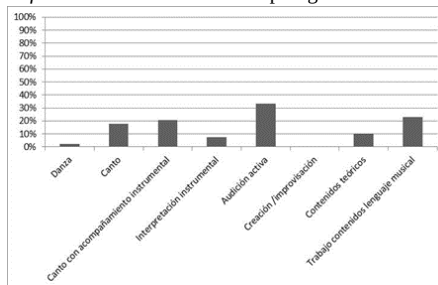
Gráfica 2. Editorial Galinova: tipos de música gallega



Teniendo en cuenta la tipología de actividades planteadas a la hora de abordar los contenidos relacionados con la tradición y la música gallega sobresalen las actividades de audición activa (33%), seguido por el trabajo de contenidos de lenguaje musical a través de música tradicional (23%), el canto con acompañamiento instrumental (21%), canto (18%), contenidos teóricos sobre tradición y música gallega (10%), interpretación instrumental (8%) y, finalmente, la danza (2%). Sin embargo, no encontramos actividades de creación o improvisación a pesar de que dentro del patrimonio tradicional

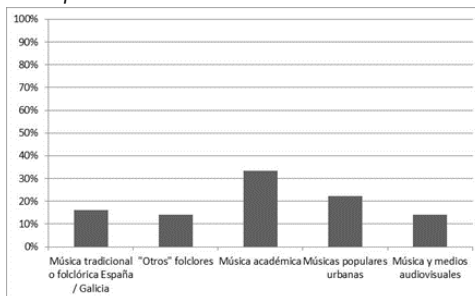
gallego encontramos ejemplos de manifestaciones musicales en los que los intérpretes incluyen improvisaciones, variaciones o adornos vocales.

Gráfica 3. Editorial Galinova: tipología de actividades

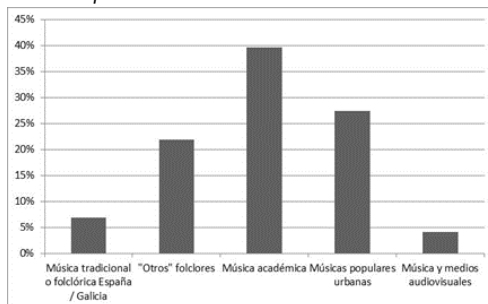


Si comparamos la propuesta editorial anterior con las de las editoriales SM-Xerme y Santillana-Obradoiro “Proxecto Os Camiños do saber”, en su concreción curricular para Galicia, obtenemos los siguientes resultados: el espacio que ambas editoriales reservan para la música tradicional, en general, es exponencialmente menor que el de Galinova, pues que en Santillana sólo está presente en un 16% y en SM en un 7% .En ambas prevalecen los contenidos referidos a las Música Académica (Santillana, 33%; SM 40%), seguidos de las músicas populares urbanas (Santillana, 22%; SM 27%), y de “otros folclores” (Santillana, 14%; SM 22%).

Gráfica 4. Santillana-Obradoiro: Estilos musicales



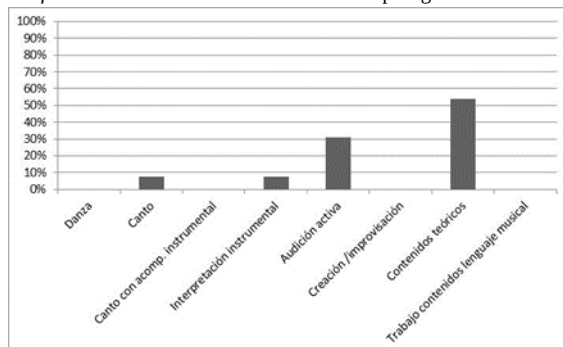
Gráfica 5. SM-Xerme: Estilos musicales



Atendiendo a la música folclórica gallega en particular, hay que resaltar que la editorial SM no incluye ningún tipo de referencia a la música popular gallega por lo que no cumple con los objetivos y contenidos en el currículo oficial de Galicia.

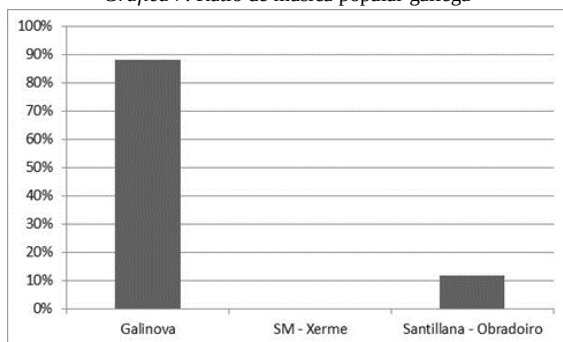
Por su parte en la editorial Santillana, la música gallega representa un 9 % de los contenidos, los cuales son trabajados de diferentes formas destacando la presencia en contenidos teóricos (definiciones de danzas tradicionales y exaltación de la gaita y de la muiñeira como los elementos más representativos de Galicia), además de incluir actividades de audición pasiva (escucha de diferentes agrupaciones instrumentales y danzas tradicionales), canto (canto tradicional de Reyes “Guedellas de cabra”) e interpretación instrumental (acompañamiento con percusión corporal de una muiñeira). Sin embargo, no se incluye la ejecución de ninguna danza gallega a pesar de que uno de los contenidos del currículo oficial hace alusión a la ejecución de este tipo de danzas.

Gráfica 6. Editorial Santillana-Obradoiro: tipología de actividades



Si comparamos los porcentajes de música gallega incluidos en las tres editoriales mencionadas se puede apreciar claramente una importante diferencia: mientras que en Galinova la música en particular y la cultura gallega en general representa un 80% de las actividades trabajadas; Santillana apenas representa un 12% y en SM encontramos una ausencia total de este tipo de repertorio. Sin embargo, cabe señalar que, en las tres editoriales, en especial en las dos últimas, encontramos numerosas canciones creadas específicamente para el libro con texto en gallego pero que no pertenecen al patrimonio musical tradicional gallego.

Gráfica 7. Ratio de música popular gallega



Discusión/Conclusiones

La música tiene, sin duda, una importante presencia en la vida cotidiana, siendo uno de los principales símbolos identitarios de los diferentes grupos sociales. El docente de música tiene una destacada función como agente cultural y mediador entre el contexto socio-cultural que rodea al alumno

y el currículo escolar, de la selección de materiales y los contenidos trabajados en el aula de música dependerá parte de la construcción de la identidad sonora del alumnado de Educación Primaria.

Los libros de texto constituyen uno de los principales recursos empleados en el aula de música, en ellos se realiza una selección e interpretación del patrimonio cultural y musical para intentar dar respuesta en mayor o menor medida a las exigencias del currículo, las cuales conllevan unas implicaciones ideológicas más o menos conscientes. En el Decreto 105/2014 del 4 de septiembre por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia se incluyen una serie de objetivos y contenidos en los que se busca conocer y poner en valor las singularidades patrimoniales y musicales de Galicia; sin embargo, las respuestas de las editoriales de mayor uso en la mencionada comunidad son desiguales.

Mientras que en Galinova apreciamos una tendencia claramente galleguista donde la música tradicional adquiere un valor especial en la formación de parte de la identidad del alumnado, en las propuestas de las grandes editoriales se incluyen principalmente prácticas y manifestaciones musicales que no son las propias del medio social y cultural más cercano, y las referencias a la música gallega se encuentran de forma dispersa o no se contemplan.

Galinova ofrece un acercamiento al patrimonio musical gallego actualizado en el que abundan las referencias a la cultura tradicional. Las propuestas de actividades son variadas y sobresale el empleo de repertorio tradicional gallego (sin excluir otras culturas, géneros o estilos) para trabajar los diferentes contenidos de currículum, destacando, en especial, su uso para trabajar aquellos relacionados con aspectos teóricos del lenguaje musical.

Coincidiendo con las conclusiones manifestadas por otros investigadores (García y Arredondo, 2006; Torres, 2011; entre otros) consideramos que los docentes de música deben ser críticos a la hora de elegir los materiales para trabajar en el aula de música y para ello deben analizar la imagen que en los textos se construye de la música tradicional, ser conscientes de la necesidad de conectar las manifestaciones culturales que se trabajan en las aulas con el entorno del alumnado y emplear recursos heterogéneos sin ceñirse solamente al libro de texto.

Después de esta primera aproximación sería necesario llevar a cabo una investigación de mayor envergadura en la que se ampliase el número de editoriales analizadas y se comparasen los resultados atendiendo a criterios de adaptación de los libros de texto a los currículos de otras comunidades autónomas.

Referencias

- Alcain, M.D., Rubio, M. C., y Sevillano, A. (2003). *Análisis bibliométrico de la producción científica española sobre mujeres mayores*. Madrid: Portalmayores.
- Apple, M.W. (1989). *Maestro y Textos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Apple, M.W. (1984). Economía política de la publicación de libros de texto. *Revista de Educación*, 275, 43-62.
- Apple, M.W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Apple, M.W. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*, 301, 109-126.
- Arredondo Pérez, H., y García Gallardo, F.J. (1998). Música popular moderna en la formación del profesorado. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 12, 91-98.
- Atienza Cerezo, E., y Van Dijk, T.A. (2010). Identidad social e ideológica en los libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.
- Cantarero Server, J. (2009). *Materiales curriculares y descualificación docente. Análisis interpretativo de las estrategias a través de las que el libro de texto regula el trabajo del profesorado* (Tesis de Doctorado). Universidad de Valencia, Valencia.
- Chao Fernández, R. (2005). La enseñanza del folclore gallego en los colegios de educación primaria en Galicia (Tesis de Doctorado). Universidad de A Coruña, A Coruña.

- Carbajo, C. (1997). El tratamiento de los temas transversales en los libros de música para Educación Primaria. En L.A. Arranz (Coord.), *V Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales didácticos I* (pp. 325-334). Madrid: Universidad Complutense.
- Corrado, O. (2004). Canon, hegemonía y experiencia estética: algunas reflexiones. *Revista Argentina de Musicología*, 5-6, 17-44.
- Costa Vázquez-Mariño, L. (1998). Práctica pedagógica y música tradicional. En R. Pelinski y V. Torrent (Eds.), *Actas del III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología* (pp.219-230). Sabadell: SIBE - Sociedad de Etnomusicología.
- Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia. Galicia, 9 de septiembre de 2014, núm. 171, pp. 37406-38087
- Fernández Reiris, A. (2002). *La función del libro de texto en el aula. Hegemonía y control del currículum* (Tesis de Doctorado). Universidad de Valencia, Valencia.
- Fernández Reiris, A. (2004). *El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Frith, S. (1996). Música e identidad. En S. Hall y P. de Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp.181-213). Buenos Aires: Amorrortu.
- García, A., Ameixeiras, F., Muela, J., y Bárzano, A. (2012). *Música 5 Primaria (Proyecto Os Camiños do Saber)*. España: Edicións OBRADOIRO, S.L. – Santillana Educación, S.L.
- García Gallardo, F.J. (1999). Las músicas del currículum. En C. Sánchez Equiza (Ed.), *Actas del IV Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología* (pp.363-377). Pamplona: SIBE - Sociedad de Etnomusicología.
- García Gallardo, F.J., y Arredondo Pérez, H. (2006). *La imagen de la música tradicional andaluza en los materiales curriculares de la Educación Primaria*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia.
- Giráldez, A. (1998). Educación musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones. En R. Pelinski y V. Torrent (Eds.), *Actas del III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología* (pp.219-230). Sabadell: SIBE – Sociedad de Etnomusicología.
- Giráldez, A. (1999). ¿Quién se resiste al cambio? Los materiales curriculares como reflejo de la realidad en las aulas de música. En C. Sánchez Equiza (Ed.), *Actas del IV Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología* (pp. 387-398). Pamplona: SIBE - Sociedad de Etnomusicología.
- Gimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Gimeno, J. (1995). Materiales y textos: Contradicciones de la democracia cultural. En E.M. Mínguez y J.G. Beas (Comps.), *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur.
- Gimeno, J. (2009). *Text and Textbook in the global information Society*. 10th International Conference on Textbooks and Educational Media, 3-5 (Septiembre 2009), Santiago de Compostela.
- Gillanders, C. (2011a). Resources for music education in Galician primary schools. En J. Rodríguez, M. Horsley, y S. Knudsen (coords), *Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media* (pp. 599-604). Santiago de Compostela: IARTEM.
- Gillanders, C. (2011b) *Los medios en la práctica docente del especialista en educación musical en Galicia* (Tesis de Doctorado). Universidad de Santiago de Compostela, A Coruña.
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿Quién necesita «identidad»? En S. Hall y P. de Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hurtado, J. (2006). Qué materiales curriculares en educación musical. *SEM-EE [revista electrónica]*, 15, 7-13.
- López Melgarejo, A.M.; Vicente Nicolás, G., y González Barea, E.M. Los contenidos de educación musical en Primaria: un estudio comparativo de los currículos autonómicos. En M. Sánchez Martín, A.B. Mirete Ruiz, y N. Orcajada Sánchez (eds.), *Investigación educativa en las aulas de Primaria* (pp.255-267). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- López, A.M., Lueiro, X., Moreno, J.F., Muñoz-Quirós, F., y Tejera, J. (2014). *Melodía 5*. A Coruña: Galinova Editorial.
- Martínez Bonafé, J. (2001). Óxido sobre el currículum en plena era digital Crítica a la tecnología Del libro de texto. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 61, 22-29.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2007). El libro de texto, ¿un recurso para la innovación educativa? *Aula de innovación educativa*, 165, 12-14.

- Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 1(1), 62-73.
- Martínez Bonafé, J., y Rodríguez Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto escolar. Una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp.246-268). Madrid: Morata.
- Müller, A., Martín-Vivaldi, N., Rodríguez, S., y Rodríguez, S. (2014). *Música 5 Primaria*. España: Sm-Xerme Edicións.
- Pérez-Caballero Rubio, B. (2017). Libros de Texto, o “todo” lo que debes saber sobre Música. Dedicar. *Revista de educação e humanidades*, 11, 133-149.
- Perotti, A. (1994). *La via obbligata dell'interculturalità*. Bologna: EMI.
- Rodríguez Rodríguez, J. (2000). *Os materiais curriculares impresos e a reforma educativa en Galicia* (Tesis de Doctorado). Universidad de Santiago de Compostela, A Coruña.
- Romero, J.B. (2003). *Los medios y recursos para la educación musical en primaria*. (Tesina). Universidad de Huelva, Huelva.
- Stokes, M (1994). Introduction: Ethnicity, Identity and Music. En M. Stokes (ed.), *Ethnicity, Identity and Music: The Musical Construction of Place*. Oxford: Berg.
- Torres, J. (1989a). Libro de texto y control del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 50-55.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 60-67.
- Torres, J. (2011). *Educación en tiempos del neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. Utopía y Praxis latinoamericana. *Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 29, 9-36.
- Vicente Álvarez, R.M., y Rodríguez Rodríguez, J. (2015). La opinión del profesorado de Galicia sobre los materiales didácticos y musicales en educación infantil. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(1), 19-44.
- Vicente Nicolás, G. (2007). Música y valores: diálogo, tolerancia y solidaridad en las canciones infantiles. *Música y educación*, 20(71), 17-44.
- Vicente Nicolás, G. (2010). EL libro de texto en educación musical. Espiral. *Cuadernos del Profesorado*, 3(5), 30-35.

CAPÍTULO 25

El conocimiento metacognitivo de las tareas de síntesis en el contexto universitario: Cómo promover su mejora

Olga Arias Gundín y Patricia Robledo Ramón
Universidad de León

Introducción

Las tareas de síntesis se caracterizan por su carácter híbrido e interactivo y suponen integrar información de múltiples documentos en un nuevo texto (Spivey, 1984, 1990, 1997; Spivey y King, 1989). Se trata de tareas habitualmente demandadas en la actual sociedad de la información, las cuales constituyen prácticas frecuentes en el contexto universitario. No obstante, son tareas complejas que requieren la activación de procesos de selección, organización y conexión de la información, además de la puesta en marcha de habilidades de lectura y escritura de alto nivel cognitivo (Spivey, 1984, 1990, 1997; Spivey y King, 1989). Todo ello supone elevadas demandas a nivel de autorregulación, para lograr coordinar adecuadamente todas las habilidades mentales que este tipo de tareas requieren; no obstante, para que esto sea posible es básico un adecuado autoconocimiento de este tipo de tareas.

El autoconocimiento o la representación mental que los alumnos tienen de las tareas de síntesis y, por consiguiente, el tipo de estrategias que emplean para su elaboración, se relaciona con la calidad final de las síntesis (Castelló, Bañales, y Vega, 2011; Flower, 1987). Pese a ello, trabajos previos en este campo evidencian que un amplio número de estudiantes interpretan las tareas de síntesis de modo erróneo, entendiendo que se trata de resúmenes o tareas más simples (Castelló, 2007; Castelló et al., 2011; Flower, 1987; Flower et al., 1990; Kantz, 1989; Lenski y Johns, 1997; McGinley, 1992). Esta falta de autoconocimiento de las demandas reales de las tareas de síntesis hace que muchos alumnos, cuando las realizan, se limiten a repetir los contenidos de los textos fuente de manera secuencial, sin integrar ni organizar la información adecuadamente; es decir, siguen un enfoque estratégico poco eficaz, lo cual conlleva a la realización de síntesis de poca calidad (Boscolo, Arfé, y Quarisa, 2007; Granello, 2001; Vázquez, 2005; Vázquez y Jakob, 2006).

Así pues, cuando se les plantea a los universitarios la realización de tareas de síntesis, el modo en el que interpretan o representan mentalmente esta compleja actividad de lectoescritura y, en consecuencia, su manera de abordarla, difiere de unos estudiantes a otros y posiblemente ésta sea una de las razones que ayude a entender las diferencias de calidad de unos textos frente a otros (Castelló et al., 2011). Por ello, es necesario asegurar un desarrollo adecuado del autoconocimiento acerca de las tareas de síntesis y su elaboración en el alumnado universitario, siendo fundamental, por otra parte, conocer qué procedimientos metodológicos pueden ser más eficaces para contribuir a este desarrollo metacognitivo a nivel universitario. En este contexto se ha planteado el presente estudio el cual tiene como objetivos, primero, conocer el autoconocimiento metacognitivo de las tareas de síntesis que tienen los estudiantes universitarios y, en segundo lugar, contrastar la eficacia de dos componentes instruccionales, enseñanza explícita y modelado, para contribuir a fomentar el adecuado desarrollo de este autoconocimiento. En base a la revisión empírica realizada, se espera evidenciar que el nivel de autoconocimiento de los alumnos universitarios no es adecuado, al tiempo que es esperable que la instrucción en este campo sea eficaz.

Método

Participantes

Se ha contado con una muestra de 82 alumnos, matriculados en el primer curso del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de León. 13 eran hombres y 69 mujeres. Los alumnos fueron divididos en dos condiciones instruccionales en las cuales se les instruyó acerca de lo que son las tareas de síntesis, los procesos que están implicados en las mismas y el tipo de estrategias que demanda su adecuada realización; si bien, en uno de los grupo esta instrucción fue mediante enseñanza explícita de un modelo ejemplar ($n= 38$) y en el otro empleando el modelado experto con pensamiento en voz alta ($n= 44$).

Instrumentos

Para llevar a cabo la evaluación del conocimiento metacognitivo que tienen los alumnos sobre los textos síntesis, se ha empleado el cuestionario *Conocimiento metacognitivo sobre tareas de síntesis*, diseñado específicamente para el proyecto de investigación en el que se integra este trabajo. El cuestionario consta de tres preguntas de respuesta abierta. La primera de ellas, ¿qué es una buena síntesis?, hace referencia al autoconocimiento declarativo acerca de la propia tarea; la segunda cuestión se refiere al conocimiento procedimental y pretende identificar las estrategias empleadas por los alumnos para realizar la síntesis, se enuncia de este modo: ¿cómo debo realizar una síntesis? La última pregunta alude al conocimiento condicional: ¿cuándo utilizar la síntesis?

Las respuestas abiertas a las cuestiones se analizan a partir de un sistema de categorías propio, exhaustivo y mutuamente excluyente, que incluye los diferentes procesos implicados en las síntesis y que se resume en la tabla 1 y 2.

Tabla 1. Categorías Autoconocimiento tareas de Síntesis (parte 1)

Categoría	Descripción Explicativa
<i>Conceptualización</i>	
Texto nuevo, único	Cuando el alumno alude a la elaboración de un solo texto inclusivo, nuevo, diferente.
Texto original	Elaboración de un texto creativo, diferente, con ideas propias.
No síntesis (tres subcategorías)	Cuando el alumno alude a una tarea diferente a una síntesis:
	• Resumen (NSR): hacer un resumen, resumir textos, resumir información.
	• Comentar un tema o idea (NSC): hablar sobre una idea, opinar sobre un tema...
	• Copiar (NSCP): copiar ideas de los textos fuente etc.
<i>Selección</i>	
Múltiples fuentes	Cuando hace referencia, de forma genérica, a las fuentes de información.
Información fuentes	Cuando el alumno alude a la información proveniente de las fuentes.
Información propia	Cuando el alumno alude a sus propias ideas o información.
Comprensión lectora	Cuando el alumno alude a la lectura y/o comprensión lectora de los textos fuente, su información, ideas.
Subrayar	Cuando el alumno alude al subrayado en/de la información de los textos fuente.
Tomar notas	Cuando el alumno alude a la toma de notas, la realización de anotaciones en los textos fuente.
<i>Organización</i>	
Título	Cuando el alumno alude al título de su texto.
Macroestructura	Cuando el alumno alude a organizar su texto a nivel macroestructural: apartados, partes (introducción, desarrollo, conclusión)
Microestructura	Cuando el alumno alude a organizar su texto a nivel microestructural: ordenar/organizar ideas y/o información.
Párrafos	Cuando el alumno alude de forma específica a la elaboración, realización, organización del texto en párrafos, al contenido de los párrafos...
Organización general	Cuando el alumno alude a la organización del texto pero sin clarificar el nivel macro o microestructura.
Esquema	Cuando el alumno alude a la elaboración de un esquema.
<i>Conexión</i>	
Cohesión	Cuando el alumno alude al proceso de vincular la información del nuevo texto.

Tabla 2. Categorías Autoconocimiento tareas de Síntesis (parte 2)

<i>Escritura</i>	
<i>Planificación</i>	
Pensar	Cuando el alumno alude dentro del proceso de planificación textual a estar parado pensando, bien en la estructura bien en el contenido del texto.
Borrador	Cuando el alumno alude a la elaboración de un borrador (sucio).
Generación de ideas	En el borrador generar ideas, contenidos... que se desarrollarán en el texto síntesis.
Audiencia	Cuando el alumno alude a los lectores de su texto.
Objetivo	Cuando el alumno alude al objetivo, finalidad de su texto, objetivo de la tarea que se le ha propuesto.
<i>Transcripción</i>	
Escritura	Cuando el alumno alude al proceso de transcripción o redacción del texto.
<i>Revisión</i>	
Revisión	Cuando el alumno se refiere, de forma general, al proceso de revisión textual pero no aclara qué hace en concreto.
Releer	Cuando el alumno se refiere al proceso de revisión realizando únicamente una lectura del texto escrito.
Corregir	Cuando el alumno alude a la corrección de su propio texto.
<i>Aspectos mecánicos</i>	
Ortografía	Sin faltas, corrección ortográfica...
Apariencia externa	Buena letra, sin tachones, pasarlo a limpio.
Gramática	Concordancias, tiempos verbales...
Puntuación	Puntos, comas...
<i>Conocimiento Condicional</i>	
Trabajos académicos	Cuando el alumno alude a tareas académicas.
Aprendizaje	Cuando el alumno alude a aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje.
Obtener información	Cuando el alumno alude a obtener u organizar la información.
Vida diaria	Cuando el alude a actividades de su vida cotidiana, diaria fuera del mundo académico.

Procedimiento

Inicialmente, un panel de expertos en el campo de la composición escrita, diseñó las sesiones instruccionales de las dos condiciones y los materiales necesarios para su implementación.

Posteriormente, se realizó la evaluación pretest. En ella los estudiantes debieron responder al cuestionario de conocimiento metacognitivo sobre tareas de síntesis, previamente a la elaboración de un texto síntesis de tipo expositivo.

A continuación, se distribuyeron aleatoriamente a los alumnos en las dos condiciones instruccionales, enseñanza explícita y modelado, y se procedió a implementar las sesiones instruccionales. En la tabla 3 se presenta una síntesis descriptiva de los contenidos abordados en cada condición y los procedimientos instruccionales empleados, recogiendo los elementos diferenciales de las dos condiciones. En ambas condiciones la intervención se llevó a cabo en una única sesión instruccional que tuvo una duración aproximada de 60 minutos y fue llevada a cabo dentro de una asignatura troncal del Grado de Educación Infantil.

El nivel de participación del profesor en ambas condiciones es diferente, dado que en la condición de enseñanza ejemplar, será el profesor quien a lo largo de toda la sesión realice las explicaciones correspondientes apoyado por los materiales diseñados; mientras que en la condición de modelado, durante la mitad de la sesión los estudiantes observarán, a través de un vídeo que se ha grabado específicamente para este estudio, el desempeño de un estudiante realizando la tarea, mientras que el profesor sólo guiará la fase inicial de activación de conocimientos previos y la fase final de puesta en común y reflexiones. En cuanto al alumno en ambas condiciones deben mostrarse atentos al instructor, profesor o modelo experto; si bien en el caso del modelado no hay ningún tipo de interacción entre alumno-instructor (modelo), lo cual se suple por el hecho de que el alumno puede observar en una tarea real, no sólo lo que es una síntesis y las estrategias que demanda, sino cómo se aplican recursivamente

Tabla 3. Resumen de las sesiones instruccionales implementadas en cada grupo

Foco contenido	Procedimiento instruccional	
	<i>Enseñanza explícita</i>	<i>Modelado</i>
Activación de conocimientos previos: Recordar tarea de síntesis pretest.	Repaso de la tarea por parte del docente y presentación de la sesión.	Repaso de la tarea por parte del docente y presentación del modelado.
Fomento conocimiento declarativo síntesis: definición síntesis y subprocesos (selección, conexión y organización).	Definición explícita por parte del profesor.	Visionado de un modelo experto reflexionando en voz alta acerca de lo que es una síntesis.
Fomento conocimiento estratégico para realización síntesis: Presentación y explicación estrategias: Lectura (subrayado y toma de notas), Escritura (planificación, redacción- enfatizando elementos estructurales del texto y conectores- y revisión).	Muestra texto síntesis ejemplar y explicación por parte del docente de las estrategias necesarias para su realización.	Visionado de un modelo experto realizando una síntesis mientras verbaliza las estrategias que emplea.
Repaso contenidos abordados y afianzamiento aprendizaje: reflexión guiada sobre aspectos relevantes trabajados. Puesta en común grupal.	Finalizada explicación, repaso en gran grupo de los aspectos a considerar para realizar una buena síntesis. Recogida individual de conclusiones y puesta en común.	Finalizado el modelado, análisis en gran grupo de sus pensamientos. Recogida individual aspectos claves y puesta en común.
Reflexión individual: Repaso mediante checklist de los aspectos clave para realizar una buena síntesis.	Alumnado reflexión individual sobre su procedimiento para realizar síntesis y los aspectos clave necesarios para realizarla correctamente.	Alumnado reflexión individual sobre su procedimiento para realizar síntesis y los aspectos clave necesarios para realizarla correctamente.

Finalizadas las sesiones instruccionales, los alumnos respondieron de nuevo al cuestionario de conocimiento metacognitivo sobre tareas de síntesis. Las respuestas al cuestionario en sus dos aplicaciones, pretest y postest, fueron categorizadas por dos correctores ciegos, mostrando un acuerdo adecuado entre ellos. Finalmente se realizaron los análisis estadísticos que se describen en el siguiente apartado y que han permitido dar respuesta a los objetivos del estudio.

Resultados

Para conocer el autoconocimiento declarativo, procedimental y condicional de las tareas de síntesis que tienen los estudiantes universitarios, se realizaron inicialmente análisis de tipo descriptivo, los cuales se presentan en la tabla 4

Como se puede observar en la tabla, los alumnos de ambos grupos tenían un concepto de las síntesis inicial deajustado, considerándolas como tareas de tipo más sencillo, aludiendo en escasas ocasiones a la característica básica de las síntesis: debe ser un texto propio, único, original, nuevo.

En cuanto a la conciencia sobre los procesos propios de la síntesis, el de selección parece ser sobre el que más autoconimiento demuestran los alumnos. En este caso, aluden a la obtención de información de las fuentes, si bien, en muy pocas ocasiones se refieren al uso de su propio conocimiento como fuente informativa. En relación con esto, los alumnos muestran también cierta conciencia acerca de la necesidad de activar estrategias de lectura relacionadas, sobre todo, con la comprensión y el subrayado, no destacando la toma de notas.

En cuanto a los procesos de organización y cohesión, el autoconocimiento metacognitivo que muestran los alumnos es mínimo, al igual que ocurre con las estrategias relacionadas con el proceso de escritura propiamente dicho. En este caso, los estudiantes no evidencian ningún conocimiento acerca de estrategias de revisión textual y muy poco en cuanto a estrategias de planificación.

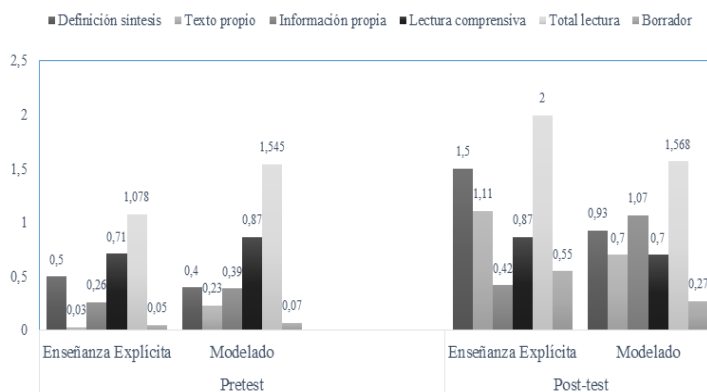
Finalmente, en cuanto al autoconocimiento condicional sobre las síntesis, no existe mucha discrepancia entre las diferentes categorías, de manera que los alumnos las consideran tareas que se pueden llevar a cabo tanto para realizar trabajos académicos, como para aprender u obtener información, sin detectar su utilidad para la vida diaria.

Tabla 4. Conocimiento metacognitivo sobre tareas de síntesis que tienen los alumnos

Variables	Enseñanza explícita		Modelado	
	M	DT	M	DT
Texto propio	,03	,16	,23	,47
Definición de síntesis (texto nuevo, único, original)	,50	,76	,40	,72
No síntesis (resumir, comentar, copiar)	,73	,72	,70	,66
Múltiples fuentes	1,21	,99	,95	1,12
Información fuentes	1,50	1	1,36	,94
Información propia	,26	,55	,39	,75
Comprensión lectora	,71	,73	1,18	,72
Subrayado	,32	,47	,36	,48
Toma de notas	,05	,22	,00	,00
Total lectura	9,87	3,01	9,55	2,94
Macroestructura	,00	,00	,00	,00
Microestructura	,05	,22	,09	,29
Párrafo	,03	,16	,02	,15
Esquema	,08	,27	,05	,21
Organización general	,18	,45	,09	,36
Total organización	,34	,58	,25	,61
Cohesión	,37	,71	,18	,39
Planificación	,57	,82	,41	,62
Borrador	,05	,22	,07	,25
Revisión	,00	,00	,02	,15
Mecánicos	,00	,00	,02	,15
Trabajo académico	,92	1,02	,77	1,19
Aprendizaje	,71	,92	,68	,88
Obtener información	,34	,53	,52	,66
Vida diaria	,03	,16	,09	,36

En relación al segundo objetivo, conocer los efectos de la instrucción en tareas de síntesis sobre la mejora de la conciencia metacognitiva de los alumnos acerca de este tipo de tareas; se han realizado análisis de varianza con medidas repetidas considerando el efecto del tiempo (pretest-potest) y de la condición o el tipo de instrucción que han recibido los alumnos. En este caso los resultados evidencian diferencias estadísticamente significativas en las siguientes variables (ver para más detalle Figura 1): definición de la síntesis [$F(1, 80)$, $p = .037$, $\eta^2 = .053$] y texto propio [$F(1, 80)$, $p = .004$, $\eta^2 = .101$]; en relación al autoconocimiento procedimental, en lectura comprensiva [$F(1, 80)$, $p < .001$, $\eta^2 = .186$], total lectura (subrayado, toma de notas) [$F(1, 80)$, $p = .003$, $\eta^2 = .105$], empleo de borrador [$F(1, 80)$, $p = .010$, $\eta^2 = .079$] y de información propia [$F(1, 80)$, $p = .018$, $\eta^2 = .068$], todas ellas a favor de la condición de enseñanza explícita, excepto información propia.

Figura 1. Medias en las variables con diferencias estadísticamente significativas entre las condiciones y los momentos



Discusión/Conclusiones

Este estudio pretendía conocer el autoconocimiento sobre las tareas de síntesis que tienen los estudiantes universitarios, esperando evidenciar las deficiencias en el mismo (Castelló, 2007; Castelló et al., 2011; Flower, 1987; Flower et al., 1990; Kantz, 1989; Lenski y Johns, 1997; McGinley, 1992) y, por otro lado, analizar si, mediante la instrucción con enseñanza explícita o modelado era posible contribuir a reajustar este autoconocimiento. En base a los resultados obtenidos se puede concluir lo siguiente.

En primer lugar, que los estudiantes universitarios muestran un conocimiento metacognitivo de lo que son las síntesis inadecuado, desconociendo incluso las características básicas de las mismas, tales como que se debe tratar de un texto único, propio u original. Además, en cuanto al autoconocimiento estratégico, en este caso de tipo procedimental, los universitarios sólo parecen conocer y poner en marcha estrategias de selección de información, desplegando para ello estrategias de lectura tales como el subrayado; por el contrario, prácticamente no aluden al uso de estrategias de organización y cohesión de la información, ni tampoco a las estrategias propias del proceso de escritura, relacionadas con la planificación o la revisión textual. Estos resultados coinciden con estudios previos en este campo que muestran cómo los alumnos simplifican las tareas de síntesis, tanto conceptualmente (Castelló, 2007; Castelló et al., 2011; Flower, 1987; Kantz, 1989), como a la hora de su abordaje real, siguiendo un enfoque estratégico muy pobre (Boscolo et al., 2007; Granello, 2001; Vázquez, 2005; Vázquez y Jakob, 2006).

En relación al segundo objetivo, se ha podido demostrar que, efectivamente, mediante instrucción específica, es posible incrementar parcialmente el autoconocimiento metacognitivo de los alumnos sobre las tareas de síntesis y las estrategias necesarias para su elaboración. En este caso, en base a los resultados obtenidos, se concluye que, en general, en este nivel educativo resulta más eficaz la enseñanza explícita por parte del profesor que el uso del modelado. Esto, desde el punto de vista de las aplicaciones prácticas, implica la conveniencia de que el profesorado, previamente a demandar la realización de síntesis, explique a sus estudiantes qué son las síntesis y qué procesos demandan, para, de este modo, estimular su conocimiento declarativo y favorecer el despliegue de estrategias adecuadas. Además, los docentes pueden hacer conscientes a los alumnos de los usos o aplicabilidad de estas tareas, no sólo para su desarrollo académico presente, que es el conocimiento condicional que los alumnos estudiados han demostrado acerca del uso de las tareas de síntesis, sino también para su aprendizaje posterior, a lo largo de su vida profesional, en la actual sociedad de la información.

Finalmente, cabe reconocer que las conclusiones de este estudio deben ser tomadas con cautela y consideradas atendiendo a sus limitaciones, relacionadas principalmente con el carácter experiencial del estudio y el hecho de contar con una muestra muy localizada y contextualizada.

Agradecimientos

Este estudio fue financiado con fondos del Plan de Apoyo a los Grupos de Innovación Docente de la ULE (convocatoria 2016) a través del proyecto titulado Leer múltiples fuentes para elaborar documentos académicos ¿un reto para los estudiantes universitarios? (Grupo Idea-Gid 12).

Referencias

- Boscolo, P., Arfé, B., y Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: an intervention study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 419-438.
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En Castelló et al. (Eds.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (pp. 47-82). España: Graó.
- Castelló, M., Bañales, G., y Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro Posições, Campinas*, 22(64), 97-114.
- Flower, L. (1987). *The role of task representation in reading to write*. Recuperado de: <http://www.nwpr.org/cs/public/print/nwpr/607>

- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M., McCormick, K., y Peck, W.C. (1990). *Reading to write. Exploring a cognitive and social process*. Nueva York/Oxford: Oxford University Press.
- Granello, D.H. (2001) Promoting cognitive complexity in graduate written work: using Bloom's taxonomy as a pedagogical tool to improve literature reviews. *Counselor Education and Supervision*, 40, 292-307.
- Kantz, M. (1989). *Shirley and the battle of agincourt: why it is so hard for students to write persuasive researched analyses*. Recuperado de: <http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/709>
- Lenski, S.D., y Johns, J.L. (1997). Patterns of reading-to-write, *Reading Research and Instruction*, 37(1), 15-38.
- McGinley, W. (1992). The role of reading and writing while composing from multiple sources. *Reading Research Quarterly*, 27, 227-248.
- Spivey, N. (1984). *Discourse synthesis: Constructing texts in reading and writing*. Outstanding Dissertation Monograph Series). Newark, DE: International Reading Association.
- Spivey, N. N. y King, J. R. (1989) Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24, 7-27.
- Spivey, N.N. (1990). Transforming texts: Constructive processes in reading and writing. *Written Communication*, 7, 256-287.
- Spivey, N.N. (1997) *The constructivist metaphor: reading, writing and the making of meaning*. San Diego: CA, Academic Press.
- Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la universidad? En A. Rivarosa (Coomp.), *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. Argentina: Ed. Universidad Nacional de Río Cuarto
- Vázquez, A., y Jakob, I. (2006). Escribir textos académicos en la universidad: intervención didáctica y enfoque de los estudiantes. *Revista Ensayos y Experiencias*, 63.

CAPÍTULO 26

La educación musical superior como objeto de investigación en la última década: Revisión de las publicaciones indexadas en la web of science entre 2007 y 2016

Alejandro Vicente Bujez y María Teresa Diaz Mohedo

Facultad de ciencias de la educación

Introducción

Establecer el estado del arte actual sobre cualquier temática necesita cimentarse en el análisis de los hallazgos más relevantes que se van produciendo en ese área de conocimiento, y para ello, la búsqueda y revisión sistemática de bibliografía se plantea como un paso fundamental porque nos ayuda, no sólo a delimitar el campo de estudio, sino a orientar la investigación sobre el mismo en el contexto de una comunidad científica que genera un ingente volumen de publicaciones, y da a conocer una cantidad de información cada vez mayor.

En este sentido, y en consonancia con la temática del presente monográfico, hemos considerado que una revisión de la literatura sobre el estado de la educación musical, debe incluir necesariamente un análisis de las publicaciones centradas en la educación superior, ya sea en el ámbito universitario o en el de los conservatorios, ya que son dichas instituciones las responsables de la formación de los profesionales que en el futuro gestionarán los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música.

En este artículo de revisión, hemos tratado de establecer el estado del arte de la educación musical superior en la última década, y para ello nos hemos centrado en el análisis de las publicaciones de alcance internacional recogidas en una de las plataformas de más relevancia en el ámbito científico por el estricto proceso de revisión ciega por pares que avala la calidad de su contenido: la Web of Science (WOS) integrada en el ISI Web of Knowledge.

Son varias las razones que justifican esta elección, y entre las más importantes destacamos las siguientes:

- En primer lugar, el hecho de que se trata de una plataforma que contiene información sobre investigación multidisciplinar de alta calidad publicada en revistas líderes mundiales en los ámbitos relacionados con nuestro objeto de estudio (Ciencias Sociales, y Artes y Humanidades) a través de dos bases de datos que incluyen artículos publicados en revistas científicas y profesionales que pueden proporcionarnos una información básica y actualizada de conocimiento en dichas áreas (*Social Sciences Citation Index-SCCI-* y *Arts&Humanities Citation Index-A&HCI-*).

- Por otro lado, que posibilita el acceso a otra base de datos específica sobre trabajos presentados en congresos y reuniones científicas (*Conference Proceedings Citation Index: Social Science and Humanities*), lo que nos parece de gran interés por cuanto nos proporciona información relativa a investigaciones en curso sobre nuestro área de estudio, evolución sufrida en los últimos años, temas emergentes y tendencias que podrían determinar el futuro de la investigación sobre la misma.

- Finalmente, aunque no por ello es menos importante, hemos considerado la necesidad de hacer un estudio detallado de dicha plataforma para completar el corpus de investigaciones precedentes sobre la presencia de la educación musical en otras bases de datos (Hernández, Lorenzo, y Herrera, 2006; Galera y Pérez, 2008 sobre ERIC, Gustems y Calderón sobre DIALNET en 2014, y sobre SCOPUS en 2016).

Objetivos

Este trabajo pretende describir y analizar la producción científica sobre educación musical superior recogida en artículos publicados entre 2007 y 2016 en las revistas y actas de congresos catalogados en la

plataforma WOS, mediante un estudio pormenorizado de sus áreas temáticas, autoría, índice de citación, fuentes en las que aparecen, países a los que se hace referencia y otros indicadores de calidad.

Metodología

Desde el punto de vista metodológico, para llevar a cabo esta revisión bibliográfica hemos optado por realizar un vaciado automático de referencias con la intención de asegurarnos de que los resultados cumplieran las condiciones impuestas por nuestra estrategia de búsqueda, labor que a posteriori se ha depurado manualmente para detectar posibles errores y descartar falsos positivos (artículos seleccionados por la búsqueda automática pero que realmente no respondían a los objetivos de nuestro trabajo), e incluir falsos negativos (aquellos otros que inicialmente no fueron detectados pero que sí eran de interés para nuestra investigación).

Para proceder al análisis de documentos, y teniendo en cuenta los objetivos de nuestra revisión, hemos establecido como criterios de selección que el contenido de los mismos tuviera relación con los siguientes temas: enseñanza musical, conservatorios y educación superior, criterios que definimos con las siguientes palabras clave: music teaching & higher education, teaching & conservatory, teaching & conservatories, teaching & conservatoires, music teaching & conservatories, music teaching & conservatoires, music conservatories y music conservatoires (La razón por la que nos hemos referido a los conservatorios de tres formas diferentes “conservatoires, conservatories y conservatory” se justifica porque al realizar la depuración manual de las primeras búsquedas, comprobamos que a pesar de que muchas de las publicaciones aparecían con los tres comandos de búsqueda diferentes, existía también un pequeño número de referencias que sólo se vinculaban a uno de esos tres términos). Una vez recabada toda la información, cada uno de los referencias seleccionadas se ha registrado incluyendo los siguientes datos: título, autor, fuente, fecha, keywords, temática e índice de citación. La cantidad de documentos inicialmente seleccionados para cada una de las palabras clave está sintetizada en la siguiente tabla:

Tabla 1. N° de registros por palabras clave

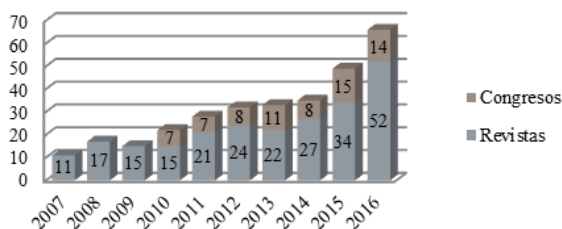
Palabras clave	N° de registros
music teaching & higher education	546
teaching & conservatory	71
teaching & conservatories	71
teaching & conservatoires	63
music teaching & conservatories	52
music teaching & conservatoires	49
music conservatories	336
music conservatoires	156
	1344

Resultados

De entre las 1344 referencias analizadas, finalmente se seleccionaron 308 registros por su relación con las áreas temáticas establecidas en nuestra búsqueda, es decir, por su vinculación con la enseñanza; de ellos 70 son publicaciones en actas de congresos y 238 artículos de revistas, a partir de los cuales se han obtenido los resultados que presentamos a continuación.

- Respecto al número de publicaciones por año, lo más remarcable es que la producción científica relacionada con la educación musical superior ha experimentado un aumento progresivo a lo largo de los últimos diez años, de manera que al final de esta década se sextuplica el número de artículos que se publicaron en 2007 (figura 1).

Figura 1. Evolución del número de publicaciones por año



- En lo que se refiere al contenido de las publicaciones analizadas, todas ellas circunscritas al ámbito educativo, han aparecido muchas temáticas afines, aunque cabe destacar algunas sobre el resto: metodología docente en relación a la formación de intérpretes (81), política curricular (47), salud de los estudiantes de música e intérpretes en general (32), desarrollo profesional de los músicos (25), y uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza musical (23).

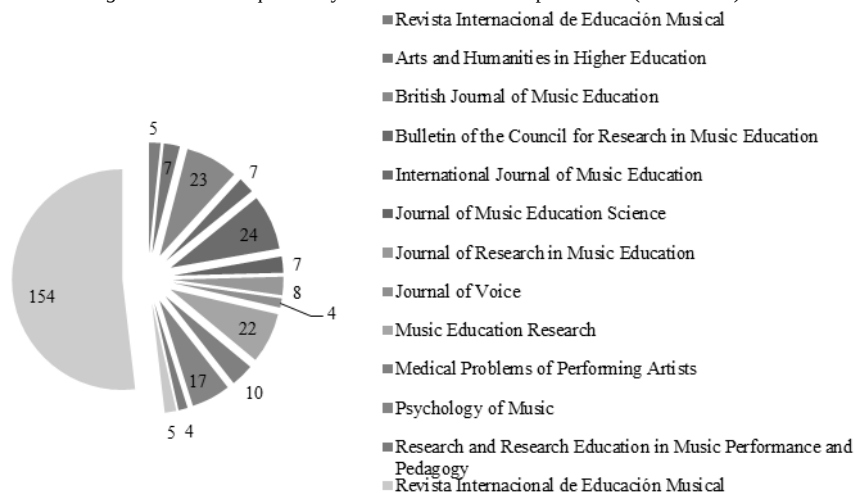
Presentamos a continuación la síntesis de todos los aspectos que se tratan en los registros estudiados, ya que en nuestra opinión, esta información puede resultar muy útil de cara a conocer cuáles son las líneas de investigación sobre educación musical superior que están siendo desarrolladas en la actualidad y cuáles son las temáticas emergentes entre los investigadores:

Tabla 2. Temáticas

Bloques de contenido
Metodología docente:
- Buenas prácticas
- Innovación educativa
- Creencias del profesorado
- Creatividad
- Educación musical y enseñanza de lenguas extranjeras
- Atención al alumnado con necesidades educativas especiales
- Inclusión del jazz, la música popular y la música pop en la educación musical reglada
Política curricular:
- Particularidades de los diseños curriculares en diferentes países
- Género y educación musical
- Multiculturalidad
Salud:
- Problemas físicos y enfermedades asociadas a la interpretación musical
- Aspectos psicológicos (estrés, ansiedad, etc.)
Desarrollo profesional de los músicos:
- Formación del profesorado
- Expectativas laborales
TICS y educación musical
- Programas experimentales

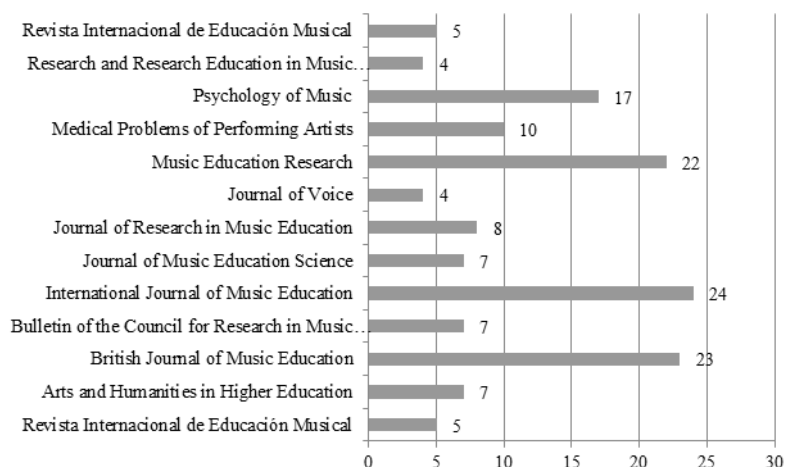
- Las referencias estudiadas están incluidas en un amplio abanico de fuentes (figura 2):

Figura 2. Revistas que incluyen el total de artículos publicados (2007-2016)



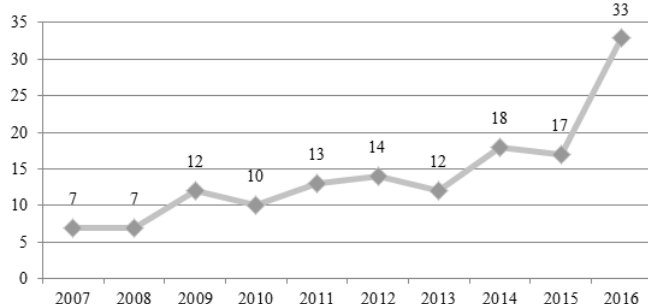
Aunque donde más se concentran es en revistas especializadas con una amplia trayectoria y reconocimiento internacional en el ámbito de la educación musical (figura 3):

Figura 3. Revistas musicales con mayor nº de artículos publicados (2007-2016)



Del análisis de la evolución en el tiempo de las publicaciones en dichas revistas, se desprende que con algunas fluctuaciones, se ha ido produciendo un incremento gradual a lo largo del periodo estudiado, tendencia que en el último año (2016), se ha roto al prácticamente duplicarse el número de artículos referenciados respecto al año precedente (figura 4):

Figura 4. Evolución temporal de la publicación de artículos sobre educación musical superior



Lo expuesto anteriormente, contrasta con el hecho de que en lo que respecta a los trabajos que se han presentado en congresos (en cada uno de ellos se ha presentado un trabajo relacionado con nuestra temática de estudio, exceptuando el EDULEARN 2010, ESME 2011, ICEEPSY 2012, ICSSS 2014, MEICI 2015 y EBMEI 2016 donde se presentaron dos, y el WCES 2010 en el que fueron tres), exceptuando alguno -que está específicamente vinculado a la educación musical o a la educación artística en general-, en su mayoría han sido difundidos en reuniones científicas en las que la educación es una más de las diferentes líneas temáticas del evento, tal y como puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla 3. Congresos indexados (2007-2016)

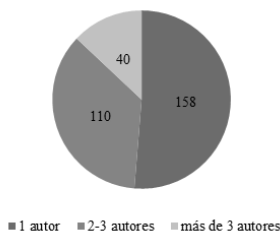
Congreso
2 nd International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN 2010)
10 th European Conference on e-learning (ECEL)
10 th International Technology, Education and Development Conference (INTED 2016)
11 th World Scientific and Engineering Academy and Society International Conference on Acoustics and Music: theory and applications
1 st International conference on socialscience and higher education (ICSSHE)
2012 International Conference on Management, Innovation and Public Policy (ICMIPP 2012)
2014 International Conference on Economic Management and Social Science
2015 International Conference on Arts, Design and Contemporary Education
2015 International Symposium on College Foreign Languages Education Reform and Innovation
2015 International Symposium on Management, Education, Information and Control
2016 International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities
2016 International Conference on Arts, Design and Contemporary Education
2016 2 nd International Conference on Education, Technology, Management and Humanities Science
2016 International Symposium on Reform and Innovation of Higher Engineering Education
2016 2 nd International Conference on Social Science and Higher Education
26 th International Music Teacher Conference on Musica Viva in Schola
2 nd International Conference on education, Social Sciences and Humanities (SOCIOINT 2015)
2 nd International Conference on Integrated Information (IC-ININFO 2012)
2 nd International Conference on Science and Social Research (ICSSR 2013)
2 nd International Conference on Social Science and Education (ICSSE 2013)
2 nd International Conference on Education, Technology and Information System (ICETIS 2014)
2 nd World Conference on Educational Sciences (WCES 2010)
3 rd International Conference on Advances in Social Science, Humanities and Management (ASSHM 2015)
3 rd International Conference on Applied Social Science Research
3 rd International Conference on Economic, Business Management and Educational Innovation (EBMEI 2016)
3 rd International Conference on Education and Education Management (EEM)
3 rd International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012)
3 rd International Conference on Information, Communication and Education Application (ICEA 2012)
3 rd International Conference on Management, Education, Information and Control (MEICI 2015)
3 rd International Conference on Social Sciences and Society (ICSSS 2014)
3 rd International Symposium on Engineering Technology, Education and Management (ISETEM 2016)
4 th International Conference of Technology, Education and Development (INTED 2010)
4 th International Conference on Information, Communication and Education Application (ICEA 2013)
4 th International Conference on Social Sciences and Society (ICSSS 2015)

Tabla 3. Congresos indexados (2007-2016) (Continuación)

5 th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI 2012)
5 th International Technology, Education and Development Conference (INTED 2011)
5 th World Conference on Educational Sciences
6 th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI 2013)
6 th International Conference of Technology, Education and Development (INTED 2012)
6 th World Conference on Educational Sciences
7 th International Conference of Technology, Education and Development (INTED 2013)
7 th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN 2015)
8 th Conference on Person, Color, Nature and Music
8 th International Conference of Technology, Education and Development (INTED 2014)
8 th Conference of Education, Research and Innovation (ICERI 2015)
Cyprus International Conference on Educational Research (CY-ICER 2012)
International Conference on Advanced Materials and Computer Science
International Conference on Advances in Management, Arts and Humanities Science (AMAHS 2016)
International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities
International Conference on Economic, Management and Applied Social Science (EMASS 2016)
International Conference on Education, Management and Social Science
International Conference on Education Science and Management Engineering (ESME 2011)
International conference on Education, Technology, Management and Humanities Science (ETMHS 2015)
International conference on Humanity and Social Science (ICHSS 2014)
International Conference on Information and Business Intelligence (IBI 2011)
International Conference on Multimedia, Software Engineering and Computing
International Conference on Power Engineering & Energy, Environment (PEEE 2016)
International Conference on Social Science and Technology Education (ICSSTE 2015)
International Scientific Conference on Society, Integration and Education (2011)
Joint Conference of International Conference on Social Science and Contemporary Humanity Development & International Conference on Management, Economics and Social Development
Joint International Social Science, Education, Language, Management and Business Conference (JISEM 2015)
New horizons in web based learning (ICWL Workshop 2014)

- En cuanto a la autoría de los registros seleccionados, tras el análisis de toda la información podemos destacar que la mayor parte de ellos tienen un solo autor o como mucho tres, siendo minoritarios los trabajos firmados por cuatro o más autores (figura 5):

Figura 5. Autoría de los trabajos



- Relacionada con la información anterior, está la que tiene que ver con los países a los que se hace referencia en los artículos estudiados, porque aunque no podemos presuponer que el país objeto de investigación sea necesariamente el del autor o autores del trabajo, en una inmensa mayoría sí coincide con la nacionalidad de estos.

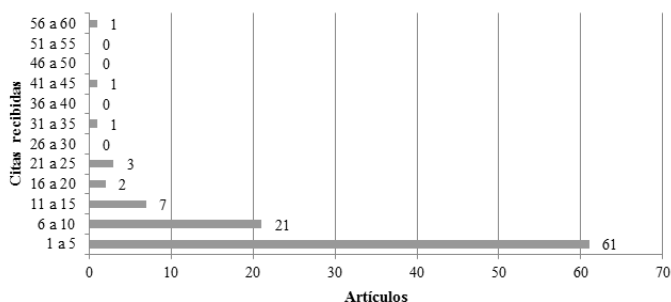
Los países mencionados en la investigación sobre educación musical superior en la última década, son los siguientes: Turquía, Estados Unidos, China, Corea, España, Portugal, Brasil, Reino Unido, Letonia, República Checa, Australia, Finlandia, Italia, Noruega, Suecia, Grecia y Rusia.

- Para concluir nuestro estudio, presentamos el índice de citación de los documentos que hemos revisado, no sólo porque evidencia la repercusión de dichas aportaciones en la comunidad científica, sino

porque también saca a la luz las líneas de investigación abiertas hoy en día y que probablemente determinarán el futuro más inmediato de la investigación en esta área de conocimiento.

A la luz de la información de que disponemos, parece evidente que al contrario de lo que ocurre en otros campos, las investigaciones que se van haciendo públicas o no son de interés para los “potenciales” destinatarios de las mismas, o no tienen una repercusión real entre los profesionales de la educación musical, porque el índice de impacto de estos trabajos es realmente bajo (figura 6):

Figura 6. Índice de impacto de las publicaciones



Discusión y conclusiones

El objetivo de este artículo ha sido realizar una búsqueda sistemática de bibliografía en las revistas y actas de congresos catalogados en las bases de datos gestionadas por la plataforma de la Web of Science, para establecer el estado del arte sobre la educación musical superior entre 2007 y 2016, y realizar un estudio pormenorizado de las contribuciones más recientes en este área de conocimiento.

La información obtenida de los 308 registros que se han estudiado, nos ha permitido extraer las siguientes conclusiones:

- Desde el punto de vista cronológico, la producción científica recogida en esta plataforma, ha experimentado un notable incremento a lo largo del periodo establecido como marco temporal de nuestra investigación. Por otro lado, los datos evidencian la cada vez mayor presencia de la investigación sobre la enseñanza de la música en el nivel superior, en el contexto de congresos y reuniones científicas de carácter internacional.

- La temática de los documentos estudiados es muy amplia y cubre multitud de áreas afines. Predomina la reflexión sobre cuestiones didácticas, que incluye debates generales sobre metodologías docentes, formación del profesorado, experiencias de innovación educativa, uso de las tics, etc., y otras más específicas sobre la formación de instrumentistas –entre las que destaca la atención que se presta al piano-; junto a estas, existe también un amplio corpus de investigación sobre otros aspectos como la prevención de problemas de los músicos (tanto a nivel físico como psicológico), el desarrollo profesional de estos y las políticas curriculares a nivel internacional.

- Los artículos aparecen publicados principalmente en revistas especializadas muy reconocidas y valoradas internacionalmente, pero estas no son el único medio de difusión de la investigación que se está produciendo en el área, siendo posible encontrar trabajos en una gran variedad de revistas de áreas afines como la psicología o la educación en general.

- Al contrario de lo que ocurre en otros campos, existe poca tradición de trabajo en equipo de cara a la difusión de resultados en el ámbito de la educación musical, ya que como hemos constatado, la autoría de la mayor parte de los artículos es individual o de un reducido grupo de autores.

- Si tratamos de establecer el impacto de las publicaciones analizando su índice de citación, hemos de concluir que este es muy bajo, ya que sólo algo más de un 30% de los artículos han sido citados en alguna ocasión, y de ellos, la mayoría (prácticamente el 63 %) sólo ha recibido de 1 a 5 citas.

Esta última cuestión da pie a una reflexión final con la que queremos concluir este artículo: los educadores musicales no podemos dejar de plantearnos qué está sucediendo en nuestro área de conocimiento para que una producción científica que progresivamente va en aumento, y cuya calidad también va creciendo poco a poco, no tenga aún la relevancia y repercusión real que sería deseable entre los profesionales a los que va destinada. Quizá es el momento de replantearse cuáles son las preocupaciones e inquietudes de todos aquellos que trabajan en torno a la educación musical, especialmente en el nivel superior, y reorientar la investigación educativa en este campo, de manera que su incidencia en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música justifiquen su existencia.

Referencias

Galera, M.M., y Pérez, J. (2008). La investigación en Educación Musical en la base de datos ERIC. *Revista electrónica de LEEME*, 22(2), 1-14. Recuperado de: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/galeraetal08.pdf>

Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G., y Betancourt-Buitrago, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos a través de su estructuración y sistematización. *DYNA*, 81(184), 158-163.

Gustems, J. y Calderón, D. (2016). SCOPUS: una herramienta para el análisis de las publicaciones en educación musical en la década 2006-2015. *Sonograma Magazine*, 31. Recuperado de: <http://sonograma.org/2016/06/scopus>

Gustems, J., y Calderón, D. (2014). Estudio bibliométrico de los artículos de educación musical incluidos en DIALNET 2003-2013. *Revista electrónica de LEEME*, 33(2), 27-39. Recuperado de: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/gustemsetal14.pdf>

Hernández, M., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2006). La presencia de la educación musical en la base de datos ERIC: una exploración bibliométrica de las publicaciones indexadas desde 1994 a 2004. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 38, 112-119.

Medina-López, C., Marín-García, J.A., y Alfalla-Luque, R. (2010). Una propuesta metodológica para la realización de búsquedas sistemáticas de bibliografía. *Working papers on operations management*, 1(2), 13-30.

CAPÍTULO 27

Intervención parental de nivel 2 para la mejora de las habilidades escritoras en edades tempranas

María Arrimada*, Fátima Olivares**, y Raquel Fidalgo*

**Universidad de León; **Universidad Internacional de la Rioja*

Introducción

En una sociedad que progresa y se organiza a través del texto escrito, el dominio de la competencia escrita constituye un requisito clave para el desarrollo del individuo. Desde una perspectiva educativa, la habilidad para comunicarse por escrito posibilita la adquisición, generalización y demostración del aprendizaje (Fidalgo, Torrance, Rijlaarsdam, Van-den-Bergh, y Álvarez, 2015), destacando su estrecha relación con el éxito académico. En el contexto social, la escritura se postula como herramienta necesaria para el mantenimiento del bienestar socio-económico (Beddington et al., 2008).

No obstante, la adquisición de esta competencia supone un reto para el alumnado. Enfrentarse a una tarea de escritura implica la activación y coordinación simultánea de numerosos procesos cognitivos dentro de los límites de la memoria operativa. Unido a la carga impuesta por los procesos de transcripción, especialmente desafiantes para los escritores jóvenes (Fayol, 1999), se requieren procesos superiores de planificación y revisión textual, que han demostrado predecir significativamente la calidad textual (Limpo, Alves, y Fidalgo, 2014). Dada esta complejidad cognitiva, no es de extrañar que un porcentaje significativo de alumnos encuentren dificultades en la adquisición de la competencia escrita. Katusic, Colligan, Weaver, y Barbaresi (2009) encontraron que entre el 6.9% y el 14.7% de los estudiantes presentaban dificultades de escritura. Ello se traduce en textos frecuentemente más cortos, incoherentes, pobremente estructurados y deficitarios en cuanto a planificación y revisión (Graham, 1990; Graham, Harris, y McKeown, 2013).

Aunque un diagnóstico firme de las dificultades escritoras exige esperar a una edad en la que los alumnos deberían haber automatizado las habilidades transcriptoras, los primeros indicadores de riesgo aparecen de forma temprana (Guzmán, Correa, Arvelo, y Abreu, 2015). Así, la investigación centra sus esfuerzos en la búsqueda de modelos educativos que aboguen por la intervención temprana de carácter preventivo.

En este contexto, surge el modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) como alternativa al criterio de discrepancia CI-rendimiento en la detección de las dificultades de aprendizaje. Como señala Jiménez (2012), este modelo desplaza su interés desde los alumnos que ya presentan alguna dificultad a aquellos que están en riesgo de presentarla. No obstante, el modelo no se limita a la identificación temprana, sino que utiliza esta para iniciar un proceso de intervención preventiva. Cinco principios sustentan la aplicación del modelo: una evaluación inicial temprana que permita identificar al alumnado en riesgo; una instrucción de intensidad y frecuencia creciente adaptada a las necesidades del alumnado; un enfoque instruccional centrado en la solución de problemas; el empleo de prácticas instruccionales empíricamente validas; y la monitorización del progreso del alumnado a fin de tomar decisiones basadas en datos reales (Barnes y Harlacher, 2008; Vaughn y Fuchs, 2003).

El modelo RtI ofrece una estructura multinivel que proporciona a los alumnos un soporte adicional según su respuesta a la instrucción. Esta estructura consta de tres niveles de intervención. El primero, destinado a la totalidad de los alumnos del aula, proporciona una intervención proactiva de carácter preventivo. Los alumnos cuya respuesta no es la esperada son derivados a un segundo nivel, que proporciona una intervención en pequeño grupo, más intensa y frecuente que la anterior, dirigida exclusivamente a alumnos en riesgo. La falta de respuesta del alumno conlleva un tercer nivel que

proporciona una intervención individualizada y de gran intensidad en sesiones diarias de entre 40 y 60 minutos (Fuchs, Fuchs, y Compton, 2012). Con independencia del nivel, los principios instruccionales empleados deben contar con una base empírica que asegure que la falta de respuesta no se debe a una instrucción de mala calidad.

Entre las ventajas del modelo RtI destaca la reducción del número de alumnos finalmente identificados como alumnos con dificultades (Fuchs y Fuchs, 2006; Vanderheyden, Witt, y Gilbertson, 2007) y el establecimiento de pautas de intervención específicas y funcionales (Fairbanks, Sugai, Guardino, y Lathrop, 2007).

Sin embargo, pese a tratarse de un enfoque internacionalmente avalado, apenas se ha utilizado en nuestro país, con excepciones como la línea de investigación desarrollada por Jiménez y colaboradores en las Islas Canarias (Jiménez, 2010; Jiménez, Grove, Crouch, y Rodríguez, 2014). Además, la investigación en torno a este modelo se ha centrado en la prevención de las dificultades lectoras, quedando la escritura relegada a un segundo plano. Si bien es cierto que existen numerosos estudios centrados en la búsqueda de prácticas instruccionales efectivas en la adquisición de la competencia escrita (Gillespie y Graham, 2014; Graham, McKeown, Kihara, y Harris, 2012), la mayor parte se han desarrollado alejados del enfoque proporcionado por el modelo RtI. En consecuencia, la enseñanza de la escritura en nuestro país carece frecuentemente de guías específicas de intervención que a) hayan sido empíricamente validadas y b) se ubiquen dentro de una estructura que permita una atención continuada a todos los alumnos.

Con vistas a reducir las dos lagunas anteriores, este capítulo analiza la eficacia de dos intervenciones en escritura de nivel 2, empíricamente validas, centradas, bien en los procesos de transcripción (caligrafía y ortografía) o bien en una combinación de estos con los procesos de alto (planificación).

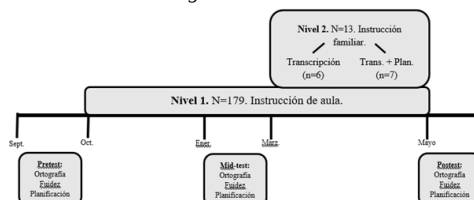
Método

Participantes

La muestra inicial constaba de 179 alumnos (94 niñas) distribuidos en 8 clases de 1º de Educación Primaria de tres centros concertados de León. Todos ellos recibieron, a lo largo del curso académico 2016/2017 una intervención de nivel 1 que aunaba procesos cognitivos de alto y bajo nivel. Su progreso se monitorizó semanalmente.

En febrero se identificaron 26 alumnos cuya progresión de aprendizaje se situaba por debajo del percentil 15. A partir del análisis observacional de sus textos, se obtuvo una muestra final de 13 alumnos cuya caligrafía era deficitaria. Todos ellos puntuaban por debajo del percentil 30 en ortografía. Con una sola excepción, su fluidez escritora se situaba por debajo del percentil 50. Estos 13 alumnos fueron asignados aleatoriamente a dos condiciones experimentales: transcripción (caligrafía+ortografía) ($N=6$) y transcripción+planificación ($N=7$), recibiendo, durante el resto del curso, una intervención de nivel 2 según su condición experimental. Paralelamente, continuaron recibiendo la intervención de nivel 1. Siete alumnos de la muestra restante actuaron como grupo control. Para la selección del grupo control se estableció como criterio el presentar una progresión de aprendizaje entre los percentiles 15 y 25, es decir, justo por encima del nivel requerido para la intervención. La figura 1 recoge el diseño del estudio.

Figura 1. Diseño



Instrumentos de evaluación

Para la identificación inicial de alumnos en riesgo, desde comienzos a mediados de curso se monitorizó su progreso mediante evaluaciones periódicas. Semanalmente, los alumnos escribieron un texto narrando experiencias personales sobre temas diversos. La calidad de estos textos se evaluó holísticamente de 0 a 5 puntos según el número y estructura de ideas, los conectores y el vocabulario.

Adicionalmente, se evaluaron la ortografía, la fluidez escritora y las habilidades de planificación textual a comienzos (antes de iniciar la intervención de nivel 1), mediados (previo a la intervención de nivel 2) y finales de curso.

La ortografía se evaluó mediante una prueba de dictado. Se dictaron 12 palabras y 12 pseudopalabras que presentaban diversas complejidades del español (Defior, Jiménez, y Serrano, 2009). Cada palabra o pseudopalabra fue puntuada de 0 a 2 según el número de errores, considerado la correspondencia fonológica en las pseudopalabras.

Para evaluar la fluidez se utilizó una prueba de copia. Los alumnos copiaron una oración sin complejidades ortográficas tantas veces como fuera posible en un tiempo máximo de 1 minuto. Se contabilizó el número de palabras escritas.

Para evaluar la planificación textual los alumnos escribieron un texto narrativo. Se evaluó su estructura contabilizando el número de elementos incluidos en el texto: referencias espaciales y temporales, presentación y descripción de personajes, suceso inicial, respuesta interna, mención y progresión de ideas, consecuencias y vocabulario.

Programas de intervención

Por un lado, se describe la intervención de nivel 1. Por otro, se presentan las dos intervenciones de nivel 2 correspondientes a las condiciones experimentales.

- Intervención de nivel 1

Durante todo el curso, los 179 alumnos recibieron una intervención de nivel 1, aplicada en el aula por el docente, tres veces por semana en sesiones de 15-20 minutos. La instrucción se focalizó en habilidades ortográficas, caligráficas y de planificación del texto narrativo, abordando cada componente en una sesión semanal.

La instrucción en caligrafía abarcó 24 sesiones divididas en 4 unidades. Cada unidad focalizó en la caligrafía de 7 letras, siguiendo la secuencia alfabética. La secuencia instruccional se estructuró en 4 fases: Bienvenidos al abecedario, centrada en el nombre y la secuencia alfabética de las letras y trabajada mediante una canción y secuencias alfabéticas a completar. La segunda fase, Así se escribe, se destinó a la forma de las letras, trazadas primero con ayuda de flechas guía y después sin guía externa. La tercera fase, Cohetes alfabéticos, focalizó en la fluidez escritora mediante actividades centradas en escribir letras u oraciones tantas veces como fuera posible en un tiempo limitado. La última fase, Dictado + copia, focalizó en la práctica general de la caligrafía mediante la copia de un texto en el que estaban presentes las letras de la unidad.

La instrucción en ortografía abarcó 24 sesiones divididas en tres unidades. Cada unidad abordó una regla ortográfica (c/z; c/q; g/gu/gü) y un signo de puntuación (exclamación e interrogación, punto y seguido, punto y aparte). La secuencia instruccional para cada unidad se estructuró en 4 fases. Primero, una explicación de la regla mediante la presentación de 6 palabras de baja, media y alta frecuencia (Martínez y García, 2004) que respondían a la regla. En la segunda fase se practicó la escritura de las palabras anteriores, y de otras que respondían a la regla mediante un juego de la oca. La tercera fase focalizó en la combinación de oraciones e incluyó una explicación teórica y un ejercicio práctico sobre el uso de conectores. La cuarta fase abordó la regla de puntuación correspondiente de nuevo mediante una explicación teórica y dos ejercicios prácticos.

La instrucción en planificación se abordó a través de la instrucción estratégica y autorregulada (Fidalgo y Torrance, 2015) y focalizó en la estructura del texto narrativo. Se trabajó durante 27 sesiones

estructuradas en 4 fases. En la primera, autoconocimiento de la escritura, se discutió la importancia académica de la escritura y se proporcionó un conocimiento metacognitivo explícito sobre el proceso de planificación. En la segunda fase, instrucción directa, se presentaron los elementos estructurales del texto narrativo: introducción (cuándo y dónde ocurre el cuento y quiénes son los personajes), desarrollo (qué ocurre en el cuento y cómo se siente los personajes) y conclusión (cómo acaba el cuento). Para ello se utilizó un mural denominado “la Montaña de los Cuentos”, que presentaba cada elemento como casas situadas en el camino ascendente. Al final de esta fase, los alumnos juzgaron la calidad de dos textos. En la tercera fase, modelado, el docente escribió un texto narrativo frente a la clase utilizando el pensamiento en voz alta. Tras el modelado de cada parte, los alumnos practicaron su escritura. Al finalizar esta fase, los alumnos juzgaron la calidad del proceso escritor seguido por el modelo. En la cuarta fase, emulación, los alumnos escribieron su propia narración, primero con una guía y después de forma autónoma.

- Intervenciones de nivel 2.

La secuencia instruccional de las intervenciones de nivel 2 trató de ajustarse al patrón de la intervención de nivel 1 para evitar la contracción entre ambas. Sin embargo, se realizaron las modificaciones oportunas, descritas a continuación, según las características del segundo nivel.

De forma general, las intervenciones del segundo nivel fueron aplicadas únicamente entre los meses de marzo y mayo. Ambas se desarrollaron en 22 sesiones, con una frecuencia de dos sesiones semanales. Fueron aplicadas por los padres de los alumnos y se presentaron como fichas de trabajo autosuficientes, pidiendo a los padres que asumiesen el rol de elementos motivadores. Para garantizar que ambas condiciones recibiesen la misma práctica instruccional, cada ficha de trabajo se diseñó de forma que focalizase en un componente pero abordase otro adicional de forma indirecta.

Los 13 alumnos asignados al nivel 2 fueron divididos aleatoriamente en dos condiciones experimentales: instrucción en procesos de transcripción (ortografía y caligrafía) e instrucción combinada (transcripción + planificación).

Intervención en transcripción

En esta condición, 11 sesiones se focalizaron en caligrafía y 11 en ortografía, aunque en todas se abordaron indirectamente componentes caligráficos y ortográficos implicados en la escritura de palabras y sílabas.

El componente caligráfico respetó las fases del nivel 1, a excepción del dictado + copia, que se sustituyó por el trazo de sílabas complejas. En la fase inicial se añadieron ejercicios de pre-escritura destinados a los trazos previos a las letras. En la tercera fase, Cohetes Alfabéticos, se abordó la fluidez escritora añadiendo la escritura de sílabas del español en actividades con tiempo limitado.

El componente ortográfico respetó las fases del nivel 1, a excepción de la combinación de oraciones, que fue eliminada. Además, se eliminó la primera regla ortográfica para que la instrucción fuera paralela a la de aula. Las palabras seleccionadas fueron diferentes al nivel anterior, pero respetaron los criterios de selección. En este segundo nivel, la explicación de cada regla se acompañó de un diagrama no presente en el nivel anterior y se añadieron adivinanzas para practicarla.

Intervención en transcripción + planificación

En la condición de instrucción combinada, la caligrafía fue el foco de 5 sesiones, mientras que 7 se centraron en ortografía y las 10 restantes en planificación.

Para lograr una mínima interferencia de los procesos de transcripción sobre la planificación, en las sesiones de planificación únicamente se abordó la caligrafía mediante el trazo de letras punteadas y la ortografía mediante el redondeo de palabras. En aquellos ejercicios que implicaban la escritura de palabras y oraciones completas, se pidió a los padres que transcribiesen las ideas de sus hijos.

En general, dado que esta intervención añadía el proceso planificador, se redujo el número de ejercicios para que pudiesen abordarse los mismos contenidos en menos sesiones. Las intervenciones en ortografía y caligrafía siguieron la secuencia instruccional establecida para la primera condición experimental. Como única modificación, en la instrucción en caligrafía se eliminaron los ejercicios de pre-escritura y sílabas complejas.

El componente de planificación respetó las fases descritas en la intervención de nivel 1, aunque se eliminó la discusión inicial en torno a la importancia de la escritura. La instrucción directa y el modelado se aplicaron de forma alterna. Por tanto, tras la instrucción directa de cada parte de la narración, se presentó un modelado de la misma mediante un vídeo. Al final de la instrucción directa los alumnos no juzgaron la calidad textual, aunque sí identificaron los elementos estructurales de un texto de buena calidad. Se mantuvo la práctica del modelado, pero, en lugar de escribir cada parte modelada, los alumnos crearon su historia a partir de la selección de los elementos de ésta entre varias opciones que se les proporcionaban en forma de imágenes que recogían explícitamente diferentes opciones de texto e imágenes alusivas al mismo. Además, se eliminó el juicio final del proceso escritor. En la fase de emulación individual se eliminó la emulación con guía, se proporcionó un modelado inicial completo como ejemplo y se añadió una actividad final de evaluación del propio texto.

Procedimiento

A comienzos de curso, se proporcionó una guía de intervención detallada a todos los docentes participantes, así como una sesión formativa. Para garantizar la fidelidad de la intervención, todas las sesiones de nivel 1 fueron grabadas en audio y posteriormente analizadas.

Previamente a la intervención de nivel 2, los investigadores mantuvieron una reunión con los padres de los 13 participantes para solicitar su consentimiento y proporcionarles el material y la formación requerida. Para garantizar la fidelidad de la intervención, los padres completaron cuestionarios periódicos referidos a la implementación de las sesiones.

Todos los materiales se recogieron a final de curso y se analizaron para determinar el número de sesiones completadas. Prácticamente la totalidad de los alumnos completaron un número elevado de sesiones y muchos de ellos completaron las intervenciones en su totalidad.

Análisis de datos

Hasta el momento, únicamente se han realizado análisis preliminares centrados en el progreso de los alumnos durante la intervención de nivel 2 en las distintas pruebas de evaluación. Los resultados obtenidos se presentan en el apartado siguiente.

Resultados

Todos los alumnos de la muestra fueron evaluados en tres momentos del curso escolar. Sus puntuaciones en cada prueba reflejan los cambios en el rendimiento a lo largo del curso escolar. Así, se compara la mejora entre la evaluación inicial y la intermedia con la mejora entre la intermedia y la final, esperando que esta última sea mayor como resultado de la intervención.

En cuanto a las habilidades ortográficas, en la condición de transcripción, únicamente 2 alumnos mostraron un aumento de puntuaciones más elevado entre la evaluación intermedia y la final. En la condición de transcripción + planificación, solo 2 de los 7 participantes registraron una mejoría mucho más pronunciada. Por último, en el grupo control, de nuevo 2 alumnos demostraron una mejoría más pronunciada durante la intervención de nivel 2.

En cuanto a la fluidez escritora, en la condición de transcripción, 3 de los 6 alumnos mostraron una mayor mejoría durante la intervención parental, siendo esta particularmente destacable en 2 casos. En la condición de instrucción combinada, 3 de los 7 participantes mostraron una mejoría más destacada

durante la aplicación del nivel 2. El grupo control mantuvo un crecimiento estable durante el curso o bien experimentó una mayor mejora durante la primera fase.

Con respecto a las habilidades de planificación textual, en ambas condiciones experimentales los efectos de la intervención fueron muy evidentes. Tanto en el caso de la condición de transcripción con en el de la instrucción combinada, 4 de los alumnos participantes en cada grupo no solo experimentaron un crecimiento mucho mayor durante la intervención, sino que pasaron de situarse en percentiles cercanos a 0 a situarse al nivel medio del aula. Por su parte, el grupo control presenta patrones variados, con 3 alumnos experimentando una mejora superior durante el curso de la segunda fase.

Discusión/Conclusiones

Este capítulo ofrece conclusiones preliminares sobre la eficacia de un enfoque de respuesta a la intervención que proporciona una instrucción de intensidad creciente según las necesidades del alumno. En general, los resultados confirman la eficacia de una intervención de nivel 2 para la adquisición de la competencia escrita del alumnado en riesgo de dificultades de aprendizaje.

En cuanto a la ortografía, ninguna de las dos intervenciones de nivel 2 parece haber beneficiado a los alumnos frente al grupo control. Ello puede deberse a que ninguna de las intervenciones se focalizaba por completo en el componente ortográfico. En cualquier caso, este resultado, contrario a lo reflejado en estudios previos que destacan la eficacia de las intervenciones en procesos de transcripción e incluso combinadas (Berninger et al., 2002; Brooks, Vaughan, y Berninger, 1999), hace pensar en la necesidad de llevar a cabo una exploración más detallada de las habilidades ortográficas de los alumnos, quizá a través de su propio análisis en los textos escritos del alumnado.

En cuanto a la fluidez escritora, ambas intervenciones de nivel 2 parecen ser efectivas, llegando ambas condiciones experimentales a sobrepasar el rendimiento obtenido por el alumnado del grupo control. Sin embargo, no se encuentran diferencias destacables entre ambas condiciones experimentales. Así, a pesar de que el programa instruccional abordaba la caligrafía en diferentes ámbitos y no solo con respecto a la fluidez escritora, se produjo un efecto destacado sobre esta. Ello confirma resultados obtenidos en estudios previos, que destacan la transferencia de un entrenamiento global en caligrafía a la fluidez escritora (Berninger et al., 1997).

Por último, los efectos de ambas intervenciones de nivel 2 sobre la planificación textual han sido destacados, siendo en esta variable donde se produjeron mejoras más evidentes. Sin embargo, no parece haber diferencia entre ambas condiciones experimentales, a pesar de que solo una de ellas recibió una intervención en planificación adicional a la trabajada en el nivel 1. Teniendo en cuenta que los alumnos de ambas condiciones fueron elegidos según su bajo rendimiento en ortografía y fluidez, se sugiere que sus bajas puntuaciones iniciales no se deben a un déficit real en los procesos de planificación. Por el contrario, como demuestran estudios previos, la falta de dominio de los procesos transcritores impide reflejar una verdadera planificación en el texto escrito (Limpo y Alves, 2013). Así, se sugiere que, para la mayoría de los alumnos al comienzo de la escolarización obligatoria, una intervención de nivel 1 en planificación textual es suficiente para potenciar sus habilidades planificadoras siempre y cuando, aquellos que lo necesiten, reciban una instrucción adicional en procesos de bajo nivel. La eficacia de las intervenciones en planificación en edades tempranas ha sido previamente demostrada (Harris et al., 2012).

No obstante, los resultados obtenidos han de ser tomados con cautela, debido a las limitaciones del estudio. En primer lugar, se ofrece un análisis preliminar, basado exclusivamente en patrones de crecimiento entre evaluaciones. Por otro lado, al tratarse de un estudio de caso, el tamaño de los grupos participantes no es lo suficientemente grande para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ellos. Por esta razón, únicamente se presenta una visión general del progreso de cada alumno a lo largo del curso escolar. Por último, el rol de los padres en la intervención de nivel 2 puede haber afectado al desarrollo de la misma pese a que se controló la fidelidad

proporcionando formación inicial, registrando el desarrollo de las sesiones a través de cuestionarios y proporcionando una intervención basada en fichas autosuficientes.

En general, el estudio presenta diversas aplicaciones en el plano educativo y aportaciones a nivel científico. Con respecto al primero, confirma los beneficios de un enfoque basado en la respuesta a la intervención en cuanto a la identificación y prevención de las Dificultades de Aprendizaje. Asimismo, ofrece una metodología y unas pautas de actuación detalladas cuya aplicación en el aula es factible. Desde la perspectiva científica, ofrece un nexo de unión entre la estructura del modelo RTI y la investigación centrada en la búsqueda de prácticas instruccionales efectivas en competencia escrita, nexo hasta el momento deficitario.

Como líneas futuras de investigación, se propone la réplica del estudio con una muestra mayor que permita establecer comparaciones grupales y generalizar los resultados obtenidos. Asimismo, dada la limitación del análisis a posteriori de productos escritos, se sugiere la toma de medidas online en las distintas pruebas de evaluación, a fin de determinar los procesos que se activan en la mente del alumno durante la escritura.

Agradecimientos

Este proyecto está siendo realizado con la ayuda de la Fundación BBVA a Investigadores y Creadores Culturales, 2016 (I.P. Dra. Fidalgo). Además, cuenta con el soporte de una beca FPU concedida a la primera autora por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Referencias

- Barnes, A.C., y Harlacher, J.E. (2008). Clearing the Confusion : Response-to-Intervention as a Set of Principles. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 417-431. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.1353/etc.0.0000>.
- Berninger, V.W., Vaughan, K., Abbott, R.D., Abbott, S., Woodruff, L., Brooks, A.,...Graham, S. (1997). Treatment of handwriting problems in beginning writers: transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 652-666. doi: <https://doi.org/10.1037//0022-0663.89.4.652>.
- Berninger, V.W., Vaughan, K., Abbott, R.D., Begay, K., Coleman, K.B., Curtin, G.,... Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291-304. doi: <https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.2.291>
- Berninger, V.W., Vaughan, K.B., Abbott, R.D., Abbott, S.P., Rogan, L.W., Brooks, A.,... Graham, S. (1997). Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 652-666. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.652>
- Brooks, A., Vaughan, K., y Berninger, V. (1999). Tutorial interventions for Writing Disabilities: Comparison of transcription and text generation processes. *Learning Disability Quarterly*, 22(3), 183-190. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/1511285>
- Defior, S., Jiménez-Fernández, G., y Serrano, F. (2009). Complexity and lexicality effects on the acquisition of Spanish spelling. *Learning and Instruction*, 19(1), 55-65. doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.01.005>
- Fairbanks, S., Sugai, G., Guardino, D., y Lathrop, M. (2007). Response to intervention: Examining Classroom Behavior Support in Second Grade. *Exceptional Children*, 73(3), 288-310. doi: <https://doi.org/10.1177/001440290707300302>
- Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G., Van-den-Bergh, H., y Lourdes-Álvarez, M. (2015). Strategy-focused writing instruction: Just observing and reflecting on a model benefits 6th grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 37-50. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.004>.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., y Compton, D.L. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78(3), 263-279. doi: <https://doi.org/10.1177/001440291207800301>
- Fuchs, D., y Fuchs, L.S. (2006). Introduction to Response to Intervention : What, why, and how valid is it? Explaining the R in RTI. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99. doi: <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- Gillespie, A., y Graham, S. (2014). A Meta-Analysis of Writing Interventions for Students With Learning Disabilities, 80(4). Doi:<https://doi.org/10.1177/0014402914527238>

Graham, S., Mckeown, D., Kiuahara, S., y Harris, K.R. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896. doi: <https://doi.org/10.1037/a0029185>

Harris, K.R., Lane, K.L., Graham, S., Driscoll, S.A., Sandmel, K., Brindle, M., y Schatschneider, C. (2012). Practice-Based Professional Development for Self-Regulated Strategies Development in Writing: A Randomized Controlled Study. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 103-119. doi: <https://doi.org/10.1177/0022487111429005>

Katusic, S.K., Colligan, R.C., Weaver, A.L., y Barbaresi, W.J. (2009). The forgotten learning disability: epidemiology of written-language disorder in a population-based birth cohort (1976-1982), Rochester, Minnesota. *Pediatrics*, 123(5), 1306-1313. doi: <https://doi.org/10.1542/peds.2008-2098>

Limpo, T., Alves, R.A, y Fidalgo, R. (2014). Children's high-level writing skills: development of planning and revising and their contribution to writing quality. *The British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 177-193. doi: <https://doi.org/10.1111/bjep.12020>

Limpo, T., y Alves, R.A. (2013). Modeling writing development: Contribution of transcription and self-regulation to Portuguese students' text generation quality. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 401-413. doi: <https://doi.org/10.1037/a0031391>

Vanderheyden, A.M., Witt, J.C., y Gilbertson, D. (2007). A multi-year evaluation of the effects of a Response to Intervention (RTI) model on identification of children for special education. *Journal of School Psychology*, 45(2), 225-256. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.004>

Vaughn, S., y Fuchs, L.S. (2003). Redefining Learning Disabilities as Inadequate Response to Instruction : The Promise and Potential Problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 137-146. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1540-5826.00070>

CAPÍTULO 28

Las comunidades profesionales de aprendizaje como eje estratégico del liderazgo inclusivo

M^a Asunción Romero López y Emilio Crisol Moya
Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación

Introducción

El éxito de la escuela inclusiva depende de una serie de factores o condiciones que han sido puestos de relieve en numerosas investigaciones nacionales e internacionales, y que analizan la efectividad de las acciones desarrolladas en las escuelas para promover la inclusión (Skrtric, 1991; Roach, 1995; Ainscow, 2001; Dyson, Howes, y Roberts, 2002; Moriña y Parilla, 2004), como identificativos de una escuela con “cultura inclusiva”. Existiendo una concordancia entre las condiciones señaladas por los investigadores de la escuela inclusiva y las destacadas por aquellos que han indagado los requisitos necesarios para conseguir que los centros educativos sean organización que aprende (OA) y/o comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), se puede afirmar que la escuelas inclusivas están enmarcadas en los modelos de OA y CPA, ya que se trata de escuelas que buscan el cambio y la mejora continua mediante el establecimiento de un sentido de comunidad y determinando las barreras para el aprendizaje y la participación con el fin de mostrar vías de cambio hacia una escuela con “cultura más inclusiva” (Muijs, 2006; Ryan, 2006).

Como señalan en su estudio sobre las escuelas de Quebec, Savoie-Zajc, Landry, y Lafortune (2007, p. 263), “si la dirección de la escuela tiene una identidad profesional bastante fuerte puede crear la unidad entre su personal, en el respeto y el aprovechamiento de la diversidad, podrá orientar y comprometer a su equipo en un proceso de transformación la vida escolar, privilegiando determinados valores hacia intereses superiores”.

Es necesario para favorecer la mejora de los centros y la creación de una cultura inclusiva seguir profundizando, por una parte, en las prácticas que desempeñan los equipos directivos para alcanzar estas metas y, por otra, en las condiciones/factores que confluyen para que desempeñen adecuadamente las mismas.

Algunas de las funciones del equipo directivo para cumplir las metas de un centro inclusivo son agrupadas por León (2012) y León y otros (2016) en: 1. Apertura a la comunidad (lleva a cabo iniciativas desde el centro educativo que potencian la apertura del centro hacia el entorno y la familia); 2. El centro como comunidad inclusiva (emprende acciones para generar una visión compartida, promoviendo la participación, cooperación y dinámicas de reflexión positiva hacia la diversidad); 3. Comunidad Profesional de Aprendizaje (promueve la formación, el desarrollo profesional del profesorado y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje); y 4. Gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje (lleva a cabo iniciativas para mejorar y favorecer la coordinación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del profesorado).

La investigación que se presenta forma parte de un proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad dentro de la investigación I+D+i Identidad de la dirección escolar: liderazgo, formación y profesionalización. Referencia EDU2016-78191-P (2016-2019).

Partiendo del proyecto general, centrado en el liderazgo pedagógico, en este capítulo nos detenemos en la capacidad de la institución educativa para construir CPA; siendo uno de los objetivos del proyecto identificar y describir las condiciones y procesos en que el liderazgo de la dirección posibilita el desarrollo de los centros educativos como CPA, correspondiéndose con la dimensión III del cuestionario.

Método

Participantes

El cuestionario ha sido aplicado durante el curso escolar 2015/16 a familias y miembros de equipos docentes de centros de Educación Primaria y Secundaria de Granada, aunque en este trabajo sólo presentaremos los datos correspondientes a los equipos docentes (193 sujetos) y concretamente los relativos a la tercera dimensión “Comunidad profesional de aprendizaje”, donde se atienden las actuaciones dirigidas a promover la formación y desarrollo profesional del profesorado y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje.

La muestra está integrada por 110 mujeres (58,3%) y 83 hombres (44,75%), de los cuales el 51,3% pertenecen a centros públicos y el 48,7% a centros privados-concertados.

Instrumento

El Cuestionario: “Liderando la Educación Inclusiva” (LEI-Q) es de tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta (1. no implantado; 2. parcialmente implantado; 3. sustancialmente implantado y 4. totalmente implantado), y está compuesto por setenta ítems, distribuidos en cuatro dimensiones: I. Apertura a la comunidad (recoge acciones de la dirección dirigidas a potenciar la relación con la familia y el entorno), II. El centro como comunidad inclusiva (engloba iniciativas destinadas a generar visión compartida, valoraciones positivas de la diversidad, promover la participación y reflexión, dotar de recursos, generar debates, ...), III. Comunidad profesional de aprendizaje

(actuaciones dirigidas a promover la formación y desarrollo profesional del profesorado y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje), y IV. Gestionar procesos enseñanza-aprendizaje (acciones para promover mejoras y favorecer la coordinación en el proceso de enseñanza y aprendizaje).

El cuestionario presenta validez tanto de contenido como de constructo. Sus coeficientes de correlación oscilan entre el 0,914 (Dimensión I) y 0,962 (Dimensión II). El Alpha de Cronbach para el cuestionario es de 0,983 y por dimensiones alcanza los valores de 0,894 (Dimensión I) y 0,930 (Dimensión III), con un nivel de confianza del 95% ($p \leq 0,05$).

Procedimiento

Para la recogida de los datos se ha optado por la metodología de encuesta (Meneses y Rodríguez, 2011), pues se ha considerado que es la más idónea para abordar el problema de la investigación. El instrumento empleado para la recogida de los datos es el cuestionario. Para su aplicación se concertada la visita vía telefónica con el director/a o jefe/a de estudios, tras lo cual, se realizaba una primera visita al centro, en la cual se presentaba la investigación y se facilitaba información y los permisos pertinentes para su desarrollo y se entregaba en un sobre el cuestionario en papel, para que se distribuyera entre los docentes y las familias del centro, junto una carta de presentación que recogía de forma concisa con el propósito de la investigación, así como su carácter voluntario, confidencial y anónimo del mismo.

Se optó por distribuir el cuestionario en versión papel, con la intención de aprovechar las ventajas que reporta el contacto directo (Van Dalen y Meyer, 1991), a pesar de los inconvenientes derivados del coste económico y temporal.

El cuestionario se ha recogido durante el curso escolar 2015-16 a familias y miembros de los equipos docentes de centros de Educación Primaria y Secundaria de Granada, aunque en este trabajo sólo presentaremos los datos relativos a los equipos docentes, siendo un total de 193 sujetos.

Análisis de datos

El diseño metodológico de nuestra investigación se inserta dentro del paradigma descriptivo (Colás y Buendía, 1992). Los datos recogidos han recibido un tratamiento cuantitativo, con el apoyo del software SPSS, concretamente se han realizado análisis estadísticos descriptivos y diferencial mediante estadísticos no paramétricos (prueba U de Man Whitney).

Resultados

En la tercera dimensión que compone el cuestionario LEI-Q, denominada Comunidad Profesional, se pregunta a la comunidad escolar si el equipo directivo promueve la formación, el desarrollo profesional del profesorado y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje; está compuesta por 11 ítems:

38. Promueve la colaboración entre el profesorado para mejorar la enseñanza facilitando tiempos y espacios.

39. Se interesa por conocer la postura del profesorado en relación a la diversidad del alumnado.

40. Promueve proyectos de investigación-acción en el centro con el fin de orientar procesos de mejora.

41. Comparte la responsabilidad sobre el aprendizaje del alumnado con el profesorado.

42. Promueve espacios de reflexión entre los miembros del claustro sobre las condiciones de igualdad que ofrece el centro.

43. Sensibiliza al profesorado sobre la necesidad de comunicar las situaciones de discriminación o exclusión que pueda darse en el centro.

44. Proporciona recursos y oportunidades a los docentes para que adquieran conocimientos, estrategias y habilidades que posibiliten el desarrollo de prácticas educativas inclusivas.

45. Propone actividades y diseña estrategias (seminarios, cursos, conferencias, ...) para abordar las percepciones, estereotipos, prejuicios, ... del profesorado a fin de garantizar el respeto a la diversidad del alumnado y la igualdad de oportunidades.

46. Promueve que el profesorado participe en las actividades educativas que organiza la comunidad local.

47. Organiza acciones para que el profesorado reflexione sobre su práctica y valore la posible incidencia de su docencia en el fracaso escolar.

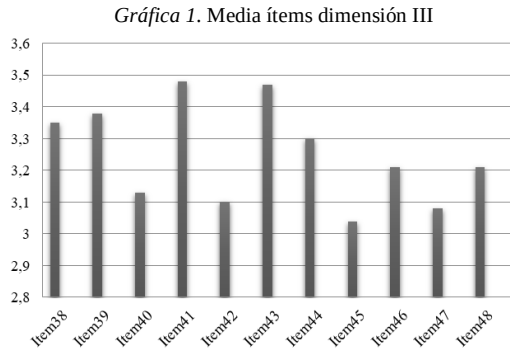
48. Sensibiliza al profesorado para que tenga altas expectativas hacia todo el alumnado.

Atendiendo a los resultados obtenidos tras su análisis, podemos afirmar que la dimensión tres “Comunidad profesional de aprendizaje” es una de las dimensiones que los equipos directivos menos impulsan, en opinión de los equipos docentes, pues con una media de 3,2492 se sitúa en el tercer lugar de las cuatro categorías que componen el cuestionario. Así mismo su grado de dispersión de 0,69, la segunda de las cuatro dimensiones, confirma la alta variabilidad en las opiniones de los equipos docentes encuestados.

Respecto a las medias de los ítems que la componen las puntuaciones más altas se corresponden con los ítems número 41. “Comparte la responsabilidad sobre el aprendizaje del alumnado con el profesorado”, 43. “Sensibiliza al profesorado sobre la necesidad de comunicar las situaciones de discriminación o exclusión que pueda darse en el centro” y 39. “Se interesa por conocer la postura del profesorado en relación a la diversidad del alumnado”; con unos valores de 3,48, 3,47 y 3,38 respectivamente.

En el lado opuesto, con las medias más bajas, se encuentran los ítems 45. “Propone actividades y diseña estrategias (seminarios, cursos, conferencias, etc.) para abordar las percepciones, estereotipos, ... del profesorado a fin de garantizar el respeto a la diversidad del alumnado y la igualdad de oportunidades”, con un valor de 3,04, el ítem 47. “Organiza acciones para que el profesorado reflexione sobre su práctica y valore la posible incidencia de su docencia en el fracaso escolar”, con una media de 3,08, y el ítem 42. “Promueve espacios de reflexión entre los miembros del claustro sobre las condiciones de igualdad que ofrece el centro”, con una media de 3,10.

La desviación típica más alta corresponde al ítem 45, con un valor de 1,077, mostrando gran variabilidad en la elección de respuesta; mientras que el valor más bajo de la desviación típica corresponde al ítem 41, poniendo de manifiesto un alto grado de acuerdo en la respuesta respecto al grado de implantación, por parte del equipo directivo, en cuanto a la corresponsabilidad sobre el aprendizaje.



Para el cálculo del diferencial, partiendo del total de la muestra y del resultado negativo respecto a la prueba de normalidad, se opta por realizar un análisis mediante estadísticos no paramétricos; en nuestro caso hemos optado por la prueba U de Man Whitney.

Tabla 1. Medias y frecuencias significativas

Dimensión	Contexto		Sig. U Man-Whitney
	Favorable	Desfavorable	
Dimensión I	P	3.05	2.98
Dimensión II	P	3.19	3.13
Dimensión III	p	3.32	3.05
Dimensión IV	p	3.48	3.2

P igual o menor a 0,05

Tal y como deja ver la tabla anterior, de las cuatro dimensiones que compone el cuestionario, solo se encuentran diferencias significativas en la Dimensión III “Comunidad profesional de Aprendizaje” y la Dimensión IV “Gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje”, dimensiones a las que solo dan respuesta la muestra referida al Equipo Docente. Motivo por el cual se opta por realizar el mismo análisis diferencial, pero en este caso en función de los ítems y del cómputo de la dimensión tercera, obteniéndose diferencias significativas (p es igual o menos a 0,05) en los ítems que a continuación se presentan.

Tabla 2. Medias y frecuencias significativas por ítems

Ítem		Contexto		Sig. U Man-Whitney
		Favorable	Desfavorable	
38	P	3.46	3.11	0,004
42	P	3.25	2.84	0,001
43	p	3.58	3.27	0,014
47	p	3.19	2.90	0,021
48	p	3.37	2.95	0,001

P igual o menor a 0,05

Con respecto a los 11 ítems que conforma la dimensión III “El centro como comunidad inclusiva”, solamente se obtienen diferencias significativas en cinco de ellos, pudiéndose agruparse en dos bloques. Por un lado, se aprecia como en los ítem 38 y 43 las diferencias, en función al contexto donde se encuentra situado el centro, son significativas aunque estas se muestran en ambos contextos (favorable/desfavorable). Es decir, en opinión del Equipo Docente, se promueve sustancialmente la colaboración entre el profesorado para la mejora de la enseñanza facilitando tiempos y espacios, así

como la sensibilización al profesorado sobre la necesidad de comunicar las situaciones de discriminación o exclusión que pueda darse en el centro.

Mientras que en los ítems 42, 47 y 48 también se aprecian diferencias significativas entre el grado de respuesta del Equipo Docente, siendo mayor el grado de implantación de las acciones que contribuyen a un liderazgo inclusivo en los centros situados en contextos favorables que en los centros situados en contextos desfavorables. Siendo estas las acciones: “promueve espacios de reflexión entre los miembros del claustro sobre las condiciones de igualdad que ofrece el centro”, “organiza acciones para que el profesorado reflexione sobre su práctica y valore la posible incidencia de su docencia en el fracaso escolar” y “sensibiliza al profesorado para que tenga altas expectativas hacia todo el alumnado”.

Discusión/Conclusiones

Los resultados permiten identificar fortalezas y debilidades de las acciones emprendidas por los equipos directivos de los centros de Granada para crear comunidades profesionales de aprendizaje, como reto de este siglo XXI, garantizando una educación de calidad para todos los estudiantes.

Las iniciativas llevadas a cabo por la dirección para favorecer la inclusión, como identificaba León, 2012 y León y otros, 2016, se centran, especialmente, en la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en menor medida, en promover una visión del centro como comunidad inclusiva y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, correlacionando positivamente las características de los centros inclusivos con el liderazgo, de acuerdo con las condiciones de un centro inclusivo, identificadas por Roach, 195, Ainscow (2001) y Dyason, Howes, y Robert (2002).

La dirección suele emprender acciones dirigidas a mostrar su corresponsabilidad con el aprendizaje del alumnado, sensibilizar al profesorado de la necesidad de comunicar las situaciones de discriminación o exclusión que pudieran darse y conocer su posición respecto a la diversidad del alumnado; pero muestra menos interés por impulsar acciones dirigidas a luchar contra los posibles prejuicios o estereotipos del profesorado, promover la reflexión sobre la práctica docente, o analizar las condiciones y actuaciones emprendidas por el centro para garantizar la igualdad de oportunidades.

El equipo docente muestra opiniones similares acerca del grado de implantación de las acciones que contribuyen a gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje y (dimensión IV), y a la visión del centro como comunidad profesional de aprendizaje (dimensión II) en función del contexto (favorable/desfavorable). Apoyando la tesis de Bolívar-Botía, 2010 que “Las dimensiones transformacionales del liderazgo (rediseñar la organización), junto con el liderazgo instructivo o pedagógico (calidad de la educación ofrecida), en los últimos años han confluído en un liderazgo centrado en el aprendizaje (del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organización)”.

Aunque, en nuestro caso, son desarrolladas principalmente las acciones que contribuyen a un liderazgo inclusivo en centros situados en contextos favorables, tal como han demostrado León, Crisol, y Moreno (2017) y al contrario que los estudios de Gómez-Hurtado y Ainscow (2014) que encontraron que los equipos directivos pertenecientes a centros de zonas desfavorecidas llevaban a cabo más acciones favorables a la inclusión, especialmente en relación a la creación de comunidades de aprendizaje y la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los equipos directivos pertenecientes a centros de zonas favorecidas, según la opinión del equipo docente, llevan a cabo más acciones favorables a la inclusión que los de zonas desfavorecidas, dirigidas a crear comunidades profesionales de aprendizaje y a mejorar la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje; mostrando acuerdo con las conclusiones extraídas de las investigaciones de Kischesky y Murillo (2011) sobre el liderazgo inclusivo y las comunidades de aprendizaje, donde se aprecian en ambos casos rasgos de una Comunidad Profesional de Aprendizaje como: promoción de la colaboración entre el profesorado, aumento de las expectativas y sensibilidad hacia la diversidad y reflexión sobre la práctica.

Referencias

- Ainscow, M (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Colás, P., y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Dyson, A., Howes, A., y Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*. London: Institute of Education.
- Gómez-Hurtado, I., y Ainscow, M.N. (2014). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración. *Investigación en la Escuela*, 19-30.
- León, M.J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 131-157.
- León, M.J., Crisol, E., y Moreno, R. (2017). El liderazgo inclusivo en zonas desfavorecidas. En F.J. Murillo (Coord.), *Avances en Liderazgo y Mejora de la Educación* (Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación /pp. 73-77). Madrid: Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación – RILME.
- León, M.J., López, M.C., Romero, A., Crisol, E., Hinojosa, E., y Moreno, R. (2016). Liderando la educación inclusiva en centros de educación primaria y secundaria. En J.L. Bernal (Coord.), *Libro de Simposios. XIV Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas* (CIOIE). Liderazgo inclusivo y para la justicia social (pp. 127-153). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Meneses, J., y Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: UOC.
- Moriña, A., y Parrilla, A. (2004). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Muijs, D. (2006). New directions for school effectiveness research: towards school effectiveness without schools. *Journal of Educational Change*, 7(3), 141-160.
- Roach, V. (1995). *Winning ways: Creating inclusive schools, classrooms, communities*. National Association of State Boards of Education, Alexandria.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17.
- Savoie-Zajc, L., Landry, R., y Lafortune, L. (2007). “Représentations de directions d’établissement scolaire quant à leur rôle dans des contextes de changements complexes”. En C. Gohier (Dir.), *Identités professionnelles d’acteurs de l’enseignement. Regards croisés* (pp. 257-281). Presses de l’Université du Québec, Québec (Canada).
- Skrtic, T. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver, CO: Love.
- Van Dalen, D.B., y Meyer, W.J. (1988). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Argentina: Paidós.

CAPÍTULO 29

Métodos de evaluación de rutinas de pensamiento: Aplicaciones en diferentes etapas educativas

Noelia García Martín, Manuel Cañas Encinas, y Ruth Pinedo González
Universidad de Valladolid

Introducción

Es necesario incluir un aprendizaje basado en el pensamiento y la comprensión en las aulas de todas las etapas educativas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea adecuado y eficaz (García, Vallés, Gil, y Pinedo, 2017; Ritchhart, Church, y Morrison, 2014; Swartz, Costa, Beyer, Reagan, y Kallick, 2013). Para conseguir que nuestro alumnado aplique estrategias y destrezas de pensamiento de forma natural y sistemática, no sólo en el ámbito académico sino también fuera de él, debemos integrar este aprendizaje en las aulas. De esta forma conseguiremos un alumnado más metacognitivo y competente a la hora de pensar y aprender de forma autónoma y eficaz (Cañas, García, Pinedo, y Calleja, 2017; Swartz, Costa, Beyer, Reagan, y Kallick, 2013). Pensar de forma eficaz consiste en la aplicación adecuada de destrezas, estrategias y hábitos mentales que permitan llevar a cabo actos meditados de pensamiento, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas (Ritchhart, Church, y Morrison, 2014; Swartz, Costa, Beyer, Reagan, y Kallick, 2013).

Una forma interesante y fácil de comenzar a integrar el aprendizaje basado en el pensamiento en las aulas está en el uso de rutinas del pensamiento (Pinedo, Calleja, y De la Iglesia, 2017; Pinedo, Calleja, Gómez, y De la Iglesia, 2017; Ritchhart, Church, y Morrison, 2014). Estas rutinas, formuladas por Ritchhart, Church, y Morrison, (2014), consisten en unas estructuras sencillas que guían el pensamiento para hacerlo más estructurado y eficaz. Dado que un pensamiento profundo es indicativo de un aprendizaje significativo, llevar a cabo estos ejercicios y evaluarlos adecuadamente será fundamental para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el proceso de inclusión del pensamiento en el aula debemos, como docentes, plantearnos muy seriamente el proceso de evaluación de este proceso. Porque, tal y como se preguntan Swartz, Costa, Beyer, Reagan, y Kallick (2013), ¿cómo evaluar correctamente el pensamiento de modo que nos ayude a crecer, desarrollarnos y manejarnos con efectividad en la vida?. El objetivo de esta evaluación debería ser la de proporcionar información útil al alumnado para motivarse, autocontrolarse, y seguir perseverando en el camino del aprendizaje. Mientras que el objetivo de esta evaluación para el docente debería ser la de conseguir información para tomar decisiones acerca de qué enseñar y cómo ayudar a su alumnado en su aprendizaje.

Para evaluar un proceso tan complejo como es el pensamiento, no parece adecuado confiar en una única prueba de evaluación, sino que se hace necesario aplicar una batería de pruebas y herramientas de evaluación distintas que permitan captar de la forma más fiel posible este proceso mental (Swartz et al., 2013).

Un buen método de evaluación informa con claridad de los criterios según los cuales se va a juzgar el trabajo que realiza el alumnado. Estos criterios, si son claros y fáciles de aplicar, minimizan la subjetividad del proceso aumentando la fiabilidad del instrumento. Un buen método de evaluación debe ser estable a lo largo del tiempo y entre los evaluadores o examinadores (Alsina, 2013).

Para evaluar y calificar el proceso y resultado del pensamiento en nuestro alumnado tenemos diversas opciones: (1) Examen con preguntas que requieren elaborar respuestas cortas, (2) Examen con preguntas tipo test donde una única respuesta es la correcta, (3) Listas de control, y (4) Rúbricas (Swartz

et al., 2013). Como decíamos anteriormente, usar diferentes herramientas o pruebas será lo más adecuado.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, los objetivos de este estudio son:

- a) Diseñar diferentes modelos de evaluación de las rutinas de pensamiento para facilitar la labor del docente que las utiliza.
- b) Utilizar los modelos de evaluación en una aplicación piloto en diferentes etapas educativas y evaluar su funcionamiento.
- c) Explorar las relaciones existentes entre los datos relativos al pensamiento recogidos en las diferentes etapas educativas.

Método

Participantes

Las rúbricas que aquí presentamos se han utilizado con alumnado de diferentes etapas educativas y en diferentes áreas del conocimiento.

En Educación Primaria se ha utilizado concretamente en un aula de 2º de Educación Primaria, en Ciencias de la Naturaleza, con 14 participantes. De ellos, 6 son niñas (42.86%) y 8 niños (57.14%). Sus edades oscilan entre los 7 y 9 años ($M=7.57$; $d.t.=.64$).

En el Grado Universitario de Educación se ha utilizado concretamente en 1º de grado, en la asignatura de Psicología del Desarrollo, con 98 participantes. De ellos, 56 son mujeres (57.1%) y 42 son varones (42.9%). Sus edades oscilan entre los 18 y los 22 años ($M=19.11$; $d.t.=1.24$).

Instrumentos

1. Lista de control para evaluar la presencia/ausencia de los movimientos del pensamiento puestos en marcha en la realización de rutinas del pensamiento en el aula.

Basándonos en la categorización de movimientos del pensamiento de Ritchhart, Church, y Morrison, (2014) se ha creado una lista de control básica (ver Tabla 1) en la que podemos anotar cada uno de los que pone en marcha nuestro alumnado al realizar las tareas propuestas en clase. Se puede dar un punto por cada movimiento que realiza de forma adecuada el alumnado. Esta lista de control puede utilizarse en diferentes tipos de evaluación: (1) heteroevaluación profesorado-alumnado, (2) coevaluación alumnado-alumnado, y (3) autoevaluación. Se puede modificar la escala de respuesta de la lista de control para ajustar más la puntuación y se contemplen más opciones, como por ejemplo: (1) Con frecuencia, (2) A veces y (3) Aún no.

2. Rúbrica general para evaluar los movimientos del pensamiento puestos en marcha en la realización de rutinas del pensamiento en el aula.

Otro instrumento ampliamente utilizado cuando queremos evaluar competencias es la rúbrica. El objetivo de la rúbrica que aquí planteamos es analizar la presencia y adecuación de los diferentes movimientos que caracterizan un pensamiento profundo en las tareas y actividades que realiza el alumnado en el aula (ver Tabla 2).

En el diseño de esta rúbrica hemos planteado como objetivos cada uno de los movimientos del pensamiento definidos por Ritchhart, Church, y Morrison, (2014) y hemos definido una escala de cuatro puntos para definir el nivel de logro conseguido para cada uno de los objetivos (1- *No se ha conseguido* a 4- *Máximo nivel del logro*). De nuevo, este instrumento de evaluación puede utilizarse de diferentes formas y con diferentes objetivos: (1) como heteroevaluación profesorado-alumnado, (2) como coevaluación alumnado-alumnado y (3) como autoevaluación del alumnado. Finalmente, los descriptores de cada objetivo para los diferentes niveles de logro tratan de definir con mayor objetividad y precisión el desempeño del alumnado en relación al proceso del pensamiento.

Planteamos en primer lugar una rúbrica general (ver Tabla 2) que puede ser usada como punto de partida para evaluar el aprendizaje profundo del alumnado. Se puede utilizar entera, con todos los

objetivos planteados, cuando queremos evaluar una actividad global como es, por ejemplo, un portafolio de aprendizaje. Pero también podemos utilizar secciones de la misma para evaluar la realización de actividades más concretas o de rutinas específicas (ver Tabla 3).

Tabla 2. Rúbrica general para evaluar los movimientos del pensamiento en el aula

OBJETIVOS	⁴ MÁXIMO NIVEL DE LOGRO	³ NIVEL DE LOGRO MEDIO	² MÍNIMO NIVEL DE LOGRO	¹ NO SE HA CONSEGUIDO
Observar de cerca y describir qué hay ahí.	Describe detalladamente y de forma profunda el elemento protagonista de la rutina.	Describe el elemento protagonista de la rutina, aunque no entra en detalles.	Describe algunos de los aspectos del elemento objeto de estudio de la rutina de forma superficial.	No describe el elemento protagonista de la rutina.
Construir explicaciones e interpretaciones.	Construye explicaciones e interpretaciones sobre todas las características de los elementos protagonistas de la rutina.	Construye explicaciones e interpretaciones sobre la mayoría de las características de los elementos protagonistas de la rutina.	Construye explicaciones e interpretaciones sobre las características más destacables a simple vista de los elementos protagonistas de la rutina.	No construye explicaciones e interpretaciones sobre las características de los elementos protagonistas de la rutina.
Razonar con evidencia.	Ha sido capaz de razonar con las evidencias que proporcionaba el elemento protagonista de la rutina.	Ha sido capaz de razonar con algunas de las evidencias que proporcionaba el elemento protagonista de la rutina.	Ha sido capaz de detectar las evidencias que proporcionaba el elemento protagonista de la rutina, pero no ha sido capaz de razonar con ellas.	No ha sido capaz de razonar con las evidencias que proporcionaba el elemento protagonista de la rutina.
Establecer conexiones.	Establece conexiones entre los elementos de la rutina y sus aprendizajes previos.	Establece conexiones entre todos los elementos de la rutina.	Establece conexiones entre algunos de los elementos de la rutina.	No establece ninguna conexión entre los elementos de la rutina.
Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas.	Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas a considerar.	Tiene en cuenta muchos de los puntos de vista y perspectivas a considerar.	Sólo tiene en cuenta algunos de los puntos de vista y perspectivas a considerar.	No tiene en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas a considerar.
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	Ha captado lo esencial y ha llegado a conclusiones.	Ha captado casi todos los elementos esenciales y ha llegado a establecer conclusiones.	Ha captado lo esencial pero no ha llegado a establecer conclusiones.	Ni ha captado lo esencial ni ha llegado a establecer conclusiones.
Preguntarse y hacer preguntas.	Ha sido capaz de hacerse 3 preguntas en torno al elemento protagonista de la rutina.	Ha sido capaz de hacerse 2 preguntas en torno al elemento protagonista de la rutina.	Ha sido capaz de hacerse al menos una pregunta en torno al elemento protagonista de la rutina.	No ha sido capaz de hacerse preguntas que se ajusten al elemento protagonista de la rutina.
Descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie.	Ha descubierto la complejidad del elemento protagonista de la rutina y ha sido capaz de ir más allá de la superficie.	Ha descubierto algunos de los aspectos complejos del elemento protagonista de la rutina y ha sido capaz de ir más allá de la superficie.	Ha descubierto algunos de los aspectos complejos del elemento protagonista de la rutina, pero no ha sido capaz de ir más allá de la superficie.	No ha sido capaz de descubrir la complejidad del elemento protagonista de la rutina ni de ir más allá de la superficie.
Identificar patrones y hacer generalizaciones.	Identifica todos los patrones posibles y generaliza la información de la rutina.	Identifica algunos patrones y generaliza la información de la rutina.	Identifica algunos patrones, pero no generaliza la información de la rutina o bien, no identifica patrones, pero sí generaliza la información de la rutina.	Ni identifica patrones ni generaliza la información de la rutina.
Generar posibilidades y alternativas.	Genera diversas posibilidades y alternativas ricas en contenido.	Genera al menos una posibilidad o alternativa rica en contenido.	Genera posibilidades y alternativas, aunque no son ricas en contenido.	No generaliza ni alternativas.
Evaluar evidencia, argumentos y acciones.	Es capaz de evaluar en profundidad todas evidencias, argumentos o acciones que se trabajan con la rutina.	Es capaz de evaluar en profundidad la mayoría de las evidencias, argumentos o acciones que se trabajan con la rutina.	Es capaz de evaluar algunas de las evidencias, argumentos o acciones que se trabajan en la rutina, aunque no en profundidad.	No es capaz de evaluar las evidencias, argumentos o acciones que se trabajan con la rutina.
Formular planes o acciones de monitoreo.	Formula planes o acciones de monitoreo durante la elaboración de la rutina y las plasma en ella de forma eficiente.	Formula planes y acciones de monitoreo durante la elaboración de la rutina y las plasma en ella, aunque con algunos errores.	Formula planes y acciones de monitoreo durante la elaboración de la rutina y las plasma en ella con múltiples errores.	No formula planes ni acciones de monitoreo durante la elaboración de la rutina y, por tanto, no se ven plasmadas en ella.
Identificar afirmaciones, suposiciones y prejuicios.	Identifica todas las afirmaciones, suposiciones y prejuicios trabajados con la rutina.	Identifica la gran mayoría de las afirmaciones, suposiciones y prejuicios trabajados con la rutina.	Identifica sólo algunas de las afirmaciones, suposiciones y prejuicios trabajados con la rutina.	No identifica ninguna afirmación, suposición o prejuicio trabajado en la rutina.
Aclarar prioridades, condiciones y lo que se conoce.	Plasma de forma clara algunas de sus prioridades, condiciones y lo que conoce sobre la información que trata la rutina.	Plasma, aunque sin entrar en detalles, algunas de sus prioridades, condiciones y lo que conoce sobre la información que trata la rutina.	Plasma de forma deficiente sus prioridades, condiciones y lo que conoce sobre la información que trata la rutina.	No plasma sus prioridades, condiciones y lo que conoce sobre la información que trata la rutina.

Tabla 3. Rúbrica específica para evaluar los movimientos del pensamiento de la rutina “Veo-Pienso-Me pregunto”

		4	3	2	1
OBJETIVOS		MÁXIMO NIVEL DE LOGRO	NIVEL DE LOGRO MEDIO	MÍNIMO NIVEL DE LOGRO	NO SE HA CONSEGUIDO
Veo	Observar de cerca y describir qué hay ahí.	Describe detalladamente y de forma profunda el elemento protagonista de la rutina.	Describe el elemento protagonista de la rutina, aunque no entra en detalles.	Describe algunos de los aspectos del elemento objeto de estudio de la rutina de forma superficial.	No describe el elemento protagonista de la rutina.
	Construir explicaciones e interpretaciones	Construye explicaciones e interpretaciones sobre todas las características de los elementos protagonistas de la rutina.	Construye explicaciones e interpretaciones sobre la mayoría de las características de los elementos protagonistas de la rutina.	Construye explicaciones e interpretaciones sobre las características más destacables a simple vista de los elementos protagonistas de la rutina.	No construye explicaciones e interpretaciones sobre las características de los elementos protagonistas de la rutina.
Pienso	Razonar con evidencia.	Ha sido capaz de razonar con las evidencias que proporcionaba el elemento protagonista de la rutina.	Ha sido capaz de razonar con algunas de las evidencias que proporcionaba el elemento protagonista de la rutina.	Ha sido capaz de detectar las evidencias que proporcionaba el elemento protagonista de la rutina, pero no ha sido capaz de razonar con ellas.	No ha sido capaz de razonar con las evidencias que proporcionaba el elemento protagonista de la rutina.
	Preguntarse y hacer preguntas.	Ha sido capaz de hacerse 3 preguntas en torno al elemento protagonista de la rutina.	Ha sido capaz de hacerse 2 preguntas en torno al elemento protagonista de la rutina.	Ha sido capaz de hacerse al menos una pregunta en torno al elemento protagonista de la rutina.	No ha sido capaz de hacerse preguntas que se ajusten al elemento protagonista de la rutina.
Me pregunto					

Procedimiento

Tanto en Educación Primaria como en las asignatura del Grado de Educación donde se han recogido los datos, se han utilizado metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo. En ambos casos se han incluido diversas rutinas del pensamiento en diferentes momentos temporales y con objetivos didácticos variados. El caso que aquí se trae es una única rutina de todas las realizadas, la misma para las dos etapas educativas, denominada “Veo-Pienso-Me pregunto”.

Se han diseñado y aplicado diferentes modelos de evaluación de las rutinas del pensamiento en diferentes etapas educativas (Educación Primaria y Grado Universitario) a lo largo de un curso académico, analizando y comparando su eficacia para medir el pensamiento profundo de los estudiantes. Aquí, en concreto, traemos los datos relativos al uso de la rúbrica específica de la rutina evaluada (“Veo-Pienso-Me pregunto”).

Análisis de datos

Se ha realizado un análisis exploratorio de los datos mediante el programa estadístico SPSS v.20. Para la consecución de los objetivos planteados se han realizado un análisis descriptivo de los mismos y se ha llevado a cabo también un análisis de Correlación de Pearson.

Resultados

En este trabajo se presentan los datos relativos a la evaluación de la rutina del pensamiento denominada “Veo-Pienso-Me pregunto” en dos aulas de diferentes etapas educativas, una de 2º de Primaria y otra de 1º de Grado de Educación Primaria (ver Tabla 4). En ambos casos se ha usado la rúbrica expuesta en la Tabla 3 para analizar el trabajo realizado por el alumnado.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos para cada uno de los grupos (Primaria y Grado) en cada uno de los objetivos de pensamiento evaluados con la rúbrica

	Etapas Educativas	N	Media	D.T.
Observar de cerca y describir qué hay ahí.	Primaria	12	2,83	,83
	Grado	80	2,43	,92
Construir explicaciones e interpretaciones.	Primaria	12	3,75	,45
	Grado	80	2,78	,85
Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas.	Primaria	12	3,66	,65
	Grado	80	2,42	1,05
Preguntarse y hacer preguntas.	Primaria	12	3,58	,66
	Grado	80	2,52	,95

Se realizó también un análisis de las relaciones existentes entre las puntuaciones obtenidas en cada uno de los objetivos de la rutina y la puntuación del examen para comprobar si existía relación entre estas variables (ver Tabla 5).

Tabla 5. Correlaciones entre los objetivos de pensamiento evaluados con la rúbrica y las notas en el examen

	Observar	Explicaciones	Perspectivas	Preguntas	Examen
Observar	1				
Explicaciones	,752**	1			
Perspectivas	,707**	,897**	1		
Preguntas	,644**	,897**	,952**	1	
Examen	,412**	,346**	,344**	,359**	1

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Nota: Observar: Observar de cerca y describir qué hay ahí; Explicaciones: Construir explicaciones e interpretaciones; Perspectivas: Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas; Preguntas: Preguntarse y hacer preguntas.

Como podemos ver en la Tabla 5 hay una relación directa y significativa entre la puntuación en cada uno de los movimientos del pensamiento y la nota del examen, de manera que a mayor puntuación en los movimientos del pensamiento que se promueven en la rutina, se da una mayor nota en el examen. De esta forma podemos afirmar que hay un impacto directo entre la realización de rutinas y el rendimiento académico.

Discusión/Conclusiones

Los modelos de evaluación propuestos han consistido en una lista de control y una rúbrica general que se puede desglosar en una rúbrica específica para cada rutina del pensamiento, aquí se muestra un ejemplo para la rutina “Veo-Pienso-Me pregunto”. Estos instrumentos se muestran adecuados para evaluar los diferentes movimientos de pensamiento para una mayor comprensión y un aprendizaje más profundo en diferentes etapas educativas (Swartz et al., 2013).

También se ha podido comprobar que las rutinas del pensamiento pueden ser utilizadas en diferentes etapas educativas y en diferentes áreas del conocimiento, proporcionando una herramienta de gran utilidad cuando queremos fomentar en nuestro alumnado habilidades de pensamiento profundas dirigidas a una mayor comprensión (Perkins, 2001; Pinedo, Calleja, Gómez, y De-la-Iglesia, 2017; Ritchhart, Church, y Morrison, 2014).

La lista de control proporciona una herramienta de evaluación sencilla y de fácil uso, tanto en heteroevaluación como en autoevaluación o coevaluación. La rúbrica general de movimientos del pensamiento es una herramienta de gran potencial por su evidente aplicabilidad en cualquier contexto educativo. Debido a que es una herramienta de mayor complejidad es recomendable que se use únicamente en heteroevaluación profesorado-alumnado o en coevaluación o autoevaluación en alumnado con una mayor capacidad metacognitiva.

Incluir rutinas de pensamiento en cualquier etapa es vital para contribuir al desarrollo de un pensamiento profundo y eficaz que reporte a los estudiantes aprendizajes significativos. Evaluar de

forma fiable estos ejercicios se torna necesario para poder realizar un seguimiento de la evolución de su proceso de aprendizaje y del desarrollo de su pensamiento.

Parece interesante realizar una adaptación de estos instrumentos de evaluación para cursos o etapas educativas inferiores de manera que el propio proceso de evaluación se utilice como proceso de aprendizaje y, así, se contribuya al desarrollo de la competencia aprender a aprender, favoreciendo que el alumnado sea, poco a poco, más metacognitivo.

Referencias

- Alsina, J. (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias. Cuadernos de docencia universitaria. N.26*. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- Cañas, M., García, N., Pinedo, R., y Calleja, M. A. I. (2017). ¿Qué concepciones tienen sobre el pensamiento los docentes en formación? En *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2017*.
- García, N., Vallés, C., Gil, C., y Pinedo, R. (2017). Metodologías activas y pensamiento visible en educación. En *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2017*.
- Perkins, D. (2001). *¿Cómo hacer visible el pensamiento?*
- Pinedo, R., Calleja, M.A.I., Gómez, I.M., y De-la-Iglesia, M. (2017). Detección de necesidades de conocimiento y uso de estrategias para favorecer la estructuración del pensamiento y la comprensión profunda en la formación inicial de maestros de educación infantil y primaria. En 2017 AIDIPE (Ed.), *Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinariedad y Transferencia*. (pp. 2061–2067). Salamanca.
- Pinedo, R., Calleja, M.A.I., y De la Iglesia, M. (2017). Laboratory of children's experiences: research on scientific and critical thinking. En *INTED2017 International Technology, Education and Development Conference*.
- Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Argentina: Paidós.
- Swartz, R.J., Costa, A.L., Beyer, B.K., Reagan, R., y Kallick, B. (2013). *Aprendizaje Basado en el Pensamiento: Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: Ediciones SM.

ANEXO 1

Tabla 1. Lista de control básica para evaluar los movimientos del pensamiento en el aula

MOVIMIENTOS DEL PENSAMIENTO	Si	No
	Punt	Punt
1. ¿Realiza descripciones detalladas del contenido que se trabaja?		
2. ¿Construye explicaciones e interpretaciones sobre el contenido que se trabaja?		
3. ¿Razona con evidencias sobre el contenido que se trabaja?		
4. ¿Establece conexiones entre ideas, conocimientos anteriores, otras materias, etc.?		
5. ¿Tiene en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas?		
6. ¿Capta lo esencial del contenido y llegar a conclusiones?		
7. ¿Se hace preguntas tanto así mismo como a otras personas?		
8. ¿Intenta descubrir la complejidad del contenido e ir más allá de la superficie?		
9. ¿Identifica patrones y hace generalizaciones?		
10. ¿Genera diferentes posibilidades y alternativas?		
11. ¿Evalúa evidencias, argumentos y acciones?		
12. ¿Formula planes y acciones de control o monitoreo?		
13. ¿Identifica afirmaciones, suposiciones y sesgos?		
14. ¿Aclara prioridades, condiciones y todo aquello que se conoce?		

CAPÍTULO 30

La formación de la dirección como clave para el desempeño de un liderazgo eficaz

Marina García-Garnica
Universidad de Granada

Introducción

La dirección escolar, de forma tradicional, ha estado centrada en labores de carácter burocrático y administrativo, dibujando un perfil técnico. Sin embargo, la nueva realidad de las escuelas y las cada vez mayores demandas sociales han hecho necesaria una transformación de la dirección, que debe asumir funciones más complejas, que permitan que los centros educativos sean eficaces y desarrollen procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad. Toda esta situación ha provocado una evolución de la dirección hacia labores más culturales y pedagógicas (García, Chow, y Tafur, 2011).

La concepción técnica de la dirección es valiosa, de eso no cabe duda, pues es necesario que los centros estén bien gestionados (González, 2011). Sin embargo, las características propias de la escuela, como entorno social y humano, hacen inviable un funcionamiento eficaz de la misma solo desde las labores de gestión. Se requiere un compromiso, cada vez mayor, por parte de la dirección con la dimensión cultural (Fernández-Díaz, Álvarez, y Herrero, 2002) y la pedagógica (Bolívar, 2012), que tome como centro de actuación la creación de una cultura escolar común, con la que todos se sientan identificados y estén comprometidos, y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tratando de seguir las tendencias internacionales, la dirección debe pasar de un modelo burocrático-administrativista a una dirección pedagógica o liderazgo educativo (Bolívar, 2012). En este sentido, la dirección tiene un papel esencial en el plano de lo educativo, pudiendo con su trabajo facilitar, mejorar e impulsar los procesos de enseñanza, y por ende influir, de forma mediada o indirecta, en los aprendizajes de los alumnos (Day et al., 2010; Leithwood y Louis, 2012).

Son muchas las investigaciones que evidencian la relevancia del liderazgo pedagógico en la actualidad (Leithwood, Day, Sammons, Harris, y Hopkins, 2006; Villa, 2015), incidiendo en que es uno de los factores más potentes con que cuentan las escuelas para ser eficaces y alcanzar resultados de calidad (Bolívar, 2010; Hallinger y Heck, 1998; Leithwood, Begley, y Cousins, 1990; Robinson, 2007).

En nuestro país, el ejercicio de una dirección pedagógica se ve dificultado por la presencia de un modelo directivo no profesional (Estruch, 2002) y corporativista (Fernandez-Enguita, 2007). Son necesarios cambios, que deben afectar no solo al proceso de elección, sino a otros aspectos como a la estructura organizativa de los centros, al atractivo del cargo y, como no, a la formación.

Efectivamente, desarrollar habilidades para el ejercicio de un liderazgo eficaz es un factor clave e indispensable para que los directivos escolares puedan desarrollar con eficacia las funciones que se les asignan. Así, lo ponen de manifiesto diferentes investigaciones (Álvarez, 1998; Cawelti, 1981; Gajardo, 2011) e incluso la OCDE (Pont, Nusche, y Hopkins, 2008; Pont, Nusche, y Moorman, 2009) ha llegado a establecer la formación como uno de los ejes de actuación que se deben seguir para impulsar el ejercicio de la dirección pedagógica y el liderazgo exitoso.

El trabajo que se presenta tiene como principal objetivo conocer la formación que ha recibido la dirección de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la comunidad Andaluza para desempeñar con eficacia las labores pedagógicas asociadas al cargo, así como el grado de relevancia que le otorgan a recibir dicha capacitación.

Método

Participantes

La población del estudio son los equipos directivos de los Centros de Educación Infantil y Primaria públicos de Andalucía. Se ha optado por invitar a participar en la encuesta a toda la población, sabiendo que la muestra invitada difiere de la muestra aceptante y esta a su vez de la productora de información. En cualquier caso, la elección ha sido aleatoria y no responde a un muestreo de conveniencia.

Finalmente, la muestra participante está compuesta por 329 sujetos, que desempeñan su labor en 207 centros con el perfil indicado. Resultando esta representativa de la población (Cea-D'Ancona, 2001; Tagliacarne, 1968).

Tabla 1. Tamaño de la población y la muestra del estudio

Población del estudio	Tamaño de la población	Tamaño de la muestra (Tagliacarne, 1968)	Tamaño de la muestra productora de información
Miembros de equipos directivos	5163	256	329

De ellos el 51,1% son mujeres y el 48,9% hombres.

Los intervalos de edad establecidos oscilan entre “menos de 30 años” y “60 años o más”. Los intervalos centrales (“de 30 a 39 años”, “de 40 a 49 años” y “50 a 59 años”) son los más frecuentes con un 97,3% del total. Mientras que los situados en los extremos presentan una frecuencia muy reducida.

En relación al cargo, el 44,7% son directores, el 30,4% jefes de estudio y el 24,9% secretarios.

En lo relativo a la experiencia en el cargo, el 58,7% de los encuestados presenta una experiencia superior a los 4 años, y más de la mitad afirma haber ocupado otros cargos directivos con anterioridad.

La experiencia docente de los participantes también es amplia. El 63,9% lleva más de 20 años dedicado a la docencia, y solo el 0,6% tiene menos de 5 años de experiencia.

En cuanto a su formación, un 9,1% cuenta con una segunda diplomatura, un 34,3% ha realizado una licenciatura y un pequeño porcentaje tiene estudios de posgrado. Además, más de la mitad afirma haber recibido algún tipo de formación específica para desempeñar el cargo que ocupa.

Instrumento

El instrumento elegido para desarrollar la investigación es el cuestionario “Prácticas eficaces del liderazgo pedagógico de la dirección escolar” (García-Garnica, 2016). Su propósito es recoger la opinión que tienen diferentes profesionales de la educación sobre las prácticas eficaces de liderazgo que desarrollan los equipos directivos de sus escuelas, la relevancia que le otorgan a las mismas y el apoyo que reciben para su desempeño.

Se compone 83 ítems, de escala valorativa, organizados en cinco bloques de contenido y sometidos a una doble valoración, para conocer, de una parte, lo que ocurre en el centro respecto a la dirección pedagógica y, por otra, lo que es deseable que ocurra.

Incluye un total de cinco dimensiones: 1. Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica en el centro; 2. Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas; 3. Formación en habilidades pedagógicas; 4. Convertir la dirección en una profesión atractiva; y 5. Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección. Estas se corresponden con los bloques de contenido y guardan relación con los cuatro ejes establecidos por la OCDE para implementar el liderazgo (Pont et al., 2009).

Concretamente en esta publicación, se van a aportar resultados relativos a la dimensión “Formación en habilidades pedagógicas”, que, con un total de diez ítems (del 49 al 58), hace referencia a las oportunidades formativas que reciben los equipos directivos en su conjunto, desde su acceso al cargo, para desempeñar con eficacia las labores de liderazgo pedagógico que se les asigna.

Procedimiento

Se han diseñado dos formatos del cuestionario para su administración. En primer lugar, se elaboró el cuestionario en formato papel, que fue entregado en mano en numerosas escuelas de la provincia de Málaga y Granada, y enviado por correo postal a múltiples centros de toda Andalucía. A partir de este, y con el propósito de acceder a toda la población, se diseñó también una versión on-line, que se envió al correo institucional de todos los centros y se colgó en diversas plataformas profesionales empleadas por este colectivo.

Análisis de datos

Se ha efectuado a través del paquete estadístico Statistickal Package for Social Science (SPSS Statistics 20).

En primer lugar, se ha realizado un análisis exploratorio de los datos, basado en el análisis descriptivo de las variables. Este permite conocer la opinión de la dirección en relación a la formación recibida (escala “en mi centro”) y a la deseabilidad de recibirla (escala “sería deseable”). Además, se ha empleado la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, para conocer si existen diferencias significativas en la opinión de los encuestados respecto a lo que ocurre en la realidad de sus escuelas y lo que consideran deseable que ocurra.

Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados obtenidos al realizar los análisis estadísticos descriptivos a la dimensión “Formación en habilidades pedagógicas”. Por una parte, se detallan los resultados de la escala “en mi centro” (ver Tabla 2.):

En el ítem 49, con 318 respuestas, cerca de la mitad de los sujetos (46,2%) considera que tiene “bastantes o muchas” posibilidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua); mientras que, el 33,6% señala que tiene “suficientes” oportunidades y el 20,1% “pocas o ninguna”.

En el mismo sentido, en el ítem 50, de las 320 respuestas dadas por los encuestados, el 42,5% afirma que la dirección tiene en su conjunto (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a) “bastantes o muchas” oportunidades para formarse, el 33,7% indica que tiene “suficientes” y el 23,7% “pocas o ninguna”.

Para el ítem 51, “Recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica”, el 39,6% opina que la recibe “poco o nada”, el 32,3% “suficiente” y el 28,2% “bastante o mucho”.

En el ítem 52 (320 respuestas), más de la mitad (59,4%) asegura que dispone de “poco o ningún” tiempo para formarse, y tan sólo el 10,7% indica que dispone de “bastante o mucho” tiempo.

En lo relativo a la participación en redes profesionales de directivos escolares para ampliar la formación (ítem 53), el 37,8% de los sujetos valora que participa “poco o nada”, el 34,2% “bastante o mucho” y el 27,9% “suficiente”.

Para el ítem 54, de los 314 encuestados que han contestado, el 34,3% cree que ha recibido “bastante o mucha” formación para apoyar la calidad de la labor docente, el 33,7% “poca o ninguna” y el 31,8% “suficiente”.

En el ítem 55 (316 respuestas), “Ha recibido formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro”, el 42% de los miembros de equipos directivos expresa que la ha recibido “poco o nada”, el 32,6% “suficiente” y el 25,3% “bastante o mucho”.

En el mismo sentido, en el ítem 56, el 36,4% indica que ha recibido “poca o ninguna” formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro; sin embargo, el 33,8% señala que ha recibido “suficiente” y el 29,9% “bastante o mucha”.

En el caso del ítem 57, con 313 contestaciones, el 39,9% de los participantes percibe que ha recibido “suficiente” formación para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos

establecidos; de otra parte, el 34,2% considera que ha recibido “poca o ninguna” formación y el 25,8% “bastante o mucha”.

En último lugar, en cuanto a la formación para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela, el 38,8% de los directivos opina que la ha recibido “poco o nada”, el 34,6% “suficiente” y el 26,7% “bastante o mucho”.

Tabla 2. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre cómo percibe la dirección su formación en habilidades de liderazgo pedagógico

La dirección...	Formación en habilidades pedagógicas “sería deseable”					Total
	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	
49. Tiene posibilidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua)	2,5% (8)	17,6% (56)	33,6% (107)	30,8% (98)	15,4% (49)	100% (318)
50. Tiene en su conjunto (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a) oportunidades para formarse	2,8% (9)	20,9% (67)	33,7% (108)	32,8% (105)	9,7% (31)	100% (320)
51. Recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica	7% (22)	32,6% (103)	32,3% (102)	21,2% (67)	7% (22)	100% (316)
52. Dispone de tiempo para formarse	9,7% (31)	49,7% (159)	30% (96)	9,1% (29)	1,6% (5)	100% (320)
53. Participa en redes profesionales de directivos escolares para ampliar su formación	15,6% (49)	22,2% (70)	27,9% (88)	19% (60)	15,2% (48)	100% (315)
54. Ha recibido formación para apoyar la calidad de la labor docente	7,9% (25)	25,8% (81)	31,8% (100)	24,5% (77)	9,8% (31)	100% (314)
55. Ha recibido formación para gestionar los recursos del centro con eficacia	10,4% (33)	31,6% (100)	32,6% (103)	17,4% (55)	7,9% (25)	100% (316)
56. Ha recibido formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro	9,6% (30)	26,8% (84)	33,8% (106)	21,3% (67)	8,6% (27)	100% (314)
57. Ha recibido formación para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos en el Proyecto Educativo	8,3% (26)	25,9% (81)	39,9% (125)	18,5% (58)	7,3% (23)	100% (313)
58. Ha recibido formación para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela	1% (3)	0,7% (2)	17,2% (50)	47,4% (138)	33,7% (98)	100% (291)

Por otra parte, se van a comentar los resultados descriptivos de la escala “sería deseable” (ver Tabla 3.):

Para el ítem 49, con 297 respuestas, el 81,5% de los directivos opina que es “bastante o muy” deseable tener posibilidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua), y sólo el 1% considera que es “poco o nada” deseable.

De la misma manera, en el ítem 50, el 79,9% expresa que es “bastante o muy” pertinente que la dirección tenga en su conjunto (director, jefe de estudios y secretario) oportunidades para formarse.

En el ítem 51, “Recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica”, la mayoría de los encuestados (81,7%) percibe que es “bastante o muy” relevante recibirla.

En cuanto a la disposición de tiempo para formarse (ítem 52), el 73% de los miembros de equipos directivos cree que es deseable en un grado de “bastante o mucho”, el 23,6% “suficiente” y el 2,4% “poco o nada”.

En el ítem 53, con 297 respuestas, el 69% señala que es “bastante o muy” relevante participar en redes profesionales de directivos escolares para ampliar su formación, y el 25,6% valora que es importante en un grado “suficiente”.

Para el ítem 54, de los 295 sujetos que han dado su opinión, el 79,3% indica que es “bastante o muy” deseable recibir formación dirigida a apoyar la calidad de la labor docente.

En el mismo sentido, en el ítem 55, el 78,5% de los participantes afirma que recibir formación para gestionar los recursos del centro con eficacia es “bastante o muy” relevante.

Para el ítem 56, “Ha recibido formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro”, el 80,1% expresa que es “bastante o muy” pertinente recibirla.

De igual modo, en el ítem 57, el 81,8% de los directivos cree que es “bastante o muy” deseable recibir formación para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos en el Proyecto Educativo.

Por último, en cuanto a la formación para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela, la mayoría (81,1%) opina que es “bastante o muy” importante recibirla.

Tabla 3. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre la relevancia que concede la dirección a la formación en habilidades pedagógicas

Formación en habilidades pedagógicas “sería deseable”						
La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	Total
49. Tiene posibilidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua)	0% (0)	1% (3)	17,5% (52)	42,8% (127)	38,7% (115)	100% (297)
50. Tiene en su conjunto (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a) oportunidades para formarse	0,3% (1)	1,3% (4)	18,5% (55)	43,3% (129)	36,6% (109)	100% (298)
51. Recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica	0,3% (1)	1% (3)	16,9% (50)	42% (124)	39,7% (117)	100% (295)
52. Dispone de tiempo para formarse	0,7% (2)	2,7% (8)	23,6% (70)	41,9% (124)	31,1% (92)	100% (296)
53. Participa en redes profesionales de directivos escolares para ampliar su formación	1,7% (5)	3,7% (11)	25,6% (76)	43,1% (128)	25,9% (77)	100% (297)
54. Ha recibido formación para apoyar la calidad de la labor docente	0,7% (2)	0,3% (1)	19,7% (58)	48,5% (143)	30,8% (91)	100% (295)
55. Ha recibido formación para gestionar los recursos del centro con eficacia	1% (3)	1% (3)	19,4% (57)	46,9% (138)	31,6% (93)	100% (294)
56. Ha recibido formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro	1% (3)	1,7% (5)	17,2% (50)	45,4% (132)	34,7% (101)	100% (291)
57. Ha recibido formación para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos en el Proyecto Educativo	1% (3)	0% (0)	17,1% (50)	45,2% (132)	36,6% (107)	100% (292)
58. Ha recibido formación para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela	1% (3)	0,7% (2)	17,2% (50)	47,4% (138)	33,7% (98)	100% (291)

En segundo lugar, para conocer si existen diferencias significativas en la percepción que tienen los miembros de la dirección sobre lo que ocurre en la realidad de las escuelas y lo que sería deseable que ocurriera con respecto a la formación de los líderes escolares en habilidades pedagógicas, se ha aplicado la prueba no paramétrica con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas. De este modo, se ha podido efectuar una comparación entre ambas escalas para cada uno de los ítems que conforman esta categoría.

Tal y como puede observarse en la Tabla 4, se hayan diferencias significativas en todos los ítems de la dimensión analizada, siendo la puntuación de deseabilidad superior a la de lo que ocurre en el centro en todos los casos.

Tabla 4. Contraste de diferencias en la opinión de los directivos para el bloque Formación en habilidades pedagógicas

La dirección...	Formación en habilidades pedagógicas				Wilcoxon	
	En mi centro/Sería deseable		N	Media	N	Media
	N	Media				
49. Tiene posibilidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua)	297	-0,78	1,05	-10,399	0,000	*
50. Tiene en su conjunto (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a) oportunidades para formarse	298	-0,87	1,06	-10,608	0,000	*
51. Recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica	294	-1,27	1,15	-12,585	0,000	*
52. Dispone de tiempo para formarse	296	-1,55	1,17	-13,434	0,000	*
53. Participa en redes profesionales de directivos escolares para ampliar su formación	294	-0,92	1,11	-11,117	0,000	*
54. Ha recibido formación para apoyar la calidad de la labor docente	294	-1,03	1,15	-11,729	0,000	*
55. Ha recibido formación para gestionar los recursos del centro con eficacia	294	-1,25	1,15	-12,695	0,000	*
56. Ha recibido formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro	290	-1,16	1,17	-12,179	0,000	*
57. Ha recibido formación para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos en el Proyecto Educativo	291	-1,23	1,11	-12,745	0,000	*
58. Ha recibido formación para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela	290	-1,26	1,16	-12,653	0,000	*

Discusión/Conclusiones

En base a los resultados obtenidos, se puede afirmar que los líderes escolares consideran que tienen ciertas posibilidades para formarse en distintos momentos desde su acceso a la dirección. Del mismo modo, establecen que en conjunto (director, jefe de estudios y secretario) tienen algunas oportunidades para formarse.

De otra parte, valoran que la formación no combina siempre de una forma adecuada los conocimientos teóricos y prácticos; y por lo general, estiman que disponen de muy poco tiempo para dedicar a las actividades de esta índole.

En su mayoría creen que han sido poco formados para desempeñar las diferentes prácticas de liderazgo pedagógico que son consideradas exitosas en el marco internacional (Pont et al., 2009); es decir, para apoyar la calidad de la labor docente, para gestionar con eficacia los recursos de la escuela, para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro, para fijar objetivos educativos claros y alcanzarlos, y para compartir las responsabilidades con otros miembros de la escuela.

Del mismo modo, en un estudio desarrollado en el contexto andaluz (Moral, Amores, y Ritacco, 2016), los directivos escolares destacan la falta de formación como uno de los impedimentos para desarrollar su labor y producir una mejora en sus centros.

Esta percepción es confirmada por los resultados del último Informe TALIS (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014), que determina que el grado de participación de los directores españoles en las actividades de desarrollo profesional es uno de los más bajos entre los países de la OCDE. De hecho, uno de cada cinco no ha participado en ninguna actividad formativa en los últimos 12 meses previos al estudio.

De otra parte, los directivos opinan que es muy deseable contar con formación que les permita desarrollar de manera adecuada las prácticas de liderazgo pedagógico. Determinan que es importante que los diferentes miembros del equipo (director, jefe de estudios y secretario) tengan la posibilidad de formarse, que dispongan de oportunidades para hacerlo en diferentes momentos desde su acceso al cargo, que dicha formación combine los conocimientos teóricos y los prácticos, y por supuesto consideran elemental disponer de más tiempo para dedicar a la formación. Así, indican que, en conjunto, sería muy relevante recibir formación para desempeñar prácticas pedagógicas eficaces.

Como es de esperar, en todos estos ítems que componen la dimensión la puntuación es mayor en la escala sería deseable. Pudiendo establecerse que la dirección en su conjunto estima que la deseabilidad es superior a lo que ocurre en la realidad de las escuelas con respecto a la formación en habilidades pedagógicas.

En definitiva, a menudo, los directivos escolares cuando asumen el cargo tienen experiencia como maestros, pero no necesariamente como líderes pedagógicos, y con frecuencia tampoco disponen de los conocimientos y las habilidades que son requeridos para dirigir las escuelas del siglo XXI y responder a sus nuevas demandas y necesidades (Egido, 2015; Gairín, Castro, Navarro, y Rodríguez, 2011). Por ello son fundamentales opciones formativas dirigidas a las diferentes etapas y miembros de la dirección, que los provean de los recursos y habilidades que necesiten en cada momento, combinando diferentes modalidades de formación, entre las que se incluyen los programas formativos, los programas de mentorización, el aprendizaje basado en la experiencia, el apoyo de pares y la pertenencia a redes profesionales.

Referencias

- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 18(1), 15-20.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Cawelti, G. (1981). *Training for effective school administrators*. Trabajo presentado al Annual Meeting of the American Association of School Administrator. Seattle: WA.
- Cea-D'Ancona, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., y Brown, E. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- Egido, I. (2015). El liderazgo escolar en Europa. Recomendaciones y políticas para la mejora. *Revista padres y maestros*, 361, 18-22.
- Estruch, J. (2002). *Dirección profesional y calidad educativa*. Bilbao: Praxis.
- Fernández-Díaz, M.J., Álvarez, M., y Herrero, E. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Fernández-Enguita, M. (2007). Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes. *Revista de Educación*, 344, 511-532.
- Gairín, J., Castro, D., Navarro, M., y Rodríguez, D. (2011). La formación permanente de los directivos escolares a través de redes de creación y gestión del conocimiento. En J. Gairín (Coord.), *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias* (pp. 241-262). Santillana: Santiago de Chile.
- Gajardo, M. (2011). Formación de liderazgo escolar: programas pioneros en EEUU. *Formas y Reformas de la Educación*, 13, 37.
- García, A., Chow, A., y Tafur, R. (2011). Competencias de la dirección para una nueva organización. En J. Gairín (Coord.), *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias* (pp. 41-94). Santillana: Santiago de Chile.
- García-Garnica, M. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para medir prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 20(3), 493-526.

- González, M.T. (2011). Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. En M.T. González (coord.), *Innovación en el Gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 163-183). Madrid: Síntesis.
- Hallinger, P., y Heck, R.H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). TALIS 2013: Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje-Informe internacional. *Boletín de Educación Educaínee*, 34, 1-4.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: DfES/NCSL.
- Leithwood, K., y Louis, K.S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K.A., Begley, P., y Cousins, J.B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31.
- Moral, C., Amores, F.J., y Ritacco, M. (2016). Análisis del modelo actual de liderazgo en los institutos de Educación Secundaria de la provincia de Granada y su potencial para generar capacidad de mejora. *Revista Estudios Sobre Educación (ESE)*, 30, 115-143.
- Pont, B., Nusche, D., y Hopkins, D. (2008). *Improving School Leadership. Volume 2: case studies on system leadership*. París: OECD.
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. México: OCDE.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: identifying what Works and why*. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders.
- Tagliacarne, G. (1968). *Técnicas y práctica de las investigaciones de mercado*. Barcelona: Ariel.
- Villa, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Revista padres y maestros*, 361, 8-11.

CAPÍTULO 31

Claves de la formación profesional continua para el liderazgo escolar

Lina Higuera-Rodríguez
Universidad de Granada

Introducción

En la actualidad, los profundos cambios que se están produciendo en todos los ámbitos y la gran importancia que han adquirido los temas educativos, crean desafíos para todas aquellas personas que se dedican a la educación de una manera u otra (Ainscow et al., 2001; Alcaín y Medina-García, 2017; Gallego, Esteban, y Aparicio, 2013; Rosales, 2014). Nos encontramos ante sistemas educativos que deben de cubrir necesidades que demandan tanto a nivel de profesorado como de alumnado, administración etc. Es por ello por lo que una de las inquietudes que nos mueve a todos los profesionales de la educación tiene relación con la calidad de ésta (Ferrer, 2014). La calidad tiene que ir ligada a la inclusión. Según Marchessi y Martín (1998):

“Un centro educativo de calidad es aquel que potencia las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas” (p.168).

Para que exista una cierta equidad entre calidad e inclusión, es necesaria una buena preparación de los docentes. Formar a esos profesionales para que consigan una visión integral de la educación (Ojeda, 2007). Es por ello que unos de los requisitos importantes de la formación continua de los docentes es la preparación para la dirección escolar, enfocada hacia dos aspectos principales: favorecer la adquisición de conocimientos, destrezas, valores y actitudes que integren y complementen su formación para dirigir el proceso educativo escolar, y ofrecer, de manera intencional, elementos para el ejercicio futuro de responsabilidades de dirección en la institución escolar (Fernández, 2002). Según Bass (2000, p. 357), los futuros líderes educativos de las organizaciones que aprenden serán: “transformacionales, democráticos, agentes de cambio, ayudarán a profesores y alumnos a adaptarse y, convertirán las responsabilidades y problemas en desafíos y oportunidades”. Este autor incide en una apertura y extensión del liderazgo a toda la comunidad educativa, especialmente, al profesorado, que se traduce en sustentar una dinámica más rica y creadora con la organización (Vázquez, Liesa, y Bernal, 2015). Lo que se pretende es de crear un nivel de implicación, una cultura de colaboración, innovación y mejoras etc.

Partiendo de este enfoque, se presentan las características y destrezas que según Vázquez (2012, p.179) definen a un líder desde su comportamiento y que se recogen en esta tabla (tabla 1):

Tabla 1. Habilidades de liderazgo necesarias en las organizaciones educativas

Habilidades	Habilidades
Atento a las necesidades de los demás	Capacidad de análisis y valoración
Talante democrático, no autoritario	Capacidad de delegar
Promueve relaciones interpersonales positivas y gratificantes	Empático
Orientado más a las personas que a los resultados	Promueve la participación
Orientado al cambio y a la mejora	Promueve la cultura propia del centro
Capacidad de escucha	Capacidad de organización
No pasivo	Motiva e incentiva
Habilidades de negociación	Habilidades comunicativas
Gestiona	Comprometido
Capacidad anticipadora	

Una formación especializada del director escolar se puede definir como un proceso formal, intencional, consciente y dirigido, como un sistema interconectado, y como el resultado del efecto consecuente y relacionado de un conjunto de actividades organizadas, encaminadas a la adquisición y desarrollo de esos conocimientos, habilidades y valores que faciliten la conformación y consolidación de las competencias hacia la dirección, que lo hacen competente para el desempeño adecuado de su actividad profesional directiva (Valiente, González, y Del-Toro, 2013, p.18).

Por ello se pretende que la formación de los Directores y Directoras que están en ejercicio, sea fundamental para completar la recibida inicialmente, para ir reciclando nuevos conocimientos y, sobre todo, para facilitarles un proceso de interacción y choque entre las labores habituales, que ejecutan normalmente, y el fundamento científico que las sustenta (Gómez, 2010). Con una buena formación de directivos escolares, permitirá un proceso de investigación-acción sobre la propia práctica muy significativo, que llegaría a ser muy difícil de desarrollar de otra manera, porque se les facilita el que difieran, comparen, y sostengan aquello que hacen, replanteando y llegando a ser críticos con su propia experiencia. Con todo ello se mejora en lo que deben hacer, enriqueciendo su práctica diaria en virtud de la teoría aprendida (Lorenzo-Delgado, 2004; Poggi, 2001).

Metodología

La metodología empleada fue una revisión sistemática en 12 bases de datos considerando las que incluyen revistas con alto nivel de impacto. Se examinaron todos los artículos existentes hasta septiembre 2017 y se definieron cinco criterios que aseguraran la comparabilidad entre los estudios/investigaciones.

Bases de datos

Los artículos de la presente revisión se identificaron a través de la búsqueda automatizada en la base de datos de los sistemas que se muestran a continuación (Tabla 2.). Las bases de datos son las más utilizadas en el campo de la Educación y Ciencias Sociales, teniendo un gran abanico de revistas indexadas con un elevado nivel de impacto.

Tabla 2. Listado de bases de datos consultadas

Data Bases	
Web of Science	Educalex
Scielo Citation Index	IN-RECS
Google Scholar	Journal Citation Reports
CSIC online	Proquest Education Database
Dialnet	SCOPUS
ISOC	ERIC

Nota. Elaboración propia

Descriptores

Los descriptores o palabras clave de búsqueda que se utilizaron fueron los siguientes: Formación de directores, liderazgo escolar, formación permanente, formación continua, desarrollo profesional, conocimiento profesional y competencias. Para las bases de datos en inglés, se utilizó los mismos descriptores, pero en el idioma correspondiente. Para una utilización correcta de la terminología se consultó la web de descriptores en Ciencias Sociales (Tesauro de la UNESCO. Se puede consultar en la web: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>).

Para la búsqueda de bibliografía se utilizaron los siguientes métodos:

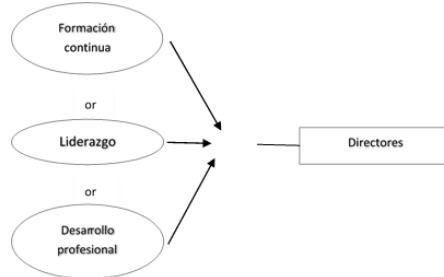
- Análisis de documentos, lo que permitió extraer la información más relevante y separarla en sus elementos constituyentes.
- Síntesis de la información, que hizo posible la ordenación y la combinación de la información extractada, así como una evaluación comparativa.
- Concluida la búsqueda, se estableció una selección de los artículos que quedaron incluidos en la revisión. Para ello fue preciso considerar la utilidad y la relevancia del tema estudiado y la credibilidad o experiencia de los autores en la temática. También se analizó y se incluyó en el resumen la aplicabilidad de los resultados al tema de estudio.

Fórmulas de búsqueda

En un primer paso, para identificar las investigaciones relevantes para este análisis, la búsqueda incluyó todas las publicaciones hasta septiembre de 2017 en las bases de datos o índices anteriormente mencionados. Esta estrategia de búsqueda se adoptó dado que a priori se conoce que el tema de estudio es muy amplio y se trabaja a nivel internacional con las características propias del contexto donde se desarrolle.

La búsqueda inicial fue realizada por varios revisores de forma independiente mediante el título usando varias palabras clave y la combinación de ellas, como se observa en la figura 1.

Figura 1. Ejemplos de combinación de términos y palabras clave



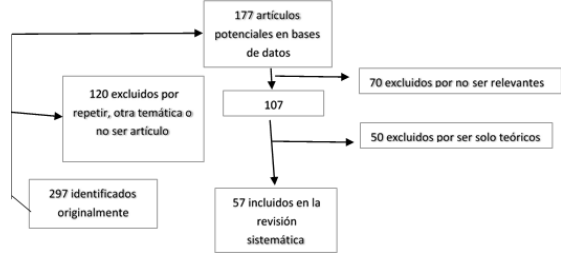
En un segundo paso, luego de la indagación inicial en las bases de datos, se hizo una búsqueda o revisión manual de los artículos (resumen y texto completo) previamente identificados por los criterios de búsqueda.

Los criterios de inclusión fueron:

1. Que fuesen artículos de investigación en texto completo en revistas que contemplaban evaluación de pares y comité editorial.
2. Estudios con gran impacto tanto a nivel español como a nivel internacional.

Como parte de esta búsqueda manual, se excluyeron todos aquellos artículos que se repitieron en las diferentes bases de datos o índices seleccionados. La figura 2 muestra los artículos ubicados en todo el proceso antes descrito.

Figura 2. Proceso de selección de los artículos incluidos en la revisión.



Nota. Elaboración propia

El resultado del proceso de búsqueda permitió seleccionar 57 investigaciones que cumplieron con los criterios de selección. Seguidamente, tuvo lugar la lectura crítica de todas ellas.

La validez de los artículos seleccionados estuvo dada por el grado de evidencias demostrado, por las recomendaciones del artículo y por la aplicabilidad a nuestro contexto.

Resultados

Con el procedimiento descrito se identificaron 57 artículos que cumplieron los criterios de inclusión para realizar la revisión sistemática.

De los 57 estudios seleccionados, cabe decir que se encontró una tendencia creciente de publicaciones desde el 2006, siendo estos últimos años los de mayor número de artículos sobre esta temática.

Las temáticas más relacionadas con nuestra investigación tratan sobre estudios sobre la identidad profesional, liderazgo y formación, y formación de directivos escolares. En el gráfico 1 se puede ver la tendencia a este tipo de investigaciones.



A través de los años se puede ver un aumento en investigaciones sobre la identidad profesional, liderazgo y formación, y formación de directores escolares. Se ha de decir que estas investigaciones pueden verse aumentadas en un número significativo si en la búsqueda solo se pone ese descriptor. En nuestro caso, se seleccionó investigaciones que cumplieran con esos descriptores y, con formación continua y liderazgo escolar.

Discusión/Conclusiones

Tras el análisis sistemático de las diferentes investigaciones que se han ido trabajando a lo largo de los últimos años, se ha podido comprobar que una de las necesidades prioritarias a nivel educativo es la formación continua de los docentes para la dirección escolar (Elmore, 2000; Fullan, 2001). Esa formación debe ir encaminada a mejorar el desarrollo de habilidades, destrezas y valores, pero también a crear una identidad profesional que ayude a los directores a llevar unas prácticas eficaces en su

desempeño profesional y laboral (Fullan, 2016). Tal como menciona Leithwood et al. (2007, p. 25), “los líderes efectivos son aquellos que logran movilizar las condiciones de los docentes e impactar en los aprendizajes mostrando un mismo repertorio de prácticas”.

La formación de los líderes escolares constituye uno de los retos más importantes para la mejora y desarrollo de los centros escolares. Tal como mencionan Gómez et al. (2016):

“Se destaca la relevancia y necesidad de generar un modelo pertinente que propicie tanto el dominio de las competencias profesionales como un estilo del líder que armonice el modelo transformacional y el liderazgo instructivo-pedagógico, coherente con los grandes retos de la sociedad de la información y el conocimiento, en sintonía con la mejora de la inteligencia emocional y un estilo responsable de toma de decisiones colaborativa” (p. 6).

En este mismo sentido, Day et al. (2016) mencionan que tanto el liderazgo transformacional como el liderazgo instruccional son necesarios para el éxito. Por otra parte, González et al. (2015, p. 144) manifiestan que para los docentes y los líderes escolares “la dimensión formativa de los líderes pedagógicos es de vital importancia y esencial para lograr el cambio educativo y la mejora de la institución”. No cabe duda de que el papel de los directores va cambiando constantemente. Se pasa desde una visión centrada en rasgos personales de eficacia, dinamismo, autoridad, habilidad para gestionar y solucionar los problemas de la escuela hacia una capacidad de aunar voluntades sobre la base de un proyecto común compartido, en la empatía ante las nuevas situaciones que se presentan, en la habilidad de adaptar el funcionamiento de la escuela a los objetivos que se plantean y en la capacidad de comprender la cultura de la escuela y promover y conducir el cambio, entre otros (Macbeath, 2005; Ojeda, 2001; Spillane, Halverson, y Diamond, 2001, 2004).

Por ello, se pretende indagar acerca de los diferentes diseños de formación, incluyendo la incorporación de la identidad profesional del directivo escolar a partir de su trayectoria profesional. Para ello, se debe ir reciclando en conocimientos nuevos, como la concepción y creencias sobre su rol, el inicio de su identidad como directivo, las acciones prioritarias que lleva a cabo ante las condiciones del contexto y la manera como aborda los desafíos y problemas de esta etapa. Como se ha mencionado anteriormente, una buena formación de directivos escolares permitirá un proceso de investigación-acción sobre la propia práctica muy significativo, que llegaría a ser muy difícil de desarrollar de otra manera, porque se les facilita el que difieran, comparen, y sostengan aquello que hacen, replanteando y llegando a ser críticos con su propia experiencia. Con todo ello se mejora en lo que deben hacer, enriqueciendo su práctica diaria en virtud de la teoría aprendida (Lorenzo-Delgado, 2004; Poggi, 2001).

Referencias

- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea
- Alcaín, E., y Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 4-19.
- Bass, B. (2000) El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (p. 331-361). ISBN 84-271-2338-8,
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Fernández, M.L. (2002). Formar para la dirección escolar: Por qué, cuándo, cómo..., *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2). Recuperado de: www.ugr.es/~recfpro/rev61COL2.pdf.
- Ferrer, A.T. (2014). Veinte años de políticas de evaluación general del sistema educativo en España. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 2, 1-21.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change (Third Edition)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *Indelible leadership: Always leave them learning*. Corwin Press.
- Gallego, M.J.C., Esteban, C.G., y Aparicio, E.C. (2013). *El techo de cristal en el sistema educativo español*. Editorial UNED.

Gómez, A. (2010). *La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. Huelva (España).

Gómez R., Quero, M., López, E., Medina, M., y Pérez, E. (2016). Formación de líderes: identificación de funciones y competencias en los centros educativos y en las organizaciones cooperativas. En J. Bernal, (Eds.) *Globalización y organizaciones educativas. Libre de simposio*. XIV Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning. Research Report 800*. Disponible en: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>

Lorenzo-Delgado, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza*, 22, 20.

Macbeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), 349-366.

Ojeda, C. (2007). El liderazgo distribuido. Una apuesta de dirección escolar de calidad. *REICE, Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en Educación*, 5(5), 144-148. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5481/5919>

Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas: algunos aportes para el diseño de estrategias*. IIPE/UNESCO.

Rosales, M. (2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual*. In Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.

Spillane, J.P., Halverson, R., y Diamond, J.B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.

Spillane, J.P., Halverson, R., y Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.

Valiente, P., González, J., y Del-Toro, J.J. (2013). *Fundamentos para la elaboración de una concepción teórico-metodológica de la formación especializada del director escolar*. Proyecto de investigación Formación del Director Escolar. Holguín, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Departamento de Dirección Científica Educacional.

Vázquez, S., Liesa, M., y Bernal, J.L. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 39-54.

CAPÍTULO 32

Estudio de la motivación y la implicación en el aula como variables predictoras del rendimiento académico en estudiantes universitarios

Patricia Mesa-Gresa * y Lorena González García**
**Universitat de València; **Universidad Europea de Valencia*

Introducción

El análisis de factores como la motivación de los estudiantes y su nivel de implicación académica ha recibido gran atención en los últimos años debido, principalmente, a la detección de altos niveles de absentismo, abandono escolar o bajo rendimiento académico cuyas consecuencias podrían ser especialmente graves en los ambientes más desfavorecidos (Fredricks y McColskey, 2012). Informes recientes, como el publicado en 2015 por la Fundación Conocimiento y Desarrollo acerca del estado de las universidades españolas han mostrado un descenso en la matriculación y un ascenso en la tasa de abandono de los estudios de Grado, lo cual lleva al análisis de los posibles motivos para que se produzca esta tendencia. Tras la adaptación al modelo educativo basado en el Espacio Europeo de Educación Superior, las exigencias sociales y académicas se han ido modificando de modo que el estudiante universitario actualmente debe adquirir una serie de competencias específicas que le ayuden a enfrentarse al mundo laboral de un modo más efectivo y capaz de solucionar posibles situaciones adversas (Mesa-Gresa y Redolat, 2016; Moreno-Murcia, Silveira, y Alias, 2015a). Este cambio implica una serie de modificaciones en las enseñanzas universitarias a nivel de organización y en los sistemas pedagógicos que impliquen nuevos procesos de enseñanza e innovación basados en variables distintas a las utilizadas en las enseñanzas más tradicionales (Mesa-Gresa y Redolat, 2016; Moreno-Murcia et al., 2015a).

Teniendo en cuenta esta cuestión, se han llevado a cabo numerosos estudios con el fin de esclarecer las posibles relaciones existentes entre los diversos parámetros que pueden afectar al proceso de enseñanza-aprendizaje, tratando en última instancia de establecer las bases teóricas y prácticas que permitan obtener mejoras significativas en el rendimiento del proceso educativo. Cabe destacar que la mayoría de estos estudios se han realizado en edades tempranas, basadas en modelos de Educación Primaria y Secundaria, pero pocas investigaciones han sido llevadas a cabo en contextos universitarios.

Algunas de las variables que han tomado especial relevancia en estos estudios han sido la motivación autodeterminada presentada por los estudiantes y el grado de implicación académica, entre otros factores importantes a tener en consideración. La búsqueda de variables que tengan una relación directa con los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje favorece la adquisición de nuevos roles docentes e institucionales que favorezcan el desarrollo de competencias, pensamiento crítico, autonomía de los estudiantes que revierta en una mejora en su motivación, participación activa, reflexión, crecimiento personal, implicación en el aula y, en última instancia, en el rendimiento académico (González y Mesa-Gresa, in press; Moreno-Murcia et al., 2015a).

Desde la teoría de la autodeterminación (Decy y Ryan, 1985) se defiende que existen diferentes tipos de regulación motivacional que pueden ser distribuidos a lo largo de un continuo en función del grado de internalización. En el extremo más autónomo se sitúa la motivación intrínseca o autodeterminada y en el extremo opuesto se situaría la no motivación. Entre ambos extremos del continuo existen diferentes regulaciones entre las que se incluyen la regulación introyectada, identificada y externa (Cecchini, Fernández-Losa, González, Fernández, y Méndez, 2012; González, 2007). Estudios previos han señalado que el grado de motivación que muestre el estudiante influirá de manera directa sobre su rendimiento

escolar (Moreno-Murcia et al., 2015a). Centrándonos en el contexto académico, se considerará motivación intrínseca la que muestran los estudiantes que se integran en el proceso de aprendizaje por la satisfacción y efectos y afectos positivos que les causa este proceso en sí mismo, incluyendo factores como la motivación de estimulación, de conocimiento o de logro. Por otra parte, hablaríamos de una motivación extrínseca cuando el motivo para llevar a cabo el proceso de aprendizaje atienda a factores externos aplicados por los demás o por uno mismo, incluyendo: 1) la regulación identificada, en la que el alumno reconoce el valor implícito de la conducta y la lleva a cabo por ser coherente con sus valores personales; 2) la regulación introyectada cuando el alumno permanece en el proceso de aprendizaje bajo un sentimiento de coacción u obligación; y 3) la regulación externa, en los casos en los que el estudio se convierte en un medio para obtener un fin, bien sea obtener una recompensa o evitar un castigo. Además, se ha defendido que los entornos académicos que favorecen la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes (estas son la necesidad de autonomía, competencia y relación) favorecerá su motivación intrínseca o autodeterminada y, en última instancia, aumentará su rendimiento académico (González, 2007; Moreno-Murcia et al., 2015a; Moreno-Murcia, Ruiz y Vera, 2015b). Un aspecto relevante de esta teoría es que tiene en cuenta tanto las características psicológicas de los alumnos (Cecchini et al., 2012; González, Paoloni y Rinaudo, 2013; Moreno, Jiménez, Gil, Aspano, y Torrero, 2011; Moreno-Murcia et al., 2015a; 2015b) como los aspectos del contexto social en el que tiene lugar el aprendizaje centrándose también en los docentes (Ruiz, Moreno-Murcia y Vera, 2015).

Por lo que respecta al concepto de implicación académica o *“academic engagement”*, ha sido definido como la motivación que muestran los estudiantes para aprender, el nivel de compromiso que muestran hacia el colegio o institución educativa (Rodríguez Fernández, Ramos Díaz, Ros y Zuazagoitia, 2016; Simon-Morton y Chen, 2009) así como el interés mostrado hacia compañeros y clases recibidas (Axelson y Flick, 2011). Del mismo modo que ocurría con la motivación autodeterminada, se ha observado en diversos estudios que el nivel de implicación académica se relaciona con el rendimiento académico (Ladd y Dinella, 2009; Reeve y Tseng, 2011). Este concepto incluye cuatro dimensiones: 1) la dimensión cognitiva, relacionada con las estrategias de aprendizaje y autorregulación puestas en marcha por los estudiantes, con un alto nivel de esfuerzo, con el fin de aprender y desarrollar competencias relacionadas con la materia; 2) la dimensión emocional, que indica el interés y los sentimientos de pertenencia e implicación hacia la comunidad educativa e institución de la que el alumno es miembro, de modo que implica una relación positiva por su parte; 3) la dimensión conductual, relativa a los comportamientos mostrados en el aula y que se basan en el cumplimiento de las normas, participación y buen comportamiento; y 4) la implicación contributiva definida como la contribución constructiva que los estudiantes aportan a la clase influyendo sobre la formación que reciben (Fredricks y McColskey, 2012; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta, y Zuazagoitia, 2016; Reeve y Tseng, 2011; Towler, 2010).

Estas cuestiones han despertado gran interés en los últimos años, tanto desde el ámbito de la investigación como desde las propias instituciones educativas, tratándose de obtener un mayor nivel de motivación e implicación de sus estudiantes, que revierta en un mayor rendimiento académico. La mayoría de los estudios se han realizado en niveles de Educación Primaria y Secundaria, y es por esto que el principal objetivo del presente trabajo fue analizar si la motivación autodeterminada y la implicación académica podía predecir significativamente el rendimiento académico en una muestra de estudiantes universitarios pertenecientes a distintas titulaciones. En base a las teorías descritas previamente y que están a la base del presente trabajo, nuestras hipótesis principales fueron las siguientes: 1) la motivación autodeterminada y la implicación académica se relacionarán de manera positiva entre sí y con el rendimiento académico mostrado en estudiantes universitarios, 2) la motivación autodeterminada predecirá positivamente la implicación académica de los estudiantes y su rendimiento, y, por último, 3) la motivación autodeterminada y la implicación predecirán positivamente el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Método

Participantes

Los participantes de este estudio fueron 467 estudiantes universitarios, siendo 263 mujeres (56.3%) y 198 hombres (42.4%), con edades comprendidas entre los 17 y los 48 años (Medad = 21.26; SD = 4.21). Todos los estudiantes fueron reclutados en la Universidad Europea de Valencia, pertenecientes a diversas carreras (titulaciones de Grado y Doble Grado), entre las que destacó el Grado en Odontología (n=194) y en Fisioterapia (n=111). Respecto a la nacionalidad de los participantes, se obtuvieron datos de estudiantes de 24 países distintos, siendo principalmente españoles (n=161).

Instrumentos

La motivación autodeterminada en el contexto académico se evaluó mediante la versión española (Martín-Albo, Núñez y Navarro, 2009) de la Escala Motivacional Situacional (SIMS; Guay, Vallerand y Blanchard, 2000). La escala está compuesta por 16 ítems agrupados en cuatro subescalas que evalúan el tipo de motivación que presentan los jóvenes hacia su formación universitaria. La escala comienza con el enunciado “¿Cuáles son las principales razones por las que vas a la universidad?” y las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de 5 puntos con un rango que oscila desde *no se corresponde en absoluto* (1) hasta *se corresponde totalmente* (5). La dimensión de motivación intrínseca presenta ítems como “*Porque creo que ir a la universidad es interesante*”, la dimensión de regulación identificada presenta ítems como “*Por mi propio bien*”, la regulación externa ítems como “*Porque se supone que debo hacerlo*” y, por último, la dimensión de no motivación se evalúa a través de ítems como “*Puede que haya buenas razones para ir a la universidad, pero yo ya no veo ninguna*”. Siguiendo trabajos previos en el ámbito de la teoría de la autodeterminación (e.g., Vallerand y Rousseau, 2001) en el presente estudio se calculó el Índice de Motivación Autodeterminada multiplicando cada subescala por un peso específico en función de su localización dentro del continuo de autodeterminación: Índice de Motivación Autodeterminada = $(2 \times \text{motivación intrínseca} + \text{regulación identificada}) - [(\text{regulación introyectada} + \text{regulación externa}) / 2 + 2 \times \text{desmotivación}]$. Las diferentes subescalas de este instrumento mostraron índices de fiabilidad adecuados según los datos del presente estudio (Regulación intrínseca: $\alpha = .81$; Regulación identificada: $\alpha = .71$; Regulación externa: $\alpha = .779$; No motivación: $\alpha = .77$). Estudios previos en el contexto escolar han confirmado la validez predictiva de este instrumento (e.g., Martín-Albo et al., 2009).

La implicación de los universitarios en el aula se evaluó a través de la versión española de la Escala de Implicación en el Aula (Reeve y Tseng, 2011). La escala está compuesta por 16 ítems divididos en cuatro subescalas que evalúan diferentes tipos de implicación. En la dimensión de implicación conductual encontramos ítems como “*En clase escucho atentamente*”, la dimensión de implicación cognitiva ítems como “*Cuando hago los ejercicios intento relacionar lo que estoy aprendiendo con lo que ya sé*”, en la dimensión de implicación emocional se presentan ítems como “*Disfruto aprendiendo cosas nuevas en clase*” y en la dimensión de implicación contributiva ítems como “*Durante las clases, hago preguntas*”. Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de 5 puntos con un rango que oscila desde *muy en desacuerdo* (1) hasta *muy de acuerdo* (5). La fiabilidad del instrumento ha sido probada en estudios previos en el ámbito educativo (e.g., Cheon, Reeve, y Song, 2016). Los análisis de los resultados preliminares muestran una fiabilidad adecuada de las dimensiones de la Escala de Implicación en el Aula para el presente estudio (implicación conductual $\alpha = .84$; implicación cognitiva $\alpha = .76$; implicación emocional $\alpha = .76$; implicación contributiva $\alpha = .83$).

Por último, para la evaluación del rendimiento académico incluimos el ítem “¿Cuáles son las notas que sueles sacar más a menudo en tus estudios?” en la batería de cuestionarios realizados, al que los universitarios debían contestar una de las siguientes opciones: suspenso, aprobado, bien, notable, sobresaliente. Otras investigaciones publicadas al respecto han utilizado este tipo de ítems para rastrear rendimiento académico, como puede ser la realizada por Moreno-Murcia et al. (2015a).

Procedimiento

Tal y como se ha especificado previamente, la muestra fue reclutada en la Universidad Europea de Valencia. Todos y cada uno de los participantes recibieron información relativa al proyecto y su correspondiente consentimiento informado, previa aceptación voluntaria de participación en la investigación llevada a cabo. Se pasó una batería de cuestionarios autoadministrados, que se obtuvieron en las aulas (al inicio o final de las clases) bajo supervisión de al menos un miembro del equipo de investigación. Los criterios de inclusión para la participación en el presente estudio fueron los siguientes: ser alumnos pertenecientes a la universidad en la que se realizaba el estudio y tener conocimiento del idioma castellano a nivel bilingüe. Todos los procedimientos experimentados realizados en el presente estudio cumplen con la normativa vigente y han pasado por los comités éticos correspondientes.

Análisis de datos

El análisis de datos se inició con el cálculo de los estadísticos descriptivos de las variables de estudio. Posteriormente se llevaron a cabo correlaciones bivariadas mediante el coeficiente de correlación de Pearson entre las variables cuantitativas analizadas para testar el grado de relación lineal existente. Finalmente, se realizaron análisis de regresiones lineales con el objetivo de evaluar el modo en que la motivación autodeterminada de los estudiantes universitarios hacia los estudios académicos podía predecir la implicación que mostraban en el aula, y cómo estas variables, a su vez, podían predecir el rendimiento académico de los estudiantes. En el primer análisis se introdujo la motivación como variable independiente y la implicación académica como variable dependiente. Posteriormente se llevó a cabo otro análisis en el que se introdujo como variable dependiente el rendimiento académico y como variables independientes se introdujo en el paso uno la motivación autodeterminada y en el paso dos se introdujeron tanto la motivación autodeterminada como la implicación en el aula.

Resultados

Análisis preliminares

Los estadísticos descriptivos del estudio informan que los estudiantes muestran una motivación autodeterminada hacia sus estudios universitarios por encima de los valores medios del cuestionario ($M = 8.13$; $DT = 4.98$). Además, también refieren tener una elevada implicación en el aula con valores por encima de la media del cuestionario ($M = 3.47$; $DT = 0.55$) y un rendimiento académico por encima de la media ($M = 3.38$; $DT = 0.90$).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables utilizadas en el estudio

Variable	<i>M</i>	<i>DT</i>
Motivación autodeterminada	8.13	3.30
Implicación académica	3.47	0.55
Rendimiento académico	3.38	0.90

Los análisis de correlaciones parciales mostraron que la motivación autodeterminada hacia los estudios universitarios se relacionaba positiva y significativamente con la implicación en el aula y con el mejor rendimiento académico. Del mismo modo, la implicación en el aula también se relacionaba de forma positiva y significativa con el rendimiento académico de los alumnos (véase Tabla 2).

El primer análisis de regresión indicó que la motivación autodeterminada de los universitarios hacia sus estudios predecía positiva y significativamente su implicación académica ($\beta = .426$; $p = .000$). Los análisis de regresiones lineales mostraron que cuando se estudiaba el efecto individual de la motivación autodeterminada hacia los estudios académicos sobre las notas que obtenían los estudiantes la motivación predecía significativamente el rendimiento académico de los jóvenes universitarios ($\beta = .213$; $p = .000$). Por otro lado, al estudiar el efecto conjunto de la motivación autodeterminada y de la

implicación académica se observó que ambas variables predecían positiva y significativamente el rendimiento académico de los jóvenes ($\beta = .138$; $p = .006$). Asimismo, los resultados mostraron que la implicación académica predecía positivamente el rendimiento académico de los estudiantes ($\beta = .180$; $p = .000$). (véase tabla 3).

Tabla 2. Relaciones entre la motivación autodeterminada, la implicación académica y el rendimiento académico.

Variable	1.	2.
1.Motivación autodeterminada		
2.Implicación académica	.43**	
3.Rendimiento académico	.21**	.24**

** $p < 0.001$

Tabla 3. Análisis de regresión jerárquica múltiple con la motivación autodeterminada y la implicación académica como predictores del rendimiento académico.

Paso	F	R ²	ΔR^2	B	ETB	β
Paso 1						
Motivación autodeterminada	21.912	.046		.038	.008	.213***
Paso 2	17.822	.068	.027			
Motivación autodeterminada				.025	.009	.138**
Implicación académica				.293	.081	.180***

** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Discusión/Conclusiones

Los principales resultados obtenidos en el presente estudio confirman las hipótesis planteadas y van en la línea de los obtenidos en estudios previos, apoyándose la idea de que cuando los estudiantes universitarios muestran una motivación autodeterminada hacia sus estudios esto favorece que se impliquen de una manera más activa en las sesiones de clase y, al mismo tiempo, muestren un mejor rendimiento académico. Además, la motivación autodeterminada de los estudiantes universitarios puede predecir de manera positiva el nivel de implicación académica y el rendimiento de los mismo, del mismo modo que cuando se analizan ambas variables de manera conjunta.

En la línea de estos resultados, Moreno-Murcia y colaboradores (2015a), en un estudio reciente realizado en estudiantes universitarios, observaron una relación positiva y significativa entre motivación autodeterminada, las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación con los otros), y la relación con el docente sobre la percepción de la competencia de los estudiantes y su rendimiento académico. Como ya se ha comentado previamente, la mayoría de los resultados se han obtenido en muestras de estudiantes de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. En un estudio realizado por Moreno-Murcia et al. (2015b) se observó que variables como la motivación autodeterminada, junto con la autonomía de los estudiantes y los mediadores psicológicos (como los factores sociales) eran capaces de predecir la adquisición de competencias básicas o transversales por parte de los estudiantes. Otros estudios, como el llevado a cabo por Ruiz et al. (2015), añadió, a las variables ya citadas, el análisis de la disciplina/indisciplina al aprendizaje en una materia como la Educación Física, observando una relación positiva entre la disciplina y la motivación y negativa con la no motivación. Resultados similares fueron observados por Cecchini et al. (2012), que analizaron estas variables en alumnos de Educación Primaria y Secundaria, poniendo el acento en la importancia de los factores sociales que pueden aplicarse al proceso de enseñanza-aprendizaje (como el aprendizaje colaborativo o la toma de decisiones) con el fin de mejorar la motivación intrínseca de los alumnos. Otro estudio reciente, realizado sobre la materia de Lengua, añadió como variables (además de las ya citadas), el disfrute o aburrimiento que provocaba la asignatura. Se observó que la ausencia de motivos para estudiar esta asignatura o una baja valoración de la misma se relacionaban con el aburrimiento mientras que variables relacionadas con motivación intrínseca por parte de los estudiantes predecían un mayor disfrute y por tanto mayor rendimiento académico (González et al., 2013).

Por lo que respecta a la influencia de la implicación académica de los estudiantes, estudios previos han mostrado una relación interesante entre esta variable y aspectos psicológicos y ambientales que pueden modificar el grado de motivación de los alumnos. Por ejemplo, diversos estudios han mostrado como factores determinantes en el desarrollo de la implicación académica, mediante una relación positiva, el autoconcepto y el apoyo social (Ramos-Díaz et al., 2016), la resiliencia (Rodríguez et al., 2016), el nivel de autoeficacia percibida por el alumno y la autonomía (Oriol-Granado, Mendoza-Lira, Covarrubias-Apablaza y Molina-López, 2017), el grado de satisfacción y la valoración crítica (Zilvinskis y Pike, 2017). Estos factores, a su vez, se relacionan con una mejora del rendimiento académico de los estudiantes (Oriol-Granado et al., 2017).

Entre las principales limitaciones que puede contener el presente estudio cabría destacar el hecho de que se han realizado cuestionarios cumplimentados por los propios sujetos como medida para el análisis de las variables estudiadas. La inclusión de otras medidas de motivación o implicación académica, o de otras variables, como las necesidades psicológicas básicas podrían mejorar la validez del estudio y añadir información complementaria a tener en consideración. Además, la posibilidad de realizar un estudio longitudinal permitiría abordar estas variables de un modo más completo.

Los resultados obtenidos por este estudio y las investigaciones previas, muestran implicaciones educativas de especial relevancia en el contexto universitario que pueden resultar de interés en la elaboración de estrategias educativas que fomenten la motivación e implicación académica de todos los agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo a alumnos, profesores e incluso padres u otras personas significativas, de manera que mejoren los resultados obtenidos y el rendimiento académico de los estudiantes. Además, puede ser de especial relevancia debido a la escasez de estudios de este tipo realizados a nivel de Educación Superior. Se trataría de elaborar programas de intervención basados en el desarrollo de estrategias de internacionalización del proceso de aprendizaje y que permitan la elaboración de los aspectos más extrínsecos de la motivación (González et al., 2013). Del mismo modo, se debe tratar de fomentar la implicación académica de los estudiantes, de modo que les permitan aprender de manera activa e implicarse en su proceso de aprendizaje a nivel cognitivo, conductual, emocional y contributivo (González y Mesa-Gresa, in press).

Agradecimientos

La realización del presente estudio ha sido posible gracias a la financiación obtenida de la Universidad Europea de Madrid (Ref. 2016UEM03)

Referencias

- Axelson, R.A., y Flick, A. (2010). Defining Student Engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43(1), 38-43.
- Cecchini, J.A., Fernández-Losa, J.L., González, C., Fernández, J., y Méndez, A. (2012). La caída de la motivación autodeterminada en jóvenes escolares. *Revista Euroamericana de Ciencias Del Deporte*, 1(1), 25-31.
- Cheon, S.H., Reeve, J., y Song, Y.G. (2016). A Teacher-Focused Intervention to Decrease PE Students' Amotivation by Increasing Need Satisfaction and Decreasing Need Frustration. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 38, 217 -235.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Fredricks, J.A., y McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. En Christenson, S.L. et al. (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 763-782). USA: Springer US.
- González, A., Paoloni, V., y Rinaudo, C. (2013). Aburrimiento y disfrute en clase de Lengua española en secundaria: predictores motivacionales y efectos sobre el rendimiento. *Anales de Psicología*, 29(2), 426-434.
- González, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(25).

- González, L., y Mesa-Gresa, P. (in press). *Traducción y adaptación cultural de la Escala de Implicación en el Aula*. En Monográfico X Jornadas de Innovación Docente e Investigación Educativa de la Universidad de Zaragoza.
- Guay, F., Vallerand, R.J., y Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175-213.
- Informe 2015. Conocimiento Y Desarrollo. Recuperado de: <http://www.fundacioncyd.org/informe-cyd/informe-cyd-2015>.
- Ladd, G.W., y Dinella, L.M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade. *Journal of Educational Psychology*, 101, 190-206.
- Martín-Albo, J., Núñez, J.L., y Navarro, J.G. (2009). Validation of the Spanish version of the Situational Motivation Scale (EMSÍ) in the educational context. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 799-807.
- Mesa-Gresa, P., y Redolat, R. (2016). Estrategias educativas en Educación Superior: Integración de la innovación docente a la enseñanza tradicional. En Abad Guerrero (Ed.), *Retos Docentes Universitarios Como Desafío Curricular* (pp. 501-511). España: McGraw-Hill Education.
- Moreno, B., Jiménez, R., Gil, A., Aspano, M.I., y Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 26, 1-24
- Moreno-Murcia, J.A., Silveira, Y., y Alias, A. (2015a). Modelo predictivo para la mejora de la percepción de competencia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 173-188.
- Moreno-Murcia, J.A., Ruiz, M., y Vera, J.A. (2015b). Predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica sobre las competencias básicas en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 359-376.
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C.G., y Molina-López, V.M. (2017). Positive Emotions, Autonomy Support and Academic Performance of University Students: The Mediating Role of Academic Engagement and Self-efficacy. *Journal of Psychodidactics*, 22, 45-53.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., y Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21, 339-356.
- Reeve, J., y Tseng, C.M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Rodríguez, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., y Zuazagoitia, A. (2016). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XX1*.
- Ruiz, M., Moreno-Murcia, J.A., y Vera, J.A. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8, 68-75.
- Simons-Morton, B., y Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth and Society*, 41, 3-25.
- Trowler, V. (2010). Student Engagement Literature Review. *York: Higher Education Academy*, 2-74.
- Vallerand, R.J., y Rousseau, F.L. (2001). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Exercise: A Review Using the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.). *Handbook of Sport Psychology* (2ª ed., pp. 389-416). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Zilvinskis, J., Masseria, A.A., y Pike, G.R. (2017). Student Engagement and Student Learning: Examining the Convergent and Discriminant Validity of the Revised National Survey of Student Engagement. *Research in Higher Education*, 1-24.

CAPÍTULO 33

Evaluación formativa apoyada en Kahoot

Marta Soledad García Rodríguez, Susana Molina Martín, y Javier Fombona Cadavieco
Universidad de Oviedo

Introducción

El presente trabajo aborda la descripción, análisis de la App educativa Kahoot en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como la reflexión sobre su potencialidad como herramienta al servicio de la evaluación formativa en el aula, de manera que se explorará el impacto del uso de la citada aplicación en un entorno basado en el juego para la evaluación formativa online.

La evaluación formativa conlleva un procedimiento de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (López-Pastor, 2009). Según Ames (1992), la evaluación formativa no es sólo un hecho, sino una combinación de estrategias en el aula que conduce a la mejora del aprendizaje. Hay cuatro componentes importantes que participan en evaluaciones formativas: 1. determinar con claridad los resultados de aprendizaje de los estudiantes. 2. La obtención de indicadores de rendimiento se realiza dentro de la clase. 3. Recoger indicadores del logro de los objetivos planteados a través de la interpretación de los datos recogidos y 4. La mejora de la enseñanza y el aprendizaje a través de la utilización de los datos, de manera que la evaluación se asuma como un método permanente de aprendizaje. En las últimas décadas se han aportado evidencias que indican que el uso de la evaluación formativa en Educación Superior mejora considerablemente la calidad del aprendizaje, así como el desarrollo de las competencias ligadas a las capacidades metacognitivas y al aprendizaje a lo largo de la vida: aumenta la motivación e implicación del alumnado, permite corregir los errores, es una experiencia de aprendizaje en sí misma, desarrolla la responsabilidad, autonomía y comunicación del alumnado, mejora su capacidad de autocrítica y el rendimiento académico (Boud y Falchikov, 2007; Brown y Glasner, 2003; Falchikov, 2005; Fraile, López-Pastor, Castejón, y Romero, 2013; Knight, 2005; López-Pastor, 2009; Martínez, Santos, y Castejón, 2017; Romero, Fraile, López-Pastor, y Castejón, 2014, Romero, Castejón, López-Pastor, y Fraile, 2017).

Las plataformas en línea y la web ofrecen oportunidades innovadoras y positivas para las evaluaciones formativas en el aula (Ames, 1992). A través de la evaluación formativa, los profesores pueden medir la comprensión que tienen sus alumnos de temas específicos que se enseña en la clase. Los profesores pueden abordar los conceptos no entendidos así como los erróneos durante las clases (Kahl, 2005).

La aplicación de la evaluación formativa en el aprendizaje ayuda a crear un aprendizaje dirigido por los estudiantes donde la enseñanza está adaptada y orientada a las necesidades de cada alumno. Es imprescindible para el profesorado utilizar estrategias de evaluación formativa en las aulas para satisfacer los objetivos de aprendizaje, para ello es necesario acudir a los recursos tecnológicos que favorecen la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque a menudo nos encontramos que el impacto potencial de la tecnología es subestimado en el ámbito docente, (Olatoye 2015).

Taylor (2013) define el Aprendizaje apoyado en la tecnología como la aplicación de tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje y la enseñanza. Tal como indican Kirkwood y Price (2014) el aprendizaje potenciado por la tecnología aporta tres potenciales beneficios: 1. Eficiencia: minimizando costes, tiempos y de manera sostenible. 2. Perfeccionamiento, que supone la mejora de los procesos existentes y de los resultados y 3. Transformación: cambio radical y positivo en los procesos

existentes o la introducción de nuevos procesos. Las tecnologías educativas innovadoras, tales como e-Learning, la simulación y m-Learning (aprendizaje móvil), han sido probados para ofrecer oportunidades a los alumnos a participar y adquirir habilidades esenciales, el conocimiento y los valores (Naeve, 2013), en los últimos años, se ha unido la gamificación o ludificación junto con *serious game* al elenco de tecnologías innovadoras con gran potencial para el desarrollo competencial de los estudiantes.

Kahoot, aparece como una de las nuevas herramientas surgidas para gamificar el contenido académico y fomentar la participación de los alumnos, (García e Iñesta, 2015) con la que se podrá crear distintos cuestionarios, concursos y debates con los que ganar puntos respondiendo a preguntas sobre los contenidos de enseñanza. Se trata, por tanto, de una pedagogía basada en el juego aplicada al aula digital. Esta herramienta gratuita basada en Web permite tres tipos de aplicaciones didácticas ligeramente diferentes: debates/discusiones, exámenes y concursos.

Una discusión se plantea a través de una sola pregunta, sin elementos competitivos, y se puede utilizar para iniciar un debate, al comienzo de una sesión. El concurso es el formato más utilizado, incluye respuestas cronometradas y un sistema de puntos para crear un ambiente competitivo. La encuesta es similar, pero no utiliza puntos. Esto significa que puede usarse para retroalimentación o descubrir conocimientos previos, sin el factor de competitividad. .

Los concursos Kahoot estimulan la participación activa y la implicación de los estudiantes en el tema tratado, estimulando el interés por conseguir el liderazgo y arrastrando al grupo, pues aquellos alumnos que no participan activamente, se sienten mal (StrategyEye, 2015).

El objetivo del presente estudio es analizar la implementación de un sistema de evaluación formativa en el aula utilizando la herramienta en línea Kahoot a través de la valoración que los estudiantes realizan de la aplicación.

Método

Participantes

La muestra está formada por estudiantes universitarios de diferentes niveles académicos: grado y máster, así como de diferentes tipos de universidades: presencial y a distancia, con un total de 172 sujetos, considerando el género, el 71,8 % son mujeres, la edad de los participantes se distribuye entre 18 y 41 años.

Instrumentos

Para evaluar la App Kahoot, se diseñó un cuestionario compuesto por un total de 15 ítems cuyas respuestas se recogen en una escala tipo Likert. La escala recoge información sobre dos aspectos, el primero evalúa las características de la herramienta que facilitan el aprendizaje, compuesto por 5 ítems, presenta un alfa de Cronbach de .75 y el segundo, compuesto por 8 ítems valora si resultan positivos, negativos o indiferentes elementos significativos de la App como son la música, las imágenes, el límite de caracteres, la inmediatez en la corrección, el ranking de respuestas, la posibilidad de repetir las pruebas de modo individual o la posibilidad de que los alumnos generen y compartan sus propios tests.

Procedimiento

Se elaboraron y administraron un total de 14 evaluaciones mediante la aplicación Kahoot que se aplicaron a lo largo de un curso académico en dos asignaturas (Psicología de la Emoción y DDC –Diseño y Desarrollo del Curriculum-) para evaluar el conocimiento alcanzado por los estudiantes sobre los contenidos teóricos que previamente se habían trabajado, estas evaluaciones, junto con otras, aparecen en la Figura 1

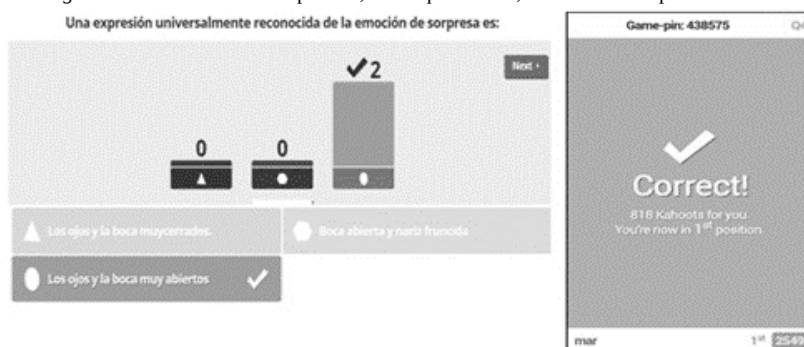
Figura 1. Página de resultados de Kahoot

Kahoot!				
TEMA1-DDC El sistema educativo	Download	Save	Play again	Share link
How Good is Your Memory? Part 1	Download	Save	Play again	Share link
Psicología de la emoción Temas 5 y 6	Download	Save	Play again	Share link
Psicología de la Emoción Tema 4	Download	Save	Play again	Share link
Metodologías al servicio de las competencias	Download	Save	Play again	Share link
How Good is Your Memory? Part 1	Download	Save	Play again	Share link
Psicología de la Emoción Tema 3a	Download	Save	Play again	Share link
TICEA-1	Download	Save	Play again	Share link
TICEA-1	Download	Save	Play again	Share link
Psicología de la Emoción Tema 2(b)	Download	Save	Play again	Share link
Psicología de la Emoción Tema 2	Download	Save	Play again	Share link
Psicología de la Emoción Tema 1 (b)	Download	Save	Play again	Share link
Psicología de la Emoción-Tema 1(a)	Download	Save	Play again	Share link
Psicología de la Emoción-Tema 1(a)	Download	Save	Play again	Share link
DDC ultimo Repaso	Download	Save	Play again	Share link
Tema 2 DDC	Download	Save	Play again	Share link
DDC Tema 1-b	Download	Save	Play again	Share link
DDC Tema 1-b	Download	Save	Play again	Share link
TEMA1-DDC El sistema educativo	Download	Save	Play again	Share link
Repaso DDC	Download	Save	Play again	Share link

Se eligió el formato de concurso (quiz) que otorga puntuaciones a los usuarios en función de la corrección de la respuesta y del tiempo invertido, pues un aspecto importante de la herramienta es que las preguntas deben contestarse antes de un tiempo determinado que el administrador puede modificar en función de la pregunta, además mientras está en marcha el cronómetro se activó el efecto musical

Una vez agotado el tiempo se obtiene un doble feedback: a través de la pantalla conectada al PC del profesor se muestra los resultados de todo el grupo participante y además, cada estudiante en su dispositivo móvil recibe información sobre sus resultados, tal y como se muestra en la Figura 2.

Figura 2. Feedback de las respuestas, a la izquierda PC, a la derecha dispositivo móvil



Análisis de datos

Se trata de un estudio de carácter cuantitativo con un análisis de datos descriptivo a través del cálculo de porcentajes.

Resultados

El tipo de uso de la aplicación se recoge en la Tabla 1, la mayoría de los estudiantes han utilizado la aplicación de modo grupal en el aula (63,4%) y un 35,2 además la utilizan de modo individual.

Tabla 1. Modalidad de uso del Kahoot

	Porcentaje
En el aula	63,4%
Fuera del aula	1,4%
Dentro y fuera del aula	35,2%

En cuanto a la utilidad de la herramienta para evaluar aprendizajes, los resultados indican que el 54,9 de los estudiantes están totalmente de acuerdo considerar que la aplicación es útil para evaluar sus aprendizajes. El 50,7% de los estudiantes están de acuerdo en que el uso de la aplicación favorece la memorización de los conceptos que deben estudiar. Al 64,8 % de los estudiantes les resulta muy atractiva la aplicación, el 78,9% considera que la herramienta es muy fácil de utilizar y el 60,6% está totalmente de acuerdo en que la App hace que aprendan “jugando”.

Sobre la valoración de los elementos significativos que componen la aplicación, en la Tabla 2, se recoge la valoración sobre la música que suena mientras se responde.

Tabla 2. Valoración de la música de la aplicación

	Porcentaje
Aspecto Negativo	26,8%
Aspecto indiferente	53,5%
Aspecto positivo	19,7%

La mayoría de los estudiantes señalan que es un aspecto indiferente que no afecta a la emisión de su respuesta.

La posibilidad de incluir imágenes y vídeos que ilustren la pregunta es valorada como un aspecto positivo por el 80,3% de los estudiantes, tal y como se recoge en la Tabla 3.

Tabla 3. Valoración del uso de imágenes y vídeos en las preguntas

	Porcentaje
Aspecto Negativo	1,4%
Aspecto indiferente	18,3%
Aspecto positivo	80,3%

La siguiente cuestión considera la limitación en el número de caracteres que se pueden emplear tanto para las preguntas como para las respuestas, a este respecto el 46,5 de los estudiantes evaluados lo consideran un aspecto negativo, mientras que un 26,9 % lo considera un aspecto indiferente.

Otro aspecto característico de la aplicación es la corrección inmediata de las respuestas emitidas por el alumnos, de manera que les proporciona un feedback a los pocos segundos de responder, esta propiedad de la herramienta es valorada de forma positiva por el 88,7% de los estudiantes tal y como se recoge en la Tabla 4.

Tabla 4. Valoración del feedback ofrecido por Kahoot

	Porcentaje
Aspecto Negativo	2,8%
Aspecto indiferente	8,5%
Aspecto positivo	88,7%

También se ha sometido a consideración de los estudiantes el ranking de puntuación que ofrece la herramienta en función de las respuestas acertadas y de los tiempos, estos resultados se recogen en la Tabla 5.

Tabla 5. Valoración del ranking de puntuaciones

	Porcentaje
Aspecto Negativo	8,5%
Aspecto indiferente	11,3%
Aspecto positivo	80,3%

Los resultados señalan que la gran mayoría de los estudiantes consideran como un aspecto positivo que la herramienta pueda generar esta información.

La Tabla 6 recoge los resultados sobre como valoran los estudiantes la posibilidad de repetir los tests de modo individual en el lugar y en el momento que ellos decidan utilizar la aplicación.

Tabla 6. Valoración de la posibilidad de repetir los tests de modo individual

	Porcentaje
Aspecto Negativo	1,4%
Aspecto indiferente	5,6%
Aspecto positivo	93%

El 93% de los estudiantes encuestados consideran un aspecto positivo esta posibilidad.

Otra cuestión que se les ha planteado es que valoren la posibilidad de que ellos mismos puedan crear sus propios tests y así de ese modo generar procesos de coevaluación con sus compañeros de asignatura, los resultados a esta cuestión que aparecen en la Tabla 7 muestran que el 97,2% lo consideran un aspecto positivo.

Tabla 7. Valoración de la posibilidad de que los estudiantes puedan crear sus propios tests y compartirlos con sus compañeros

	Porcentaje
Aspecto Negativo	1,4%
Aspecto indiferente	1,4%
Aspecto positivo	97,2%

Por último, se les preguntó por la característica más destacable de la aplicación, los resultados aparecen recogidos en la Tabla 8.

Tabla 8. Característica más valorada de la aplicación

	Porcentaje
Atractiva y motivadora	52,1%
Útil para mi aprendizaje	29,5%
Ofrece un aspecto más lúdico de la evaluación	11,3%
No aporta nada nuevo	5,6%

Más de la mitad de los estudiantes señalan que la característica más destacable de la aplicación es que resulta atractiva y motivadora, casi el 30% señalan que les resulta útil para su aprendizaje, el 11,3% destaca el carácter lúdico que ofrece a la evaluación y solo el 5,6% señalan que no les aporta nada nuevo o destacable.

Discusión/Conclusiones

El análisis de los resultados obtenidos de la valoración de la App Kahoot tras su implementación en el aula en dos asignaturas pertenecientes a estudios universitarios, nos permiten afirmar que la citada aplicación puede convertirse en una herramienta al servicio de la evaluación formativa, según los

planteamientos de López-Pastor (2009) esta es un tipo de evaluación que guía y ayuda al alumnado a aprender y debe estar integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estos requisitos se cumplen al aplicar la herramienta objeto de estudio ya que se aplica durante las sesiones de clase y que permite detectar rápidamente los ámbitos de mejora de los aprendizajes en los estudiantes, permite fácilmente al docente detectar los errores en la comprensión de conceptos de manera que le facilita reorientar su práctica en función de las necesidades detectadas en los estudiantes. Asimismo la introducción de procesos de gamificación les mantiene vinculados con su proceso de aprendizaje y con el deseo de mostrar al grupo su competencia en la asignatura generando en los estudiantes altos niveles de motivación.

Referencias

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Boud, D., y Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the Long Term*. Oxon: Routledge.
- Brown, S., y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Fraile, A., López-Pastor, V.M., Castejón, F.J., y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 23-34.
- García, M.S., e Iñesta, E.M (2015). Gamificación de la evaluación formativa a través de Kahoot. En R. Pérez, A. Rodríguez-Martín y E. Álvarez-Arregui (Eds.) *Innovación en la Educación Superior. Desafíos y propuestas* (pp. 583-590). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Kirkwood, A., y Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is 'enhanced' and how do we know? A critical literature review. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 6-36.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V.M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Martínez, L.F., Santos, M.L., y Castejón, F.J. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos*, 32, 76-81.
- Naeve A. (2013). Technology Enhanced Learning. *International Journal of Technology Enhanced learning*, 33(3), 5-6.
- Olatoye, F. (2015). *Evaluation of Online Formative Assessment in the Classroom: A Comparative Case Study of Kahoot and Socratives*. Paper presented at The 11th Joint European Summer School on Technology Enhanced Learning
- Romero, R., Castejón, F.J., López-Pastor, V.M., y Fraile, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 52, 73-82.
- Romero, R., Fraile, A., López-Pastor, V.M., y Castejón, F.J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 310-341.
- StrategyEye (2015). *Boom for Norwegian Tech as Kahoot hits 25m users for game-based learning*. Recuperado de: http://digitalmedia.strategyeye.com/article/o30tf2poQXo/2015/02/03/boom_for_norwegian_tech_as_kahoot_hits_25m_monthly_users_to_/
- Taylor, F. (2013). *Technology-Enhanced learning and Teaching in higher education*. Open Research Online.

CAPÍTULO 34

La relación entre el estatus sociométrico y el ajuste escolar en una muestra de estudiantes de educación secundaria

Arantza Fernández-Zabala, Lorea Azpiazu Izaguirre, Naiara Escalante Mateos, y
Ana Zuazagoitia Rey-Baltar
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Introducción

Actualmente, el estatus sociométrico está ampliamente reconocido como uno de los indicadores de ajuste escolar en la adolescencia, entendido este último como rendimiento escolar y motivación hacia los estudios (Bierman, 2004; Estévez, Emler, Cava, e Inglés, 2014; Estévez, Martínez, y Jiménez, 2009; Hatzichristou y Hopf, 1996; Rodríguez, Mirón, y Rial, 2012; Wentzel y Asher, 1995).

La técnica sociométrica creada por Moreno (1934) es una relevante herramienta conceptual y metodológica que permite estudiar las relaciones interpersonales de cualquier tipo (Muñoz, Moreno, y Jiménez, 2008). Uno de los objetivos prioritarios en el contexto escolar es el análisis de la vida emocional del aula, el entramado de relaciones afectivas y su estructura informal de roles según el estatus social de cada miembro (Cerezo, 1999; Estévez et al., 2009). Para ello, esta técnica analiza la organización del grupo y la posición que ocupa cada alumno en el mismo a partir de elecciones que crean fuerzas de atracción y de rechazo entre sus miembros en función de ciertos criterios preestablecidos (Arruga, 1983; Casanova, 1991; Clemente, 1985; Fernández, 2000; Muñoz et al., 2008; Pinto y Sorribes, 1996; Rodríguez y Moreira, 2001).

Tipologías sociométricas

Existen básicamente cuatro métodos sociométricos diferentes para obtener la información previamente mencionada: la nominación directa de preferencias, la calificación de los pares, la ordenación de los compañeros y la comparación de parejas. Esta investigación se centra en el primero, dado que el interés fundamental de este estudio es clasificar al alumnado en diferentes tipos sociométricos, un objetivo en el que los otros métodos han mostrado dificultades (García-Bacete, 2006). Por tanto, en este estudio se pide a cada alumno que designe nombres de los compañeros de su misma aula, normalmente ordenados por preferencia o por rechazo según el criterio establecido por el investigador. De este modo, el cuestionario sociométrico debe constar, al menos, de dos preguntas: una de elección y otra de rechazo, aunque también suelen incluirse otras dos que hacen referencia a la forma en que se perciben las relaciones por el alumno que lo contesta (quién cree que lo elige y quién cree que lo rechaza). A partir de estas respuestas, se elaboran los diferentes índices sociométricos considerando la aceptación y el rechazo como dos dimensiones independientes (García-Bacete, Sureda, y Monjas, 2008).

De acuerdo con los criterios en relación con el número de nominaciones positivas y negativas recibidas se distinguen las tipologías sociométricas, siendo la más extendida la propuesta por Coie, Dodge, y Coppotelli (1982) que identifica al alumnado en cinco tipos sociométricos: preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y adaptados o promedios. Puede hallarse un alto número de investigaciones donde se describen las principales características de estas cinco tipologías sociométricas (Coie, Dodge, y Kupersmidt, 1990; Estévez et al., 2009; García-Bacete, 2007; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Gorriz, 2006; Hill y Merrell, 2004; Newcomb, Bukowski, y Pattee, 1993). A grandes rasgos estas investigaciones describen la tipología a través de las siguientes características (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Martínez, 2013):

(1) *preferido*: son los miembros que más gustan a la mayoría del grupo y los más sociables en comparación con el resto de tipologías. Estos adolescentes populares muestran una mayor destreza social y habilidad cognitiva, una menor conducta agresiva, disruptiva, así como menos sentimientos de soledad y aislamiento en comparación con los otros tipos sociométricos.

(2) *rechazado*: adolescentes que no resultan agradables y atrayentes para la mayoría de sus iguales. Por lo general, el alumnado rechazado se implica con mayor frecuencia en comportamientos agresivos, violentos o disruptivos. Presentan altas tasas de aislamiento y de relaciones más conflictivas en las interacciones sociales tanto con compañeros de aula como con el profesorado. Parecen presentar también una baja competencia social y académica. Sin embargo, no resulta fácil describir las características de esta tipología dado que se encuentran perfiles heterogéneos dentro de la misma, encontrándose bajo esta tipología miembros que no presentan conductas agresivas (Estévez et al., 2009).

(3) *ignorado*: los miembros que resultan indiferentes para el grupo, reciben poca atención de sus amistades y por lo general son bastante desconocidos en el contexto escolar. Se caracterizan por ser pacíficos, tímidos y reservados aunque no tienen por qué estar aislados socialmente como algunos de los adolescentes rechazados. Están comprometidos en las actividades sociales y tienden a respetar las normas, a pesar de que muestran menores índices de sociabilidad que la tipología promedio y respeten las normas en menor medida que los miembros más aceptados.

(4) *promedio/adaptados*: aunque son más visibles que los miembros de la tipología ignorada, son aquellos adolescentes que no destacan por ser especialmente aceptados o rechazados por sus compañeros. De modo que no obtienen las puntuaciones más altas en los rasgos positivos que caracterizan al popular ni tampoco en los rasgos negativos que caracterizan al rechazado.

(5) *controvertido*: se trata de un tipo de alumnado que presentan elevadas puntuaciones de aceptación y de rechazo al mismo tiempo. Lo que significa que pueden gustar a varios compañeros y desagradar a su vez a otros. Por lo general, estos adolescentes muestran comportamientos comunes a la tipología popular y rechazada dado que presentan con alta frecuencia tanto comportamientos prosociales como antisociales.

Ajuste escolar

Entre los investigadores del desarrollo social existe un consenso unánime en que las relaciones entre iguales en la infancia y adolescencia realizan contribuciones esenciales y únicas al desarrollo psicosocial, de modo que los sujetos identificados como mal relacionados con sus iguales ocupan posiciones de alto riesgo (García-Bacete, 2006) y de fracaso escolar (Wentzel, 2003). Esta capacidad de los iguales para predecir el ajuste futuro del sujeto ha despertado un gran interés por la perspectiva sociométrica (Cillessen y Bukowski, 2000), dado que el estatus que ocupa cada miembro en el grupo parece predecir el ajuste socioemocional y escolar en la adolescencia (Mayeux, Bellmore, y Cillessen, 2007). En esta línea, fundamentalmente los estudios realizados hasta el momento han tratado de hallar diferencias en el ajuste de estudiantes populares, frente al de los/as rechazados/as, presentando estos últimos más dificultades académicas y fracaso y abandono escolar que el resto (Bellmore, 2011; Buhs, Ladd, y Herald, 2006). En comparación con estos adolescentes que carecen de relaciones positivas entre iguales, aquellos que cuentan con amigos y tienen relaciones positivas tienden a tener un mejor bienestar emocional adaptativo, un autoconcepto positivo, conductas prosociales, interacciones sociales y un sentido de pertenencia y compromiso hacia la escuela (Wentzel, 2009).

Sin embargo, a pesar de que la influencia ejercida por los compañeros de aula y las amistades en el ajuste escolar ha sido ampliamente estudiado (Kingery, Erdley, y Marshall, 2011; Ryan y Ladd, 2012), los estudios que analizan estas relaciones han prestado mayor atención al alumnado considerado rechazado, olvidándose de analizar el ajuste psicosocial de adolescentes aceptados y más aún del resto de estatus sociométricos (promedio, ignorados y controvertidos) (Estévez et al., 2014). Por tanto, el objetivo de este estudio es analizar la relación entre las diferentes tipologías sociométricas (preferido, rechazado,

ignorado, promedio y controvertido) y el ajuste escolar, entendida esta variable como la implicación escolar y el rendimiento académico, en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma Vasca. Para ello, se pretende comprobar cómo varían la implicación escolar y el rendimiento académico en función de los diferentes estatus sociométricos y, por otro lado, de qué manera se relacionan dichas variables entre sí.

Método

Participantes

En este estudio participaron un total de 229 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria procedentes de tres centros educativos, dos de ellos concertados y uno público, de la Comunidad Autónoma Vasca: I.E.S. Miguel de Unamuno (Vitoria, Álava), Eguzkibegi Ikastola (Galdakao, Bizkaia), y Nuestra Señora de las Mercedes (Leioa, Bizkaia). Cabe añadir que la elección de dichos centros educativos fue aleatoria. Del total de participantes 121 eran hombres (52,8%) y 108 mujeres (47,2%), cuyas edades oscilan entre los 11 y los 16 años ($M = 13.67$; $DT = 1.10$).

Instrumentos

El *estatus sociométrico* se calcula teniendo como base el programa informático Sociomet (González y García-Bacete, 2010) que analiza las relaciones del grupo aula a partir de las elecciones positivas y negativas realizadas por todos los/as alumnos/as. La clasificación de esos estudiantes en los siguientes tipos sociométricos: preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y promedios, se realiza empleando los criterios propuestos por García-Bacete, 2006, 2007. Para este estudio también se calcula el índice de preferencia social que hace referencia al número de referencias positivas menos las negativas que recibe un sujeto.

La *implicación escolar* se mide mediante el Cuestionario de Implicación Escolar (SEM; Fredriks, Blumenfeld, Friedel, y Paris, 2005) compuesto por 19 ítems a puntuar en una escala Likert de 5 grados. Distingue tres subescalas con adecuados índices de consistencia interna: implicación cognitiva ($\alpha = .55-.82$), implicación emocional ($\alpha = .72-.77$) e implicación comportamental ($\alpha = .83-.86$).

El *rendimiento académico* se evalúa con la Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10), de Moral, Sánchez-Sosa, y Villarreal-González (2010). Se trata de una escala de 10 ítems agrupados en tres dimensiones (problemas de integración, rendimiento académico y expectativa académica), cuyo formato de respuesta es de tipo Likert con seis opciones de respuesta. Para el presente estudio se emplea únicamente la dimensión de rendimiento académico, que consta de 3 ítems y presente una consistencia interna de $\alpha = .780$.

Procedimiento

Tras contactar y lograr el consentimiento oportuno tanto de la dirección de los centros educativos colaboradores en este estudio como de los profesores y padres (en el caso de los participantes menores de edad) se procedió a la administración de los cuestionarios en horario lectivo y dentro de las aulas por los propios autores. A todos los participantes se les aseguró el anonimato de sus respuestas, a la vez que se evitó que conociesen la finalidad de la investigación con el fin de favorecer la sinceridad en sus respuestas y de prevenir, de este modo, la probabilidad del efecto de deseabilidad social.

Análisis de datos

Los análisis estadísticos se llevaron a cabo mediante el paquete estadístico SPSS 21 para Windows, con un nivel de significatividad de .05 en todos ellos. En primer lugar, con el fin de analizar las diferencias de medias en el ajuste escolar en función de la tipología sociométrica, se realiza un contraste de medias para muestras independientes empleando la prueba Kruskal-Wallis. En segundo lugar, la relación entre todas las variables incluidas en este estudio, es decir, el estatus sociométrico o la

preferencia social, las dimensiones de la implicación escolar (comportamental, emocional y cognitiva) y el rendimiento académico se analiza mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Y, por último, se lleva a cabo un análisis de regresión lineal múltiple con el objetivo de identificar las variables predictoras del rendimiento académico.

Resultados

Diferencia de medias

En la tabla 1 se presentan los resultados relativos al contraste de medias en función del estatus sociométrico de los participantes en las tres dimensiones de la implicación escolar y el rendimiento académico.

Tabla 1. Diferencias en la implicación escolar y el rendimiento académico en función de la tipología sociométrica

		N	M	DT	K	p
Implicación comportamental	Preferido	35	3.47	.391	4.512	.341
	Rechazado	25	3.33	.506		
	Controvertido	7	3.31	.302		
	Ignorado	20	3.60	.523		
	Promedio	142	3.43	.502		
Implicación emocional	Preferido	35	3.76	.501	13.518	.009
	Rechazado	25	3.34	.598		
	Controvertido	7	3.19	.619		
	Ignorado	20	3.64	.773		
	Promedio	142	3.49	.558		
Implicación cognitiva	Preferido	35	2.95	.605	3.552	.470
	Rechazado	25	2.71	.584		
	Controvertido	7	2.55	.629		
	Ignorado	20	2.95	.930		
	Promedio	142	2.80	.767		
Rendimiento académico	Preferido	35	4.47	.611	10.218	.037
	Rechazado	25	3.81	1.080		
	Controvertido	7	3.57	.917		
	Ignorado	20	4.19	.985		
	Promedio	142	4.10	.880		

Los resultados evidencian diferencias estadísticamente significativas en la escala de implicación emocional ($k_{(4)}= 13.518$; $p < .01$), y en la de rendimiento académico ($k_{(4)}= 10.218$; $p < .05$). Con el fin de averiguar entre que grupos se dan dichas diferencias se procede a realizar un contraste pos hoc. Los datos obtenidos muestran diferencias estadísticamente significativas tanto en la variable de implicación emocional ($p < .05$) como en el rendimiento académico ($p < .05$) entre el grupo de los preferidos y el de los rechazados, siendo estos en ambos casos los que obtienen una peor puntuación.

Relaciones entre las variables

Los datos relativos a los índices de correlación entre todas las variables incluidas en la investigación, es decir, el estatus sociométrico (preferencia social), la implicación escolar (comportamental, emocional y cognitiva) y el rendimiento académico, se exponen en la tabla 2.

Los datos expuestos indican que aunque la mayoría de las correlaciones resultan ser significativas, la preferencia social no correlaciona de forma significativa ni con la implicación comportamental ni con la cognitiva. Cabe destacar que el índice de correlación más alto se obtiene entre la implicación comportamental y el rendimiento académico ($r=.487$, $p < .001$).

Tabla 2. Correlaciones de Pearson entre en el estatus sociométrico, la implicación escolar y el rendimiento académico

		Preferencia social	Implicación comportamental	Implicación emocional	Implicación cognitiva	Rendimiento académico
Preferencia social	r de Pearson p	1				
Implicación comportamental	r de Pearson p	.106 .109	1			
Implicación emocional	r de Pearson p	.146* .027	.448*** .000	1		
Implicación cognitiva	r de Pearson p	.043 .517	.423*** .000	.381*** .000	1	
Rendimiento académico	r de Pearson p	.198** .003	.487*** .000	.411*** .000	.346*** .000	1

* $p < .05$; ** $p < .001$; *** $p < .000$

Variables predictoras del rendimiento académico

Dado que el rendimiento académico correlaciona significativamente con las tres dimensiones de la implicación escolar y con la preferencia social, se procede a analizar la capacidad predictiva de estas dos últimas variables sobre el rendimiento académico mediante un análisis de regresión lineal. Los datos se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. Capacidad predictiva de la preferencia social y la implicación escolar sobre el rendimiento académico

	B	Error típ.	β	T
(Constante)	.517	.391		1.322
Preferencia social	.005	.002	.128	2.285*
Implicación comportamental	.615	.120	.334	5.113***
Implicación emocional	.297	.098	.195	3.034**
Implicación cognitiva	.151	.076	.125	1.976*

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Los resultados revelan que el conjunto de variables introducidas (preferencia social, implicación comportamental, implicación emocional e implicación cognitiva) ha resultado ser significativo a la hora de predecir el rendimiento académico de los y las estudiantes de Educación Secundaria. Dichas variables explican el 31,1% de la varianza y se comprueba que la implicación comportamental es la variable que mayor capacidad explicativa alcanza, seguida de la implicación emocional.

Discusión/Conclusiones

La mayoría de las investigaciones sobre el estatus sociométrico han prestado una mayor atención al alumnado considerado rechazado, en relación, sobre todo, a problemas de bienestar emocional y de conducta (Hay, Payne, y Chadwick, 2004; Herrero, Estevez, y Musitu, 2006; Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud, y Bierman, 2002), olvidándose de analizar el ajuste psicosocial de adolescentes aceptados (Estévez et al., 2014), y más aún del resto de estatus sociométricos (promedio, ignorados y controvertidos).

Este estudio resulta innovador al analizar la variación de la implicación escolar y el rendimiento académico teniendo en cuenta los cinco tipos sociométricos propuestos por Coie et al. (1982) (preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y promedios), si bien es cierto que las únicas diferencias estadísticamente significativas se dan entre el grupo de populares y el grupo de rechazados. En esta línea, los resultados obtenidos confirman los resultados hallados en investigaciones previas, puesto que son los/as estudiantes que conforman el grupo de rechazados frente a los clasificados como populares los que informan de un peor rendimiento académico y una menor implicación escolar (Bellmore, 2011; Buhs, Ladd, y Herald, 2006; Wentzel, 2009), aunque, cabe destacar, que los datos permiten matizar dicha afirmación, puesto que esa diferencia significativa que se da entre ambos grupos en referencia a la implicación escolar, se observa únicamente en la escala de implicación comportamental. Por otra parte,

pese a no haber diferencias estadísticamente significativas entre ninguno de los grupos restantes (ignorados, controvertidos y promedios), se observa que el grupo de los controvertidos es el grupo que obtiene las peores puntuaciones frente al resto de grupos en todas las variables analizadas en este estudio.

Son muchas las variables que han sido estudiadas en relación al rendimiento académico, entre otras, la inteligencia emocional, el autoconcepto, la motivación, la resiliencia, el apoyo social (Álvarez et al., 2015; Barca, Peralbo, Porto, Marcos, y Brenlla, 2011; Gaxiola, González, y Gaxiola, 2013; Jiménez-Morales y López-Zafra, 2009), e incluso la implicación escolar (Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed, y McGregor, 2006). Los datos expuestos constatan la relación entre el rendimiento académico, la implicación escolar y la preferencia social que ya evidenciaban las investigaciones previas, aunque en este trabajo se comprueba que es la dimensión comportamental de la implicación escolar la que mejor predice el rendimiento académico.

Como limitación del estudio, cabe señalar el bajo número de componentes en los grupos sociométricos de estudiantes clasificados como populares, rechazados, ignorados y controvertidos. A pesar de ello, los resultados del trabajo tienen implicaciones educativas y permiten sugerir la importancia de fomentar valores como la amistad, la prosociabilidad, la ayuda... que redunden en unas buenas relaciones sociales entre iguales, y, a su vez, en un mayor éxito académico.

Agradecimientos

Nota: este estudio se enmarca en los proyectos de investigación PPG17/61 y EHUA15/15 de la UPV/EHU, siendo sus autores miembros del grupo Consolidado de Investigación IT934-16 del Sistema Universitario Vasco.

Referencias

- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J.C., Valle, A., y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 5(3), 293-311.
- Arruga, A. (1983). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Barca, L.A., Peralbo, U.M., Porto, R.A., Marcos, M.J.L., y Brenlla, B.J.C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368.
- Bellmore, A. (2011). Peer rejection and unpopularity: Associations with GPAs across the transition to middle school. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 282-295.
- Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. Nueva York: Guilford Press.
- Buhs, E.S., Ladd, G.W., y Herald, S.L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13.
- Casanova, M.A. (1991). *La sociometría en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cillessen, A.H.N., y Bukowski, W.M. (2000). *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clemente, M. (1985). Los tests sociométricos aplicados al aula. En C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo II* (pp. 313-359). Madrid: UNED.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., y Coppotelli, H.A. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-569.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., y Kupersmidt, J.B. (1990). Peer group behavior and social status. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59) New York: Cambridge University Press.
- Estévez, E., Emler, N.P., Cava, M.J., e Inglés, C.J. (2014). El ajuste psicosocial en adolescentes agresivos populares y rechazados agresivos en el colegio. *Psychosocial Intervention*, 1(23), 57-67.

- Estévez, E., Martínez, B., y Jiménez, T. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, 15, 5-12.
- Fernández, J.S. (2000). *Sociología de los grupos escolares*. Almería: Universidad de Almería.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P., Friedel, J., y Paris, A.H. (2005). School engagement. In 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.
- García-Bacete, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 437-451.
- García-Bacete, F.J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(1-2), 25-46.
- García-Bacete, F.J., Sureda, I., y Monjas, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, 23(1), 63-74.
- Gaxiola, J.C., González, S., y Gaxiola, E. (2013). Autorregulación, resiliencia y metas educativas: Variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 241-252.
- Gifford-Smith, M.E., y Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- González, J., y García-Bacete, F.J. (2010). *Sociomet. Programa para la realización de estudios sociométricos*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gorritz, A.B. (2006). *El rechazo entre iguales y la comprensión de la mente: Estrategias argumentativas y creencias falsas*. Trabajo de Investigación dirigido por L. Villanueva. Castellón: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universitat Jaume I.
- Hatzichristou, C., y Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67, 1085-1102.
- Hay, D.F., Payne, A., y Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 45, 84-108.
- Herrero, J., Estévez, E., y Musitu, G. (2006). Deviant behavior and victimization at school: Exploring the role of parents and teachers in adolescent psychological distress. *Journal of Adolescence*, 29, 671-690.
- Hill, D.K., y Merrell, K.W. (2004). Characteristics of "controversial" children: an exploration of teacher and parent social behavior rating scale data sets. *Psychology in the Schools*, 41(5), 497-507.
- Jiménez-Morales, M.I., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 69-79.
- Kingery, J.N., Erdley, C.A., y Marshall, K.C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(3), 215-243.
- Martínez, B. (2013). El mundo social del adolescente: amistades y pareja. En E. Estévez (Coord.). *Los problemas en la adolescencia: Respuestas y sugerencias para padres y educadores* (pp. 71-92). Madrid: Síntesis.
- Mayeux, L., Bellmore, A.D., y Cillessen, A.H. (2007). Predicting changes in adjustment using repeated measures of sociometric status. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(4), 401-424.
- Miller-Johnson, S., Coie, J.D., Maumary-Gremaud, A., y Bierman, K. (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 217-230.
- Moral, J., Sánchez-Sosa, J.C., y Villarreal-González, M. (2010). Desarrollo de una Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 15(1), 1-11.
- Moreno, J.L. (1934). *Who Shall Survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington DC: Nervous and Mental Disease Publishing.
- Muñoz, V., Moreno, M.C., y Jiménez, I. (2008). Las tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20(4), 665-671.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M., y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Pinto, V., y Sorribes, S. (1996). El aula como contexto social: Las relaciones entre iguales. En R. A. Clemente y C. Hernández (Eds.), *Contextos de Desarrollo Psicológico y Educación* (pp. 233-237). Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, A., y Moreira, D. (2001). *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, J.A., Mirón, L., y Rial, A. (2012). Análisis de la relación entre grupo de iguales, vinculación familiar y escolar, autocontrol y conducta antisocial, en una muestra de adolescentes venezolanos. *Revista de Psicología Social*, 27(1), 25-38.

Ryan, A.M., y Ladd, G.W. (2012). *Peer relationships and adjustment at school*. US: IAP.

Wentzel, K.R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *The Journal of Early Adolescence*, 23(1), 5-28.

Wentzel, K.R. (2009). Peers and academic functioning at school. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531-547). New York, NY: Guilford Press.

Wentzel, K.R., y Asher, S.R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 66(3), 754-763.

Zimmer-Gembeck, M.J., Chipuer, H.M., Hanisch, M., Creed, P.A., y McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29, 911-933.

CAPÍTULO 35

Validación de una rúbrica de evaluación: utilidad, validez y capacidad predictiva sobre las competencias implicadas en la construcción de instrumentos de medida psicológicos

María del Castillo Fuentes, Laura Galiana, y Laura Badenes-Ribera

Universidad de Valencia. Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento

Introducción

Durante los últimos años, el Espacio Europeo de Educación Superior destaca la importancia de integrar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el desarrollo de una amplia variedad de tareas que faciliten la adquisición de las diferentes competencias generales y específicas consideradas en las distintas titulaciones para el adecuado desempeño de los estudiantes como futuros profesionales.

El sistema de evaluación empleado desde una perspectiva tradicional, en el que predomina la realización de los conocidos exámenes, puede no reflejar de manera suficientemente fiable el nivel de adquisición de las diferentes competencias alcanzadas por los estudiantes (Huba y Freed, 2000). En este sentido, se necesitarían herramientas de evaluación que complementen esa perspectiva tradicional y que ayuden a definir mejor ese nivel de competencias adquirido. Desde este punto de vista, las rúbricas se pueden considerar como técnicas de evaluación no convencionales e innovadoras que permiten: (a) utilizar la evaluación como un recurso instruccional más para promover el aprendizaje activo, (b) facilitar a los estudiantes los criterios de ejecución a alcanzar en la realización de las diferentes tareas que se planteen (desde aquellos que implican una ejecución inadecuada a una excelente, Andrade y Du, 2005), promoviendo, al mismo tiempo, el desarrollo de habilidades de autorregulación y autoevaluación de sus trabajos, (c) recibir retroalimentación específica sobre cómo mejorar sus niveles de ejecución en la tarea y (d) facilitar al profesorado información de los resultados del nivel de aprendizaje que van alcanzando sus estudiantes (García-Ros, 2011).

La investigación en torno al uso de las rúbricas como técnica complementaria de evaluación, desarrollada fundamentalmente en contextos anglosajones donde las rúbricas constituyen un método de evaluación extendido (Dornish y Sabatini, 2006), se ha centrado fundamentalmente en analizar si promueve un aprendizaje de mayor calidad (Andrade, Du, y Micek, 2010; Kocakula, 2010) y si facilita la autoevaluación de las elaboraciones de los estudiantes (Cho, Schunn, y Wilson, 2006; Magin y Helmore, 2001; Schafer, Swanson, Bené, y Newberry, 2001). Los resultados obtenidos en estos estudios destacan que, al centrar la atención de los estudiantes sobre los criterios de ejecución en la elaboración de las diferentes tareas planteadas, las rúbricas pueden promover un aprendizaje de mayor calidad y que, además, facilitan a los estudiantes una autoevaluación mucho más precisa de sus propios trabajos. Estos estudios también concluyen que las rúbricas permiten al profesorado ofrecer valoraciones más precisas sobre el nivel de competencias complejas adquiridas, así como proporcionar retroalimentación más específica a los estudiantes sobre su ejecución (Jonsson y Svingby, 2007).

Asimismo, diferentes estudios han analizado también las percepciones de las diferentes figuras implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (estudiantes y profesores) sobre los beneficios instruccionales y la utilidad de las rúbricas como herramientas complementarias de evaluación (García-Ros y Pérez-González, 2011; Struyven, Dochy, y Janssens, 2005). Entre las conclusiones que se derivan de estos estudios destacan que las rúbricas son percibidas tanto por los estudiantes como por los profesores como un recurso útil para clarificar los criterios de evaluación, que promueven una mayor reflexión sobre el nivel de ejecución evidenciado por los estudiantes, que facilitan una retroalimentación

de mayor calidad y precisión, y que fomentan una mayor implicación de los estudiantes en las tareas desarrolladas (Jonsson y Svingby, 2007).

Desde esta perspectiva, para poder considerar las rúbricas como técnicas instruccionales eficaces es fundamental su correcta elaboración. Para ello, es necesario que las rúbricas contemplen: (a) los criterios de evaluación clave para el adecuado desarrollo de la tarea, (b) los niveles de ejecución graduados en función de su adecuación para cada criterio -inadecuado, básico/a mejorar, adecuado y muy adecuado-, describiendo minuciosamente los criterios considerados para cada uno de esos niveles de ejecución y reflejando las diferencias entre los mismos y, (c) la estrategia de calificación, de forma que, por cada criterio y nivel de ejecución se incorpore una evaluación cuantitativa que permita a los estudiantes tanto evaluar adecuadamente la calidad de sus elaboraciones como interpretar mejor la retroalimentación recibida por parte del profesor (Baron y Keller, 2003).

De esta forma, el objetivo de este estudio fue validar una herramienta que permita objetivar y dar soporte a los procesos de evaluación, coevaluación y autoevaluación instruccional del nivel de competencias evidenciado por los estudiantes en una tarea compleja de construcción de un instrumento de medida psicométrico, fomentando la transparencia y focalización de su atención sobre los criterios de calidad exigibles en su desarrollo, clarificando sus expectativas sobre el nivel de exigencia demandado, promoviendo la autorregulación de su comportamiento en el proceso de elaboración y, en definitiva, promoviendo el desarrollo de las competencias académicas y profesionales implicadas en el mismo.

Método

Participantes

En el estudio participaron 93 estudiantes del Grado de Psicología en el curso académico 2016-2017. De los 93 participantes, 70 fueron mujeres (75,27%) y 23 hombres (24,73%). El rango de edad oscilaba entre los 19 y 22 años ($M=20,35$ años, $DT=2,19$ años). La distribución por sexo es característica en este tipo de estudios universitarios en la Universidad de Valencia.

Instrumentos

Para evaluar el grado de adquisición de las competencias implicadas en la construcción de instrumentos de medida psicológicos se elaboró ad hoc la rúbrica objeto de validación en el presente estudio. Siguiendo los principios destacados en la investigación previa, en la rúbrica se especifican los siguientes elementos:

- Criterios de evaluación. Incorpora 16 criterios de evaluación, relativos a las competencias reflejadas en los distintos apartados del trabajo (p.e., “Definición del dominio y la finalidad del test”, “Especificación de las restricciones del test”).
- Niveles de ejecución. Considera cuatro niveles de ejecución graduados en función de su adecuación para cada criterio (inadecuado, básico/a mejorar, adecuado y muy adecuado).
- Descripción de los niveles de ejecución. Los niveles de ejecución se describen de forma clara, reflejando las diferencias entre los mismos.
- Estrategia de calificación. Para cada criterio y nivel de ejecución se incorpora una valoración cuantitativa, permitiendo efectuar una evaluación criterio a criterio (asignando a cada uno de ellos una valoración entre 0 y 3) y una evaluación global a partir del sumatorio de las puntuaciones obtenidas en todos los criterios (con un rango que oscila entre 0 y 48).

Para la evaluación de la percepción de los alumnos sobre la utilidad y validez de la rúbrica se elaboró ad hoc un cuestionario compuesto por 10 ítems dirigidos a evaluar la percepción de utilidad (p. e., “La rúbrica me ha resultado útil para desarrollar expectativas ajustadas sobre qué se me demandaba”) y 11 ítems para la evaluación de la percepción de validez (p.e., “Pienso que la rúbrica integra los elementos clave en el desarrollo de la tarea efectuada”). Todos los ítems se evaluaron con una escala de respuesta tipo Likert de 5 anclajes, desde “1=totalmente en desacuerdo” a “5=totalmente de acuerdo”. El alfa de

Cronbach obtenido fue de ,85 para los ítems de percepción de utilidad y de ,71 para los ítems de percepción de validez.

Por último, para evaluar la percepción de los alumnos sobre el nivel de competencias adquirido tras la realización de la tarea se elaboró ad hoc un cuestionario compuesto por 4 ítems referidos al nivel de adquisición de las competencias generales del área (p. e., “Conocer los principios del método científico y las características de las diferentes metodologías utilizadas en Psicología y sus técnicas de análisis”) y 16 ítems referidos a las competencias específicas implicadas en la construcción de instrumentos de medida psicológicos (p. e., “A partir de la realización del trabajo, me siento competente para definir el dominio y la finalidad de un test”). Todos los ítems fueron evaluados con una escala de respuesta tipo Likert de 5 anclajes, desde “1=totalmente en desacuerdo” a 5=totalmente de acuerdo”. El alfa de Cronbach obtenido fue de ,83 para los ítems referidos a las competencias generales y de ,85 para los ítems sobre la adquisición de competencias específicas.

Procedimiento

El presente estudio se enmarca dentro de la materia de Psicometría, asignatura del área de Metodología de las Ciencias del Comportamiento del grado de Psicología, aunque aborda competencias transversales propias de un amplio rango de materias de la titulación. Hay que destacar que las cuestiones metodológicas, tanto de la psicología como de otras disciplinas, son cruciales para la acumulación del conocimiento de éstas (Feynman, 1994; García, Frías, y Pascual, 1999). Sin embargo, los alumnos suelen experimentar enormes dificultades con estas materias del ámbito metodológico. Ante tales problemáticas, las diferentes soluciones coinciden, de forma general, en la mejora de la formación con la profundidad y claridad que sea necesaria para que el alumno pueda entender razonadamente los aspectos de fondo. Para ello también es necesario que las actitudes de éstos hacia los componentes estadísticos de la metodología sean más positivas al comprender de una forma más clara su sentido y finalidad.

Considerando estas cuestiones, la tarea que se propone a los estudiantes tiene el objetivo de introducirlos en la realidad del método científico a partir de su participación en una actividad investigadora con datos reales que puede contribuir de forma decisiva a completar su formación tradicional tanto de las clases estrictamente metodológicas como de cualquier otra materia impartida en psicología, dada su transversalidad con el resto de áreas de conocimiento. La tarea planteada consiste en la construcción de un instrumento de medida sobre el constructo psicológico que ellos decidan. Para ello deben implicarse en todo el proceso de desarrollo necesario: desde la fundamentación teórica acerca del constructo elegido, la redacción de los ítems y el posterior análisis de sus propiedades psicométricas con datos reales, hasta la elaboración de baremos y el desarrollo de normas de aplicación, corrección e interpretación de resultados.

El primer día de clase se les presentó de manera minuciosa el trabajo a desarrollar, planteando la tarea de manera grupal (2-3 alumnos por grupo), lo que permitió también el aprovechamiento de las virtudes propias del trabajo colaborativo. A medida que se les explicó cada uno de los apartados de los que estaba compuesta la tarea se les presentó también la rúbrica de evaluación de dicho apartado. El trabajo se fue desarrollando a lo largo de todo el curso, en el que los alumnos tuvieron accesible en todo momento toda la información necesaria para su desempeño (información relativa a los contenidos de cada apartado de la tarea y la rúbrica de evaluación).

Una vez finalizado el trabajo, los alumnos respondieron los cuestionarios elaborados para determinar la percepción de utilidad y validez de la rúbrica y del nivel de competencias adquirido.

Análisis de datos

En primer lugar, para determinar la percepción de utilidad y validez de la rúbrica se calcularon los estadísticos descriptivos básicos de las respuestas ofrecidas por los estudiantes a los distintos ítems que integra el cuestionario.

Posteriormente se aplicaron diferentes regresiones lineales múltiples para analizar si la percepción de utilidad y validez de la rúbrica de evaluación por parte de los alumnos es un predictor significativo de la mejora percibida tanto de las competencias generales como de las competencias específicas.

Resultados

Percepción de utilidad de la rúbrica de evaluación

En la tabla 1 se presentan los resultados de los estadísticos descriptivos básicos obtenidos en los ítems sobre utilidad de la rúbrica. Como se puede observar, los estudiantes destacan su utilidad para “conocer mejor los criterios de valoración” ($M=4,62$, $DT=0,62$), “revisar lo que iba haciendo para ajustarlo a los criterios establecidos” ($M=4,60$, $DT=0,61$), “facilitar el desarrollo del trabajo” ($M=4,54$, $DT=0,65$) y “guiar el desarrollo del trabajo” ($M=4,54$, $DT=0,64$). Los valores obtenidos para el total de la escala fueron una media de 4,37, con una desviación típica de 0,50. De forma general, las valoraciones realizadas por los estudiantes están por encima del valor total de la escala, excepto el ítem “reducir mi ansiedad en la realización del trabajo” ($M=3,54$, $DT=1,22$), aunque el valor obtenido es superior a la media teórica de la escala de respuesta (3).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los ítems sobre percepción de utilidad de la rúbrica

Ítem. La rúbrica me ha resultado útil para...	mínimo	máximo	<i>M</i>	<i>DT</i>
1. Desarrollar expectativas ajustadas sobre qué se me demandaba	3	5	4,36	0,65
2. Planificar la elaboración del trabajo y su presentación	1	5	4,43	0,78
3. Revisar lo que iba haciendo para ajustarlo a los criterios establecidos	3	5	4,60	0,61
4. Evaluar la adecuación del trabajo presentado	2	5	4,41	0,74
5. Guiar el desarrollo del trabajo	3	5	4,54	0,64
6. Tomar decisiones en el seno del grupo sobre cómo desarrollarlo	1	5	4,33	0,83
7. Mejorar el “producto” o resultado final de mi trabajo	2	5	4,40	0,68
8. Facilitar el desarrollo del trabajo	3	5	4,54	0,65
9. Disminuir mi “ansiedad” en la realización del trabajo	1	5	3,54	1,22
10. Conocer mejor los criterios de valoración	3	5	4,62	0,62
Total	3,30	5	4,37	0,50

Percepción de validez de la rúbrica de evaluación

En la tabla 2 se presentan los resultados de los estadísticos descriptivos básicos obtenidos en los ítems sobre validez de la rúbrica. Como se puede observar, los estudiantes destacan su validez para “permite evaluar competencias importantes para la asignatura” ($M=4,52$, $DT=0,63$), “integra los elementos clave en el desarrollo de la tarea efectuada” ($M=4,46$, $DT=0,63$) y “destaca con claridad los niveles considerados en cada criterio” ($M=4,35$, $DT=0,75$). Los valores obtenidos para el total de la escala fueron una media de 3,58, con una desviación típica de 0,34. De forma general, las valoraciones realizadas por los estudiantes están por encima del valor total de la escala, excepto los ítems en los que se destacan aspectos negativos de la rúbrica (p. e., “incorpora criterios muy específicos y poco útiles en otras situaciones”, “integra criterios excesivamente genéricos”), manteniendo valores más bajos incluso que la media teórica de la escala de respuesta (3).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los ítems sobre percepción de validez de la rúbrica

Ítem. Pienso que la rúbrica...	mínimo	máximo	M	DT
1. Integra los elementos clave en el desarrollo de la tarea efectuada	3	5	4,46	0,63
2. Permite evaluar competencias importantes para la asignatura	3	5	4,52	0,63
3. Me ha permitido desarrollar criterios que aplicaré en situaciones futuras	1	5	3,92	1,08
4. Es una herramienta fiable (mide adecuadamente la calidad del trabajo)	1	5	4,13	0,84
5. Destaca con claridad los niveles considerados en cada criterio	2	5	4,35	0,75
6. Incorpora criterios muy específicos y poco útiles en otras situaciones	1	5	2,70	1,04
7. Facilita una comparación justa entre los trabajos entre grupos	2	5	3,89	0,88
8. Presenta sesgos o estereotipos (género, edad, situación personal...)	1	5	2,01	1,11
9. Me ha facilitado adquirir los criterios de una adecuada ejecución	1	5	4,21	0,76
10. Incorpora excesivos criterios	1	5	2,72	1,07
11. Integra criterios excesivamente genéricos	1	5	2,41	0,95
Total	2,91	5	3,58	0,34

Percepción de utilidad y validez en la adquisición de competencias

En la tabla 3 se presentan los resultados obtenidos en las regresiones lineales múltiples realizadas para la predicción del nivel de adquisición de competencias tras la realización de la tarea planteada. Como se puede observar, tanto la percepción de utilidad como de validez de la rúbrica explican de manera significativa un 28,7% de la varianza en la adquisición de competencias generales y un 32,9% de la varianza en la adquisición de las competencias específicas. Con respecto a la adquisición de competencias generales, ambas variables resultaron ser predictores estadísticamente significativos, siendo más relevante la percepción de validez de la rúbrica ($\beta=.327$; $p<.01$). En lo que a competencias específicas se refiere, también se mostraron ambas variables como predictoras significativas, siendo, en este caso, la percepción de utilidad de la rúbrica la más relevante ($\beta=.397$; $p<.001$).

Tabla 3. Capacidad predictiva de la percepción de utilidad y validez de la rúbrica en el nivel de competencias adquirido por los estudiantes

	R ²	Beta	t
Variable dependiente: Competencias Generales	,287***		
Variables independientes:			
Percepción de utilidad de la rúbrica		,281	2,648*
Percepción de validez de la rúbrica		,327	3,081**
Variable dependiente: Competencias Específicas	,329***		
Variables independientes:			
Percepción de utilidad de la rúbrica		,397	3,852***
Percepción de validez de la rúbrica		,250	2,421*

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$.

Discusión/Conclusiones

El objetivo de este estudio era validar una herramienta que permitiera objetivar y dar soporte a los procesos de evaluación, coevaluación y autoevaluación instruccional del nivel de competencias evidenciado por los estudiantes en una tarea compleja de construcción de un instrumento de medida psicológico. En este sentido, los resultados obtenidos avalan que los estudiantes perciben la rúbrica de evaluación como una herramienta muy útil tanto para planificar y desarrollar el trabajo en base a los criterios explícitos de valoración fomentando, al mismo tiempo, unas expectativas ajustadas sobre el nivel de ejecución requerido, como para su autoevaluación durante y después de la tarea, permitiéndoles realizar valoraciones mucho más precisas de sus propios trabajos; siendo, además, la variable más relevante en la predicción del nivel de competencias específicas adquirido tras la realización de la tarea.

En la misma línea se enmarcan los resultados obtenidos en torno a la percepción de validez de la rúbrica. De esta forma, los estudiantes perciben la herramienta como válida y fiable para la evaluación de

tareas complejas como es la construcción de instrumentos de medida psicológicos, destacando su relevancia en la evaluación de competencias importantes para la asignatura, que integra los elementos clave en el desarrollo de la tarea efectuada y que destaca con claridad los niveles considerados dentro de cada criterio. En este sentido, es interesante destacar que, además de percibir la rúbrica como muy relevante para la evaluación de las competencias específicas, la percepción de validez se ha mostrado como la variable más relevante en la predicción del nivel de competencias generales propias del área.

Estos resultados son consistentes con los obtenidos en investigaciones previas en los que se destacan los beneficios instruccionales y la utilidad y validez de las rúbricas como herramientas complementarias de evaluación (Andrade et al., 2010; García-Ros y Pérez-González, 2011; Jonsson y Svingby, 2007; Schafer et al., 2001; Struyven et al., 2005), fomentando la transparencia y focalización de su atención sobre los criterios de calidad exigibles en su desarrollo, clarificando sus expectativas sobre el nivel de exigencia demandado, promoviendo la autorregulación de su comportamiento en el proceso de elaboración, facilitando una autoevaluación mucho más precisa de sus propias elaboraciones y, en definitiva, promoviendo el desarrollo de las competencias académicas y profesionales implicadas en el mismo.

Referencias

- Andrade, H., Du, Y., y Mycek, K. (2010). Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 199-214.
- Baron, J., y Keller, M. (2003). Use on rubrics in online assessment. *Evaluation and Assessment Conference*, 23-25 novembre 2003.
- Cho, K., Schunn, Ch.D., y Wilson, R.W. (2006). Validity and reliability of scaffolded peer assessment of writing from instructor and student perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 891-901.
- Dornisch, M., y Sabatini, A. (2006). Limitations of web-based rubric resources: Addressing the challenges. *Practical Assessment Research & Evaluation. A peer-reviewed electronic journal*, 11(3).
- Feynman, R.P. (1994). *The character of physical law*. New York: Modern Library.
- García, J.F., Frías, M.D., y Pascual, J. (1999). *Los diseños de la investigación experimental: Comprobación de las hipótesis*. Valencia: Cristóbal Serrano Villalba.
- García-Ros, R. (2011). Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1043-1062.
- García-Ros, R., y Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación académica en el éxito académico universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250.
- Huba, M.E., y Freed, J.E. (2000). *Learner-Centered Assessment on College Campuses: Shifting the Focus from Teaching to Learning*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Jonsson, A., y Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144.
- Kocaküla, M.S. (2010). Development and application of a Rubric for Evaluating Students' Performance on Newton' Laws of Motion. *Journal of Science Education Technology*, 19(2), 146-164.
- Magin, D., y Helmore, Ph. (2001). Peer and teacher assessment of oral presentation skills: How reliable are they? *Studies in Higher Education*, 26(3), 287-298.
- Schafer, W.D., Swanson, G., Bené, N., y Newberry, G. (2001). Effects of teacher knowledge of rubrics on student achievement in four content areas. *Applied Measurement in Education*, 14(2), 151-170.
- Struyven, K., Dochy, F., y Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.

CAPÍTULO 36

El aprendizaje colaborativo multimedia y la regulación social en estudiantes universitarios mexicanos

Santiago Roger Acuña* y Gabriela López Aymes**

**Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México); **Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)*

Introducción

La investigación sobre aprendizaje colaborativo ha enfatizado la influencia que tienen diferentes herramientas tecnológicas digitales (por ejemplo, textos hipermedia e hipertextos, simuladores virtuales, tutoriales inteligentes), tanto para promover un mayor rendimiento en el aprendizaje como para enriquecer la dinámica de los intercambios entre los aprendices durante la actividad colaborativa (Dillenbourg, Järvelä, y Fischer, 2009). Asimismo, desde una perspectiva socio-cultural se ha señalado que se trata de una actividad mediada por instrumentos culturales, es decir, artefactos culturales, simbólicos, que nos permiten “ir más allá de nosotros mismo y que pueden moldear nuestra manera de pensar y aprender (Wells, 2004).

En el caso concreto del aprendizaje colaborativo con textos digitales multimedia, los aprendices necesitan llevar a cabo una serie de procesos de alta complejidad. Por una parte, deben autorregular una serie de mecanismos cognitivos, metacognitivos y motivacionales para procesar información textual y pictórica - de una manera integrada y constructiva – que se presenta en una secuencia no lineal (Jonassen, Lee, Young, y Laffey, 2005). Y, además, por otra parte, de manera paralela se exige que desplieguen acciones complejas referidas a la planificación, la gestión y supervisión conjunta de las acciones en el grupo (Molenaar, Slegers, y Van Boxtel, 2014). Para hacer referencia a estas actividades regulatorias grupales, y distinguirlas de la autorregulación, algunos autores han propuesto el término regulación social (Volet, Summers, y Thurman, 2009).

La regulación social implica un abanico de procesos cognitivos y afectivos motivacionales, pero sobre todo tiene una fuerte carga metacognitiva, que permite tanto el conocimiento de la actividad mental propia y la de los demás, como el control de las acciones conjuntas en función de las metas compartidas. Igualmente, la regulación social tiene una naturaleza cíclica y dinámica, desplegándose en fases que puede iniciarse con la toma de conciencia de la tarea y del grupo y el establecimiento de metas, pasando por la planificación, la ejecución, el monitoreo y la evaluación de las acciones realizadas para alcanzar las metas previstas (Hadwin, Järvelä, y Miller, 2011). Puede también asumir diferentes configuraciones, de acuerdo a la relación asimétrica (co-regulación) o simétrica (regulación compartida) que se establezca entre los integrantes de un grupo. En una situación regulatoria socialmente compartida es el grupo como un todo quien se regula, pudiendo construir una conciencia común acerca de las metas, las estrategias de monitoreo y de supervisión y la gestión de los intercambios que requiere la tarea colaborativa (Järvenoja, Järvelä, y Malmberg, 2015; Volet et al., 2009).

Además, la regulación social puede dirigirse, de acuerdo con Saab, Van Joolingen, y Van Hout-Wolters (2012), a diferentes aspectos de la actividad colaborativa: bien hacia acciones implicadas específicamente en el desarrollo del producto de aprendizaje (regulación de la tarea); o bien, a la gestión y la coordinación de la colaboración entre los estudiantes que conforman dicho equipo (regulación del grupo o equipo).

Algunos estudios empíricos han resaltado la importancia de la calidad y complejidad de la regulación social como uno de los aspectos claves a tener en cuenta para comprender las diferencias de rendimiento

en el aprendizaje colaborativo (Castellanos y Onrubia, 2016; Khosa y Volet, 2014). Por ejemplo, Castellanos y Onrubia (2016), encontraron en un estudio en entornos virtuales sobre contenidos psicopedagógicos que los equipos con rendimiento alto, por un lado, se implican en la regulación de aspectos motivacionales de la colaboración y, por otro lado, tienen en cuenta aspectos vinculados con la planificación y el seguimiento de las acciones grupales para el logro de las metas de la tarea, en mayor medida que los grupos de bajo rendimiento. En el caso concreto del aprendizaje colaborativo con multimedia, también se ha señalado que el nivel de aprendizaje que alcanzan los estudiantes depende en buena medida del tipo y la calidad de las interacciones que se ponen en juego dentro de los grupos (Winters y Alexander, 2011).

Sin embargo, la investigación previa ha evidenciado que, por lo general, los estudiantes tienen dificultades para regular socialmente las tareas de aprendizaje colaborativo (Acuña, López-Aymes, y Gabino-Campos, 2012; Rogat y Linnenbrink-Garcia, 2011). Además, la calidad y complejidad de estos procesos regulatorios puede verse afectado por el tipo de tarea y por el soporte tecnológico que se utilice en el contexto instruccional colaborativo (Järvenoja et al., 2015).

Respecto al tipo de tareas de aprendizaje, diversos investigadores han puesto de relieve la conveniencia de organizar la colaboración a través de tareas abiertas, que resulten activas, constructivas e interactivas (Chi, 2009; O'Donnell y Hmelo-Silver, 2013). En tal sentido, la combinación “sinérgica” en la actividad colaborativa de soportes tecnológicos y tareas abiertas y constructivas, en principio, permitiría configurar un escenario instruccional “doblemente andamiado” que propiciaría una mayor regulación social, necesaria para la generación de una conciencia común acerca de las metas, la ejecución y el monitoreo de acciones coordinadas e interdependientes y la construcción conjunta y negociada de conocimientos que demanda la elaboración de un producto colaborativo (Järvenoja et al., 2015; Schoor y Bannert, 2012; Volet, Vauras, y Salonen, 2009).

La construcción colaborativa de mapas conceptuales para la adquisición de conocimiento utilizando materiales hipermedia, al reunir dichas características, facilitaría en los aprendices no sólo la activación de sus conocimientos previos y la construcción de conocimientos de manera conjunta -a partir del intercambio de ideas y la negociación de significados (Cañas y Novak, 2005; Stayonova y Kommers, 2002; Van Boxtel, Van der Linden, y Kanselaar, 2000), sino que también promoverían el desarrollo de procesos más complejos de tipo metacognitivo relacionados con la regulación del propio aprendizaje y de la colaboración con sus pares (Chularut y DeBacker, 2003). En el caso concreto de las situaciones de aprendizaje colaborativo con multimedia, los mapas conceptuales podrían ayudar, además, a afrontar los requerimientos propios del procesamiento de información no lineal, presentada en múltiples formatos representacionales (Amadiou y Salmeron, 2014).

La construcción conjunta de mapas conceptuales como estrategia instruccional desempeñaría las siguientes funciones, de acuerdo con Cheng, Wang, y Mercer (2014): a) focalización compartida, ya que brindaría una estructura común para organizar las contribuciones de los estudiantes y orientar las discusiones; b) refuerzo cognitivo, al propiciar la activación de mecanismos de elaboración y negociación conjunta de significados; c) soporte metacognitivo, que posibilite la toma de conciencia de los conocimientos previos y la detección y reparación de los sesgos y lagunas que pudieran aparecer en el proceso de comprensión; d) facilitación motivacional y emocional, pues contribuiría a reducir la ansiedad y a generar emociones positivas relacionadas con metas internas de aprendizaje; e) ayuda para la ejecución y la transferencia, con el correspondiente beneficio para la mejora del rendimiento en el aprendizaje.

Asimismo, en lo concerniente al aprendizaje multimedia los mapas conceptuales colaborativos podrían cubrir otras dos funciones específicas: f) ajuste apropiado de la carga cognitiva, ya que siguiendo a Amadiou y Salmeron (2014), al menos teóricamente, el mapeo conceptual colaborativo generaría una reducción de la carga cognitiva ajena, permitiendo que el aprendiz emplee los restantes recursos cognitivos en el procesamiento específico de los elementos de información que se presenten en los

materiales y de la interactividad que exigen el material multimedia (carga cognitiva intrínseca, que se mantiene constante) y, sobre todo dirija la carga cognitiva pertinente a los procesos mentales más sofisticados que requiere el aprendizaje multimedia colaborativo (Paas, Tuovinen, Tabbers, y Van Gerven, 2003); g) reconstrucción macroestructural, posibilitando la conexión de conceptos que se encuentran alejados entre sí, además de la activación de los procesos inferenciales implicados en la construcción de una estructura global coherente de la información no lineal que presenta un multimedia (Amadiou, Van Gog, Paas, Tricot, y Mariné, 2009).

En este trabajo, concretamente, se describe la forma en que grupos de estudiantes universitarios mexicanos regularon socialmente, cara a cara, una tarea colaborativa de elaboración de mapas conceptuales a partir de la información presentada en un documento multimedia. Asimismo, se compararon las características de la actividad regulatoria desplegada en los equipos teniendo en cuenta el rendimiento alcanzado en dicha tarea. Se espera encontrar diferencias en las diversas dimensiones involucradas en la regulación social, tales como implicación en cada una de las fases, configuración y orientación regulatoria y tipos de procesos que se activan.

Método

Participantes

Para este estudio se seleccionaron un total de 8 tríadas, divididas en dos condiciones teniendo en cuenta la calidad del producto elaborado: rendimiento bajo y alto (con 4 equipos cada una). Los participantes fueron 24 estudiantes de la asignatura Psicología de la Comunicación que cursan primeros semestres de carreras afines a las Ciencias Sociales (10 mujeres y 14 hombres) en una universidad mexicana pública. La edad media de dichos estudiantes fue de 19 años y su nivel socio-cultural corresponde a un nivel medio, de tipo urbano. Los participantes fueron instruidos previamente en la elaboración de mapas conceptuales y se controló que no existieran diferencias significativas en comprensión lectora y nivel de conocimientos previos de dominio específico.

Instrumentos y materiales

La calidad de los mapas conceptuales fue valorada siguiendo el sistema de puntuación de acuerdo al número de conceptos relevantes, enlaces correctos, niveles jerárquicos, enlaces cruzados y ejemplos (Liu, Chen, y Chang, 2010; Novak y Gowin, 1984). Los grupos con rendimiento bajo se ubicaron por debajo del percentil 25, en tanto que las tríadas con alto rendimiento obtuvieron puntajes superiores al percentil 75.

Para valorar las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes se emplearon dos tareas. Por un lado, se aplicó la Batería Multimedia de Comprensión (versión abreviada) de Gernsbacher y Varner (1988), adaptada por Díez y Fernández (1997) que permite valorar los niveles de comprensión lectora. En esta prueba se pide a los alumnos que lean un texto informatizado “El regalo más preciado” y que, luego de la lectura, contesten ocho ítems con formato de pregunta de elección múltiple. Cada pregunta acertada es contabilizada con un punto hasta alcanzar un máximo de ocho.

El nivel de conocimientos sobre el dominio específico fue examinado por medio de un cuestionario con 10 preguntas sobre el tema de la Comunicación interpersonal, con respuesta de opción múltiple. Por ejemplo, uno de los ítems fue: “4. Señala la idea correcta: Según Watzlawick (1967), la comunicación puede ser... a) únicamente digital; b) únicamente analógica; c) analógica y digital; d) ninguna de las anteriores”. El puntaje máximo que los estudiantes pueden obtener en este cuestionario es 10 puntos. El material de aprendizaje consistió en un documento multimedia digital sobre La comunicación interpersonal y la teoría del doble vínculo de Bateson (1985). El multimedia, elaborado con el programa Prezi, se estructuró en 5 bloques de contenidos, que podían ser recorridos de manera no lineal. En los diferentes bloques se combinaron textos escritos expositivos con textos en video audionarrados y podcasts.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo en dos sesiones. En la primera sesión se administró los cuestionarios de comprensión lectora y la instrucción junto con la práctica sobre elaboración de mapas conceptuales. En la segunda sesión, se administró al inicio el cuestionario de conocimientos previos de dominio específico y se explicaron las instrucciones para efectuar la tarea. Posteriormente, los grupos contaron con 30 minutos para la tarea de aprendizaje colaborativo, revisando el material multimedia y construyendo los mapas conceptuales. Los intercambios verbales durante la tarea se recogieron con plumas digitales (Smartpen Livescribe). Posteriormente, los intercambios verbales en los equipos se transcribieron usando un procesador de textos..

Análisis de datos cualitativos

Los intercambios verbales de los participantes fueron codificados siguiendo un sistema de análisis que combina diferentes propuestas cualitativas que describen la colaboración en un equipo (Castellanos-Ramírez y Onrubia, 2016; Järvelä, Malmberg, y Koivuniemi, 2016; Saab et al., 2012; Volet, et al., 2009). La producción de los estudiantes fue segmentada en episodios, es decir, en una secuencia de enunciados que resultan significativas respecto a un contenido determinado (Van Boxtel et al., 2000). Cada secuencia interactiva se caracterizó de acuerdo a la fase de la regulación a la que se refiere, a saber: toma de conciencia del grupo y la tarea, establecimiento de metas y planificación, desarrollo y monitoreo de las acciones, y evaluación de los logros. Se tuvo en cuenta también la modalidad (co-regulación, cuando un solo aprendiz ejerce y domina la regulación social; y, regulación compartida, si múltiples integrantes del equipo participan conjuntamente en los procesos de regulación, observándose una interdependencia en el funcionamiento del equipo en ese episodio) y el sentido de la regulación social (dirigida a la tarea o al equipo). Además, se identificó el tipo de procesos implicados, a saber: a) cognitivos, cuando hacen referencia a aspectos relacionados con el producto a elaborar, o bien a la comprensión de los contenidos sobre los que versa dicho producto; b) metacognitivos, cuando aluden al establecimiento de metas, la planeación, el monitoreo de los progresos en la comprensión y en el desarrollo del producto colaborativo y a la evaluación de los logros alcanzados en la tarea; y, c) afectivos-motivacionales, cuando se señalan a los resortes, ya sea internos o externos, que mueven a implicarse a los estudiantes en una tarea de aprendizaje y a las emociones asociadas a las acciones que despliegan en ella.

Para el análisis cualitativo se empleó el programa AtlasTi, en su sexta versión.

Resultados

El análisis cualitativo de los intercambios durante la tarea de colaboración mostró que, en ambas condiciones, la actividad regulatoria se concentró en las fases referidas, por un lado, al establecimiento de metas y planificación, y, por otro, al desarrollo y monitoreo de las acciones. Fueron escasos los momentos regulatorios identificados en la fase inicial de la toma de conciencia y en la fase final de evaluación de logros respecto a la tarea y al funcionamiento grupal. Los equipos con rendimiento alto mostraron una mayor actividad regulatoria en los momentos de monitoreo y evaluación, mientras que en las triadas con bajo rendimiento tuvieron un mayor peso las acciones relacionadas con los procedimientos de elaboración del producto colaborativo.

Asimismo, fue similar el comportamiento de los grupos en referencia al sentido de las acciones regulatorias. Por lo general, los equipos se implicaron en acciones relacionadas con la regulación de la tarea, tales como: formulación de preguntas, aclaraciones y explicaciones acerca de las ideas que presentaba el material multimedia, y ejecución de procedimientos para elaborar los mapas conceptuales. Sin embargo, los estudiantes de los equipos con alto rendimiento se manifestaron más sensibles tanto para identificar sesgos y lagunas en su proceso de comprensión, como para revisar si el producto final se ajustaba a los requerimientos de la tarea y si reflejaba con claridad la información del multimedia. En ambas condiciones no fueron numerosos los episodios relacionados con la regulación social orientada al

equipo, a pesar de ello es de destacar que los grupos de rendimiento alto pudieron establecer consensos de cara a la organización de los equipos y a la distribución de roles y tareas para que resulten interdependientes.

Respecto a la configuración que adopta la regulación social en los equipos predomina una modalidad co-regulatoria en ambas condiciones. No obstante, en las triadas con alto rendimiento fue posible detectar algunos momentos de regulación compartida sobre todo en las fases de planificación de la tarea colaborativa.

Discusión/Conclusiones

En este estudio se observaron diferencias en la regulación social que desplegaron los estudiantes cuando interactuaron en los equipos, de acuerdo al nivel de rendimiento reflejado en la calidad del producto de la tarea colaborativa. Si bien en ambas condiciones hubo un predominio de regulación social dirigida a los aspectos cognitivos de la tarea colaborativa, las triadas con rendimiento alto se implicaron en una mayor regulación metacognitiva especialmente en lo que respecta a la tarea. Además, en estos equipos se registraron varios episodios de regulación compartida, también dirigida sobre todo a aspectos relacionadas con la tarea. Estos resultados son en buena parte consistentes con estudios previos, que resaltan la importancia de la calidad y complejidad de la regulación social como uno de los aspectos claves a tener en cuenta para comprender las diferencias de rendimiento en el aprendizaje colaborativo (Castellanos y Onrubia, 2016; Khosa y Volet, 2014; Winters y Alexander, 2011).

Cabe destacar, por otro lado, que en ambas condiciones fueron escasos los episodios relacionados con la regulación de la colaboración (regulación del equipo). Dato que también ha sido resaltado por la investigación reciente que reporta las dificultades de los estudiantes para poner en juego esta clase de regulación de manera espontánea (Rogat y Linnenbrink-Garcia, 2012; Summers y Volet, 2010). Por consiguiente, sería conveniente desarrollar apoyos específicos para favorecer el despliegue de estos procesos vinculados con la gestión de las estructuras de colaboración en el trabajo grupal.

Referencias

- Acuña, S., López-Aymes, G., y Gabino-Campos, M.A. (2012). Co-regulación y función comunicativa de los intercambios en el aprendizaje co-aborativo con mapas conceptuales. En A.J. Cañas, J.D. Novak, y J. Vanhear (Eds.), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology (Vol. 1)* (pp. 65-72). Valletta, Malta: University of Malta and HIMC.
- Amadiou, F., Van Gog, T., Paas, F., Tricot, A., y Mariné, C. (2009). Effects of prior knowledge and concept-map structure on disorientation, cognitive load, and learning. *Learning and Instruction*, 19(5), 376-386.
- Amadiou, F., y Salmerón, L. (2014). Concept maps for comprehension and navigation of hypertexts. En R. Hanewald y D. Ifenthaler (eds). *Digital Knowledge Maps in Education* (pp. 41-59). Nueva York: Springer.
- Bateson, G. (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- Cañas, A.J., y Novak, J.D. (2005). *A concept map-centered learning environment*. Paper presented at the Symposium at the 11th Biennial Conference of the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI), Cyprus.
- Castellanos-Ramírez, J.C., y Onrubia-Goñi, J. (2016). Regulación compartida en entornos de aprendizaje colaborativo mediado por ordenador: diferencias en grupos de alto y bajo rendimiento. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 233-251.
- Cheng, B., Wang, M., y Mercer, N. (2014). Effects of role assignment in concept mapping mediated small group learning. *The Internet and Higher Education*, 23, 27-38.
- Chi, M.T. (2009). Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1(1), 73-105.
- Chularut, P., y DeBacker, T.K. (2003). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 248-263.
- Díez, E., y Fernández, A. (1997). *Batería multimedia de comprensión* (versión abreviada). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Dillenbourg, P., Järvelä, S., y Fischer, F. (2009). The evolution of research on computer supported collaborative learning: From design to orchestration. En N. Balacheff, S. Ludvigsen, T. de Jong, T. A. Lazonder, y S. Barnes (Eds.), *Technology-Enhanced Learning. Principles and Products* (pp. 3–19). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Gernsbacher, M.A., y Varner, K.R. (1988). *The multimedia comprehension battery*. Eugene, OR: University of Oregon, Institute of Cognitive and Decision Sciences.

Hadwin, A.F., Järvelä, S., y Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65-84). New York: Routledge.

Järvelä, S., Malmberg, J., y Koivuniemi, M. (2016). Recognizing socially shared regulation by using the temporal sequences of online chat and logs in CSCL. *Learning and Instruction*, 42, 1-11.

Järvenoja, H., Järvelä, S., y Malmberg, J. (2015) Understanding Regulated Learning in Situative and Contextual Frameworks. *Educational Psychologist*, 50(3), 204-219.

Jonassen, D.H., Lee, C.B., Young, C.C., y Laffey, J. (2005). The Collaboration Principle in Multimedia Learning. En R. Mayer (Ed.), *Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 247–270). Cambridge: Cambridge University Press.

Khosa, D.K., y Volet, S.E. (2014). Productive group engagement in cognitive activity and metacognitive regulation during collaborative learning: can it explain differences in students' conceptual understanding? *Metacognition and Learning*, 9(3), 287-307.

Liu, P.L., Chen, Ch.J., y Chang, Y.J. (2010) Effects of a computer-assisted concept mapping learning strategy on EFL college students' English reading comprehension. *Computers and Education*, 54(2), 436-445.

Molenaar, I., Sleegers, P., y Van Boxtel, C. (2014). Metacognitive scaffolding during collaborative learning: a promising combination. *Metacognition and Learning*, 9(3), 309-332.

Novak, J.D., y Gowin, D.B. (1984). *Learning how to learn*. London: Cambridge University.

O'Donnell, A.M., y Hmelo-Silver, C.E. (2013). Introduction: What is collaborative learning? An overview. En C.E. Hmelo-Silver, C.A. Chinn, C., Chan., y A.M. O'Donnell (Eds.), *The international handbook of collaborative learning* (pp. 1-15). New York: Routledge.

Paas, F., Tuovinen, J., Tabbers, H., y Van Gerven, P. (2003). Cognitive load measurement as a means to advance cognitive load theory. *Educational Psychologist*, 38, 63-71.

Rogat, T.K., y Linnenbrink-Garcia, L. (2011). Socially shared regulation in collaborative groups: An analysis of the interplay between quality of social regulation and group processes. *Cognition and Instruction*, 29(4), 375-415.

Saab, N., Van Joolingen, W.R., y Van Hout-Wolters, B. (2012). Support of the collaborative inquiry learning process: influence of support on task and team regulation. *Metacognition and Learning*, 7, 7–23.

Schoor, C., y Bannert, M. (2012). Exploring regulatory processes during a computer-supported collaborative learning task using process mining. *Computers in Human Behavior*, 28(4), 1321-1331.

Stoyanova, N., y Kommers, P. (2002). Concept mapping as medium of shared cognition in computer-supported collaborative problem solving. *Journal of Interactive Learning Research*, 13(1–2), 111–133.

Summers, M., y Volet, S. (2010). Group work does not necessarily equal collaborative learning: evidence from observations and self-reports. *European Journal of Psychology Educational*, 25, 473–492.

Van Boxtel, C., Van der Linden, J.L., y Kanselaar, G. (2000). Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge. *Learning and Instruction* 10, 311–330.

Volet, S., Summers, M., y Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: how does it emerge and how is it sustained? *Learning and Instruction*, 19, 128–143.

Volet, S., Vauras, M., y Salonen, P. (2009). Self- and social regulation in learning contexts: An integrative perspective. *Educational Psychologist*, 44(4), 215-226.

Wells, G. (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 27(2), 165-187.

Winters, F.I., y Alexander, P.A. (2011). Peer collaboration: the relation of regulatory behaviors to learning with hypermedia. *Instructional Science*, 39, 407–427.

CAPÍTULO 37

Programa de matemáticas usando la estrategia de instrucción cognitiva de facilitación de la planificación en estudiantes con baja planificación

Fernando Tellado González, Manuel Deaño Deaño, Sonia Alfonso Gil, Sandra Limia González, Aida Ramos Trigo, y Martina Ares Ferreirós
Universidad de Vigo, Facultad de Ciencias de Educación

Introducción

La Estrategia de instrucción cognitiva de facilitación de la planificación es una de las líneas de intervención basada en el modelo PASS (Cormier, Carlson, y Das, 1990; Das, Naglieri y Kirby, 1994; Kar, Dash, Das, y Carlson, 1993; Naglieri y Gotling, 1995, 1997; Naglieri y Johnson, 2000). El supuesto de dicha estrategia se basa en la creencia de que el uso que hace un alumno/a de los procesos de planificación debe facilitársele en vez de enseñársele directamente. El uso de la inferencia inducida es el resultado de la experiencia del alumno cuando resuelve la tarea de forma reflexiva. A los alumnos/as se les anima a que recapitulen sobre cómo resuelven las tareas y que se digan así mismos/as lo que hicieron y lo que deben hacer para mejorar su actuación. La verbalización facilita el uso de procesos de planificación, es especialmente útil para aquellos alumnos/as con bajo nivel planificador.

Son numerosos los estudios llevados a cabo sobre los procesos de planificación y los efectos que ello tiene para el aprendizaje. En general se han realizado dos grandes tipos de trabajos, por un lado los que abordan la mejora de la planificación con tareas de tipo general con un grupo reducido de sujetos como los realizados por Cormier et al. (1990), Carlson y Wiedl (1990), y Kar et al. (1993). Los resultados de este grupo de investigaciones pusieron de manifiesto diferencias significativas entre los grupos altos y bajos en planificación. Los sujetos con bajos niveles de planificación muestran unas mayores ganancias en la fase posttest cuando se produce la verbalización. Los resultados evidenciaron que las mejoras en una tarea de planificación podría deberse a los efectos de la verbalización; este efecto fue evidente entre niños/as que eran pobres planificadores. Los hallazgos implican que la verbalización ayuda en la formulación de los esquemas de acción, que pueden ayudar y mejorar el proceso de planificación implicado en la solución de una tarea, específicamente cuando se presenta una deficiencia en la misma. Esto indica que la verbalización ayuda a desarrollar estrategias lógicas y analíticas.

Otro grupo de trabajos son los que abordan la mejora de la planificación a través de la verbalización auto-reflexiva con contenidos escolares, en esta línea están los trabajos de Naglieri y Gotling (1995). Ellos investigaron los efectos de la planificación en el aprendizaje de las matemáticas en alumnos/as con dificultades de aprendizaje. Examinaron los efectos diferenciales de la enseñanza de la planificación usando contenidos escolares matemáticos, sacados directamente del currículum. Se basaron en las investigaciones de Cormier et al. (1990) y Kar et al. (1993). Utilizaron la técnica de verbalización auto-reflexiva, tratando de que el propio sujeto indujese el tipo de estrategia que debería utilizar para solucionar la tarea. Los resultados de este estudio sirvieron para obtener las siguientes conclusiones: (i) se puso de relieve que la intervención ayudó a los estudiantes cuando completaron los problemas de sumas y solo a aquellos/as con baja puntuación en planificación en los problemas de multiplicar; (ii) los efectos son consistentes con investigaciones anteriores (Cormier et al., 1990; Kar et al., 1993); (iii) la eficacia de facilitar el uso de procesos de planificación como parte de la enseñanza de las matemáticas a alumnos/as con dificultades de aprendizaje. Los alumnos/as se benefician de la enseñanza basada en sus puntuaciones en procesamiento cognitivo y sería de gran importancia adecuar la enseñanza a las debilidades cognitivas de los niños/as.

Para averiguar si la instrucción en planificación realizada por el profesor/a un grupo clase, tendría efectos diferenciales dependiendo de las características cognitivas de los alumnos, Naglieri y Gottling (1997) realizaron un estudio. El propósito fue determinar si una intervención diseñada para facilitar la planificación dada por los profesores/as a su clase como un grupo, podría tener efectos diferenciales dependiendo de las características cognitivas de los estudiantes (individualmente), tal como se encontró en la investigación previa (Cormier et al., 1990; Kar et al., 1993; Naglieri y Gottling, 1995). Los estudiantes con bajas puntuaciones en planificación mejoraron más que aquellos con altas puntuaciones en planificación porque esta instrucción satisfizo su necesidad de ser más "planificador/a" y porque la planificación se mostró muy importante para el cálculo matemático (Garofalo, 1986; Iglesias-Sarmiento y Deaño, 2011; Naglieri y Das, 1987).

Naglieri y Johnson (2000) también aplicaron esta técnica en el contexto de la aritmética. Ellos realizaron el estudio en una población con un nivel sociocultural medio-bajo en un aula de matemáticas para Educación Especial. Demostraron que los niños/as con una debilidad cognitiva en Planificación mejoraron considerablemente en comparación con aquellos con una debilidad cognitiva en Atención, Simultáneo, Sucesivo o ausencia de debilidad cognitiva. Los niños/as con una debilidad de Planificación se beneficiaron de la instrucción diseñada para ayudarles a ser más planificadores. Aquellos niños/as que recibieron la instrucción Estrategia de instrucción cognitiva de facilitación de la planificación que no tenían puntuaciones bajas en planificación no mostraron el mismo nivel de mejora. Estos resultados sugieren que los estudiantes se benefician diferencialmente de la instrucción correspondiente a la debilidad cognitiva específica del niño/a, mejorando el rendimiento en matemáticas de los estudiantes pobres en Planificación cuando se les da la instrucción adecuada para sus necesidades cognitivas de Planificación. En un contexto lector se han obtenido resultados similares. La Estrategia de Instrucción Cognitiva de Facilitación de la Planificación también fue utilizada por Haddad et al. (2003) en el área de la lectura y no obtuvieron diferencia significativa en las puntuaciones posttest de los estudiantes con debilidad en Planificación, respecto de otros estudiantes en la que sí se manifestaba en el pretest.

Como los resultados de investigaciones previas sugieren que los estudiantes se beneficiarán diferentemente de esta intervención, la instrucción emparejada a la debilidad cognitiva específica de los niños/as es importante. Por ello, el objetivo de este trabajo es identificar la mejora producida por la aplicación de la Estrategia de Instrucción Cognitiva de facilitación de la Planificación de Naglieri y Gottling (1995, 1997) y Naglieri y Johnson (2000) en procesos cognitivos PASS y en operaciones de cálculo, en un grupo de estudiantes de grado 4° a 6° grado de Educación Primaria.

Método

Participantes

La muestra inicial del estudio estuvo formada por un grupo de 25 sujetos pertenecientes a los cursos escolares de 4°, 5° y 6° grado de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 9 y los 13 años. Pertenecían a un colegio público de la ciudad de Ourense (España) con procedencias socioculturales diferentes. El nivel socioeconómico de sus familias era medio-bajo.

De los 25 sujetos se seleccionaron 12 cuyos informes escolares informaban de una trayectoria de calificaciones deficitarias en el área de matemáticas. No habían conseguido una calificación de apto en los dos últimos cursos escolares en el área de matemáticas. Todos los estudiantes tenía un promedio normal de inteligencia.

Tras una evaluación inicial en procesos cognitivos los 12 participantes se clasificaron en dos grupos. Uno con puntuaciones inferiores a 70 en el proceso de planificación, identificados como de baja planificación ($n=6$) y otro con puntuaciones superiores a 82 en dicho proceso, identificados como de planificación media ($n=6$). Los 12 participantes constituyeron un único grupo de intervención.

Instrumentos

Procesos cognitivos. Para la medida de los procesos cognitivos se utilizó la Batería Das-Naglieri: Cognitive Assessment System (D.N: CAS; Naglieri y Das, 1997), adaptada a la población española por Deaño (2005). Cada Escala proporciona una puntuación final normalizada (100, 15), adecuada a la edad del niño. Los subtests de cada Escala ofrecen una puntuación escalar (10, 3). Dicha Batería se compone de cuatro Escalas, cada una de las cuales mide un proceso básico para el aprendizaje: Planificación, Atención, Procesamiento Simultáneo y Procesamiento Sucesivo.

La Planificación es el proceso cognitivo involucrado en el funcionamiento ejecutivo (es decir, determinación, selección y uso de soluciones eficientes). Esta Escala consta de tres subtests: (i) *Emparejamiento de Números* requiere que el niño identifique dos números idénticos en una fila de números. (ii) *Planificación de Códigos* presenta dos páginas con un conjunto distinto de códigos mostrados en una leyenda en el parte superior de cada página. La leyenda muestra cómo las letras corresponden a ciertos códigos. Filas y columnas de letras encima de las cajas vacías componen el resto de cada página. La meta es que el niño encuentre un medio eficiente de colocar el código apropiado debajo de cada letra. (iii) *Planificación de Conexiones* requiere que el niño desarrolle una estrategia eficaz para conectar números en secuencia o números y letras en un orden secuencial alternativo. La fiabilidad para esta escala en la muestra española, calculada a través del procedimiento de test-retest, fue de .90.

Los subtests que comprenden la escala de Atención demandan que el niño resista a la distracción y mantenga adecuadamente la realización de tareas específicas. Comprende tres subtests: (i) Subtest de *Atención Expresiva*, el niño debe leer oralmente palabras de color, identificar el color de una serie de rectángulos y nombrar el color de la tinta en la que se imprimen las palabras. (ii) *Detección Numérica* consiste en páginas de números impresos en varias fuentes. A los niños se les da un estímulo y están obligados a encontrar todos los números que coincidan con el número, así como con la fuente. (iii) La *Atención Receptiva* consiste en subrayar pares de letras en múltiples filas de estímulos. El primer ítem requiere que las letras coincidan físicamente, mientras que el ítem siguiente exige que tengan el mismo nombre. El índice de fiabilidad obtenido en la muestra española es de .89, calculado mediante el procedimiento test-retest.

El procesamiento simultáneo implica una interrelación entre partes componentes para llegar a una solución correcta. Las tres tareas diseñadas para la Escala Simultánea requieren síntesis verbal y no verbal de componentes en un grupo organizado. (i) *Matrices no Verbales* fue diseñado usando el formato estándar de matriz progresiva. (ii) *Relaciones Espacio-Verbales* requieren que el individuo responda a cuestiones que describen las relaciones espaciales de un dibujo específico que le ha sido presentado con cinco dibujos distractores. (iii) *Memoria de Figuras* el examinador muestra una figura geométrica durante cinco segundos. De memoria, el niño es requerido para descubrir y trazar esa figura dentro de un dibujo más complejo. El índice de fiabilidad de esta Escala para la muestra española fue de .92 calculada mediante el procedimiento de las dos mitades “pares-impares”.

Las tareas que conforman la escala sucesiva requieren examinar para organizar los estímulos en un orden serial explícito. Comprende tres subtests: (i) *Serie de Palabras*. El niño debe repetir una serie de palabras en el mismo orden que es presentada. (ii) Para la tarea de *Repetición de Frases*, el examinado debe repetir frases, después de una sola lectura, en las que los contenidos de las palabras se sustituyen por palabras de colores. (iii) El subtest sucesivo final es *Preguntas sobre Frases*. Las frases cada vez más complejas, compuestas de palabras de colores son leídas al niño. El niño debe responder a una pregunta relativa a esa frase. El índice de fiabilidad de la Escala de Sucesivo fue de .91 para la muestra española, calculada mediante el procedimiento de las dos mitades “pares-impares”.

Programa de intervención. Para las sesiones de intervención se elaboraron hojas de cálculo. Se crearon un total de 84 hojas de operaciones de cálculo, que constituían las tareas matemáticas realizadas

por los alumnos/as: 21 hojas de operaciones de sumas., 21 hojas de operaciones de resta, 21 hojas de operaciones de multiplicación y 21 hojas de operaciones de división.

Todas las hojas presentaban el mismo nivel de dificultad. Cada una contenía un total de 54 operaciones distribuidas en filas de seis operaciones y columnas de nueve operaciones.

A los participantes se les proporciona un lápiz, una goma y un afila-lápiz para rellenar las hojas de operaciones. Como material complementario se utilizó un encerado, una grabadora de audio y un proyector.

Procedimiento

Medida de los procesos cognitivos. Sólo se aplicó la escala de planificación, su aplicación fue individual de acuerdo a las normas que aparecen en el manual de dicha batería. Se registraron las estrategias utilizadas por cada sujeto en los subtest que componen la escala. La duración de las aplicaciones fue en torno a los 15 minutos aproximadamente por niño/a. La persona evaluadora fue entrenada para la aplicación de esta batería. Se aplicó la prueba a los 12 sujetos participantes antes de la intervención y transcurridos seis meses desde la misma.

Programa de intervención. El programa de intervención se aplicó al grupo de intervención durante 48 sesiones, dentro del propio centro escolar, fuera del aula ordinaria. Las primeras 20 sesiones estuvieron destinadas a establecer una línea base de competencia en cálculo para cada participante. Durante estas sesiones los niños/as realizaban una hoja de cálculo con un tipo de operación matemática diferente cada día. El trabajo lo hacían de forma individual sin actuación ninguna por parte del instructor.

Las 28 sesiones posteriores se estructuraron en tres fases, con una duración global de 30 minutos. Los alumnos/as actuaban como grupo único. El programa se estructuró en tres fases de intervención correspondientes con la Estrategia de Instrucción Cognitiva de facilitación de la Planificación de Naglieri y Gottling (1997).

En un primer momento de la sesión de trabajo se le presenta a cada uno de los niños/as del grupo una hoja de trabajo y se le dan 10 minutos para que la resuelva. Durante este momento el niño/a tiene que realizar las operaciones de su hoja de forma independiente, sin preguntar nada ni hablar con nadie.

En un segundo momento se inicia una fase de interacción de 10 minutos utilizando como técnica la verbalización auto-reflexiva. Se trata de iniciar un diálogo entre los alumnos/as para que ellos/as se animen a explicar cómo llevaron a cabo las tareas de cálculo de la hoja que acaban de resolver. Para ello el instructor formula preguntas del tipo:

¿Alguien puede decirme como hizo para completar la hoja de cálculo?

¿Sabrías explicarnos como resolvisteis las tareas de esta hoja?

¿Alguien hizo esto de otra forma?

¿Se os ocurre otra forma de hacer esto?

¿Qué fue lo que os resultó más fácil y más difícil?

¿Qué habéis aprendido al hacer esta hoja de trabajo?

¿Hacemos mejor las tareas ahora que antes?

¿Qué hemos aprendido en esta sesión de trabajo?

¿En las próximas tareas como podemos hacer para resolver más problemas?

Durante la verbalización no se proporciona feedback correctivo, tampoco se explicitaron posibles soluciones a los alumnos/as, no se les verbalizaron estrategias, ni se les dieron instrucciones matemáticas. Las cuestiones fueron debatidas entre los alumnos/as, la función del instructor es la de facilitar la verbalización pero no la de aportar soluciones a las tareas de cálculo.

En un tercer momento de la intervención se presenta a los sujetos una nueva hoja de cálculo que tendrán que resolver de forma independiente durante un tiempo de 10 minutos. Se espera que en esta nueva tarea el sujeto pueda aplicar alguna de las estrategias que se han puesto de manifiesto en la fase de verbalización auto-reflexiva. Transcurrido ese tiempo se da por finalizada la sesión de trabajo.

Análisis de datos

Para comprobar los efectos de la intervención se utilizó un diseño cuasi-experimental de series temporales con un grupo.

Se calculó para cada sujeto su nivel medio de aciertos en la línea base y en cada momento de intervención. Primero se calculó el número de operaciones correctas de cada una de las 20 sesiones de línea base. Con esas puntuaciones se obtuvo el promedio de puntuación en línea base (LB), que indica el estado inicial del sujeto en operaciones de cálculo. La media de la línea base de cada sujeto se calcula sumando el número total de aciertos en las 20 sesiones de trabajo y dividiéndolo por el número total de sesiones.

Una vez determinadas las puntuaciones de línea base se procede al cálculo de puntuaciones en las 28 sesiones de intervención con verbalización auto-reflexiva. Para ello se dividieron las 28 sesiones en cuatro momentos según la aplicación (M1, M2, M3, M4). Cada uno de estos momentos estaban formado por siete sesiones de intervención. Se calculó el número total de aciertos de cada sujeto en cada uno de los momentos, con lo que se consiguió una puntuación media por sujeto en cada momento de la intervención. También se calculó el porcentaje de cambio en cada momento de intervención con la siguiente fórmula: $PC = \text{Media del Momento} - \text{Media de la línea base} / \text{Media de la línea base} \times 100$.

Resultados

Los sujetos con nivel medio de planificación son capaces de realizar un mayor número de operaciones de cálculo inicialmente que los sujetos con baja planificación (Tabla 1). Obtienen una diferencia media de 4.94 puntos.

En general, las puntuaciones medias en cada momento se incrementaron desde M1 a M4. Esto se produce para ambos grupos. El grupo de bajos planificadores pasa de una capacidad media de resolución de tareas de cálculo en la LB de 28.21 puntos a una capacidad de resolución de tareas de 38 puntos en el M4. Se observa por tanto un incremento de 9.79 puntos. El grupo de puntuaciones medias en planificación pasa de una capacidad media de resolución de tareas de 33.15 puntos en LB a una puntuación de 41 puntos en el M4. Se observa por tanto un incremento de 7.85 puntos. El porcentaje de cambio para los bajos en planificación pasó de un 7.07 % en M1 a un 101.35% en M4. Para los medios en planificación se pasó de un 4.47% en M1 a un 33.49 % en M4. Ambos grupos mejoraron, pero más los bajos en planificación (37.14% total bajos frente a 20.83% total medios). La modificabilidad para los bajos en planificación se produjo en mayor porcentaje de M1 a M2 (24.48%), mientras que para los medios estuvo de M3 a M4 (9.81%).

En relación al proceso de planificación, se obtuvo una mayor ganancia en puntos para el grupo de los bajo en planificación ($d=19.33$) que en los de nivel medio ($d=9.5$) (Tabla 1).

Tabla 1. Puntuaciones medias de los participantes en Línea Base, M1, M2, M3 y M4

Nivel	Sujetos	Planificación inicial	L. Base	M1	M2	M3	M4	Planificación final
Bajo	Sujeto 1	63	12.15	18.50	25.36	27.50	26.50	85
	Sujeto 2	67	14.22	17.07	22.79	24	21.14	77
	Sujeto 3	69	41.28	38.93	45.50	44.93	49	81
	Sujeto 4	69	41.10	42.64	44.93	41.07	43.93	96
	Sujeto 5	69	27.53	31.64	33.36	37.71	40.29	83
	Sujeto 6	65	33	34.43	37.86	40.57	45.36	96
Media		67	28.21	30.50	35.00	36	38	86.33
Medio	Sujeto 7	98	17.15	18.29	21.21	23.64	28.43	98
	Sujeto 8	83	28.60	29.14	31.93	33.14	34.57	94
	Sujeto 9	85	39.63	39.50	40	41.71	44.43	96
	Sujeto 10	83	43.88	45.43	46.50	47.21	50.50	98
	Sujeto 11	87	35.88	40.21	43.43	43.50	45.86	96
	Sujeto 12	83	33.76	36.93	39.21	40.57	42.29	94
Media		86.5	33.15	35	37	38	41	96

Discusión/Conclusiones

El objetivo del trabajo se ha alcanzado. Los niños/as con bajas puntuaciones en planificación ganan más que los de nivel medio, tanto en logro matemático como en el proceso de planificación. Esto es consistente con los estudios de Das et al. (1994) sobre la mejora en el cálculo a partir del entrenamiento en procesos, codificación y/o planificación. Es la primera vez que se consiguen estos resultados con niveles tan bajos de planificación, es fácil deducir que la mejora del proceso de planificación conlleva la mejora de las puntuaciones de cálculo ya que la intervención se realizó sobre el proceso de planificación, pero nunca sobre las operaciones de cálculo. Ello supone que la planificación es una variable importante en el logro matemático (Garfalo, 1986; Iglesias-Sarmiento y Deaño, 2011; Naglieri y Das, 1987).

El efecto de esta mejora parece ser consecuencia de la verbalización auto-reflexiva puesta en práctica a través de la Estrategia de Instrucción Cognitiva de facilitación de la Planificación. Tal efecto fue descubierto por Carlson y Wiedl (1990) y estudiado y confirmado por Kar et al., (1993) en situaciones de entrenamiento individual y por Naglieri y Gottling (1997) con grupos pequeños. En el presente estudio se puso de manifiesto en la situación de grupo aula. Las reflexiones conscientes sobre las propias cogniciones y situaciones que se producen en la resolución de las tareas de cálculo parece haber tenido influencia en su conciencia matemática (Das y Misra, 2015). El estudiante se hace más consciente de la naturaleza de la información y reconoce que dicha información afecta a su conocimiento y a su realización, atendiendo al grado de dificultad y la ambigüedad de la tarea. El proceso de Planificación hace consciente al estudiante del procedimiento de búsqueda de la información, la selección de estrategias para calcular y de la atención y esfuerzo (resistencia a la distracción) que debe realizar el estudiante para seleccionar información relevante del texto y encadenar de forma eficaz las acciones para realizar con éxito la tarea. Esta regulación de los procesos cognitivos de planificación incluye el funcionamiento ejecutivo (Das y Misra, 2015; Goldstein, Naglieri, Princiotta, y Otero, 2014; Naglieri y Otero, 2014).

Los resultados del programa evidencian que la Estrategia de Instrucción Cognitiva de Facilitación de la Planificación en matemáticas es una alternativa imprescindible para muchos estudiantes que necesitan desarrollar su potencial planificador para el cálculo matemático mediante la maximización de los procesos cognitivos que lo subyacen y que son regulados por la Planificación. Por ello, constituye una alternativa a la enseñanza directa de estrategias de matemáticas para estudiantes con dificultades aritméticas y bajas o medias puntuaciones de Planificación.

Referencias

- Carlson, J., y Wiedl, K. (1990). *The dynamic assesment of intelligence*. In *Interactive Assessment*. Potomoc, MD: Erlbaum.
- Cormier, P., Carlson, J., y Das, J.P. (1990). Planning ability and cognitive performance: The compensatory effects of a dynamic assessment approach. *Learning and Individual Differences*, 2, 437-449.
- Das, J.P., Naglieri, J.A., y Kirby, J.R. (1994). *Assessment of cognitive processes. The PASS theory of intelligence*. Boston: Allyn and Bacon.
- Das, J.P., y Misra, S.B. (2015). *Cognitive Planning and Executive Functions. Applications in Management and Education*. New Delhi, India: Sage.
- Deaño, M. (2005). *Batería Das-Naglieri: Sistema de Evaluación Cognitiva (D.N: CAS). Adaptación Española*. Ourense: Gersam Ediciones.
- Garfalo, J. (1986). Simultaneous synthesis, regulation, and arithmetical performance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 4(3), 229-238.
- 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 S. Goldstein y J.A. Naglieri (Eds.), *Handbook of executive functioning* (pp. 3-12). New York, NY: Springer.
- Haddad, F.A., Garcia, Y.E., Naglieri, J.A., Grimditch, M., McAndrews, A., y Eubanks, J. (2003). Planning facilitation and reading comprehension: instructional relevance of the PASS theory. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 21(3), 282-289.

Iglesias-Sarmiento, V., y Deaño, M. (2011). Cognitive processing and mathematical achievement: A study with schoolchildren between 4th and 6th grade of Primary Education. *Journal of Learning Disabilities*, 44(6), 570-583.

Kar, B., Dash, U., Das, J.P., y Carlson, J. (1993). Two experiments on the dynamic assessment of planning. *Learning and Individual Differences*, 5(1), 13-29.

Naglieri, J., y Otero, T. (2014). The assessment of executive function using the cognitive assessment system. En S. Goldstein y J.A. Naglieri (Eds.), *Handbook of executive functioning*. New York, NY: Springer.

Naglieri, J.A., y Das, J.P. (1987). Construct and criterion related validity of planning, simultaneous and successive cognitive processing tasks. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 4, 353-363.

Naglieri, J.A., y Das, J.P. (1997). *Das-Naglieri Cognitive Assessment System*. Illinois: Riverside Publishing.

Naglieri, J.A., y Gottling, S.H. (1995). A cognitive education approach to math instruction for the learning disabled: An individual study. *Psychological Reports*, 76, 1343-1354.

Naglieri, J.A., y Gottling, S.H. (1997). Mathematics Instruction and PASS Cognitive Processes: An intervention study. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 513-520.

Naglieri, J.A., y Johnson, D. (2000). Effectiveness of a Cognitive Strategy Intervention in Improving Arithmetic Computation Based on the PASS Theory. *Journal of Learning Disabilities*, 33(6), 591-597.

CAPÍTULO 38

Programa de escritura de facilitación de la planificación en estudiantes con NEE y dificultades de aprendizaje

Sandra Limia González, Manuel Deaño Deaño, Sonia Alfonso Gil, Aida Ramos Trigo,
Fernando Tellado González, y Martina Ares Ferreirós
Universidad de Vigo, Facultad de Ciencias de Educación

Introducción

Existen diversos modelos de enseñanza de la composición escrita en los que sobresale principalmente un tipo de enseñanza directa de las estrategias: *Self-Regulated Strategy Development* desarrollado por Harris y Graham (1996); *Cognitive Strategy Instruction in Writing* de Englert y Colaboradores (Englert, Raphael, Anderson, Anthony, y Stevens, 1991); *Genre-Specific Writing Strategy* derivado de las investigaciones de Wong y colaboradores (Wong, Butler, Ficzer, y Kuperis, 1996); *Social Cognitive Model of Sequential Skill Acquisition* seguido por Zimmerman y colaboradores (Shunk y Zimmerman, 1997; Zimmerman y Kitsantas, 2002); el *Modelo de Instrucción Cognitivo y Auto-regulado* de García y Fidalgo (García y Fidalgo, 2006; Torrance, Fidalgo, y García, 2007) y el programa de instrucción propuesto por Fidalgo, Torrance, Rijlaarsdam, y Den Bergh (2015). A través de este tipo de instrucción se le proporciona un modelo de observación al alumno/a, que le muestra cómo usar, controlar y regular una serie de estrategias. Como resultado, los alumnos/as internalizan las estrategias modeladas por el profesor/a y desarrollan la tarea conforme a esas pautas establecidas a lo largo del proceso.

En contraposición surgen otros alternativos como el modelo *Strategy Content Learning* desarrollado por Butler (Butler, 1995; Butler y Schnellert, 2015), que defiende un tipo de instrucción indirecta para la promoción del aprendizaje estratégico en áreas como la lectura, la escritura y las matemáticas en estudiantes con dificultades de aprendizaje. Según Butler (1996), centrarse demasiado en la enseñanza de estrategias predefinidas, percibiéndolas como rutinas estáticas en lugar de dinámicas, no ayuda al sujeto a hacer frente a sus necesidades reales de aprendizaje y a enfrentarse eficazmente a la tarea. Con el modelo *SCL*, los sujetos determinan el éxito en la elección de sus estrategias evaluando su eficacia, implicándose a su vez, en un proceso reflexivo de búsqueda de alternativas a dichas estrategias cuando estas no sean eficaces y modificándolas de forma adaptativa para alcanzar sus objetivos.

En este estudio se implementa una alternativa a los programas de instrucción directa de las estrategias, donde se ha usado la Estrategia de Instrucción Cognitiva de facilitación de la Planificación de Naglieri y Gottling (1995, 1997) como medio para mejorar las composiciones escritas de los alumnos/as. De acuerdo con Das y Misra (2015), “la planificación es un proceso mental por el cual la persona determina, selecciona y utiliza soluciones eficientes a los problemas” (p.6). Proporciona la manera de resolver problemas para los cuales no hay un método o solución inmediatamente aparente (Naglieri y Das, 1997).

Este tipo de instrucción que permite a los estudiantes desarrollar estrategias cognitivas eficientes sin la instrucción directa del profesor/a, fue ampliada por diversos autores hacia tareas de distinto contenido académico. A este respecto, destacan las investigaciones realizadas por Naglieri y Gottling (1995, 1997), Naglieri y Johnson (2000), Haddad (2000), Haddad et al., (2003) e Iseman y Naglieri (2011) dirigidas a la mejora de las habilidades matemáticas, de exactitud lectora y de comprensión lectora. Naglieri y Gottling (1995, 1997) se plantearon como objetivo mejorar el rendimiento matemático de 12 alumnos/as de primero a sexto grado con dificultades de aprendizaje utilizando la Estrategia de Instrucción

Cognitiva de facilitación de la Planificación. Durante las sesiones de intervención, se motivó a los alumnos/as para que reflexionasen sobre cómo habían resuelto los problemas que se le planteaban, verbalizasen y debatieran sus ideas, explicasen qué métodos funcionaron bien y cuáles no y fuesen autoreflexivos. Para ello se utilizaron preguntas como las siguientes: “¿Por qué lo hiciste de esa manera? ¿Qué pudiste haber hecho para que fuese más correcto? ¿Qué harás la próxima vez?” (Naglieri y Gottling, 1997, p.516). Los resultados hallados mostraron que los estudiantes con puntuaciones de planificación bajas mejoraron más que aquellos que presentaban niveles altos, lo cual influyó en su mejora en el rendimiento en matemáticas. Estos estudios se ampliaron aún más por Naglieri y Johnson (2000) quienes utilizaron el mismo procedimiento de intervención utilizado por Naglieri y Gottling (1997) para la mejora del rendimiento matemático de 19 estudiantes de sexto a octavo grado con dificultades de aprendizaje y trastornos mentales leves.

Haddad (2000) empleó un diseño de un sólo caso para comparar los efectos de la Estrategia de Instrucción Cognitiva de facilitación de la Planificación sobre la fluidez y la precisión en la lectura. Los resultados indicaron que este tipo de intervención tenía un efecto positivo en la mejora de ambos aspectos. En la misma línea, Haddad et al. (2003) extendieron la investigación anterior hacia la mejora de la comprensión lectora en alumnos/as de cuarto grado. Los resultados mostraron que aquellos que presentaban una debilidad de planificación se beneficiaron sustancialmente de la instrucción diseñada para facilitar la planificación, en comparación con aquellos que no la presentaban esa debilidad.

Iseman y Naglieri (2011), ampliaron las aportaciones anteriores examinando la efectividad de la facilitación de la planificación para mejorar el rendimiento matemático en estudiantes con TDAH y dificultades de aprendizaje. Los resultados demostraron cómo los alumnos/as con TDAH mejoraron en el cálculo aritmético, llegando a superar al grupo control y cómo generalizaron las estrategias aprendidas a otras tareas similares.

El objetivo de este estudio es analizar la eficacia de la Estrategia de Instrucción Cognitiva de facilitación de la Planificación en escritura, como alternativa a la enseñanza directa de estrategias para la mejora de las composiciones escritas en alumnos/as de tercero a sexto grado de Educación Primaria con dificultades de aprendizaje en el ámbito específico de la escritura.

Al igual que en anteriores estudios, no se explicitaron soluciones ni estrategias por parte del profesor/a. Estas estrategias fueron adquiridas por los alumnos/as por medio de su reflexión acerca de cómo resolvieron la tarea de escritura y a través del diálogo con el profesor/a y su grupo de iguales. El maestro/a facilitó la discusión que animó a los niños/as a considerar maneras de ser más exitosos pero sin hacer declaraciones directas y sin proporcionar ninguna instrucción de escritura. Las preguntas fueron contestadas por el alumno/a después de realizar su tarea dirigida a metas tal y como él/ella la interpreta. De esta manera, el sujeto a través de este proceso de reflexión, toma decisiones acerca de cuáles son las estrategias y los procesos específicos que debe poner en marcha para resolver la tarea de escritura, aprende a planificar supervisar y evaluar su conducta de aprendizaje.

Método

Participantes

Los participantes fueron 26 estudiantes de 3º, 4º, 5º y 6º grado de Educación Primaria. De entre éstos, se seleccionaron 13 alumnos/as con dificultades de aprendizaje en escritura que pasaron formar parte del grupo de intervención. Del total, 11 eran hombres y 2 eran mujeres. Los alumnos/as pertenecían a un colegio concertado de Ourense (España).

De los 13 alumnos/as con Dificultades de Aprendizaje en Escritura (DAE), 7 presentaban, a su vez, Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA-TDAH) y al Trastorno Obsesivo-Compulsivo (TOC). También se presentaron necesidades educativas derivadas de problemas emocionales, asociados a la situación familiar anómala.

El grupo de comparación estaba compuesto por los 13 alumnos/as que habían alcanzado los mejores resultados en las pruebas de escritura con relación a su curso y edad.

Instrumentos

Procesos cognitivos. Para la medida de los procesos cognitivos se utilizó la Batería Das-Naglieri: Cognitive Assessment System (D.N: CAS; Naglieri y Das, 1997), adaptada a la población española por Deaño (2005). Cada Escala proporciona una puntuación final normalizada (100, 15), adecuada a la edad del niño. Los subtests de cada Escala ofrecen una puntuación escalar (10, 3). Dicha Batería se compone de cuatro Escalas, cada una mide un proceso básico para el aprendizaje: Planificación, Atención, Procesamiento Simultáneo y Procesamiento Sucesivo.

La Planificación es el proceso cognitivo involucrado en el funcionamiento ejecutivo (es decir, determinación, selección y uso de soluciones eficientes). Esta Escala consta de tres subtests diseñados para medir la planificación: (i) *Emparejamiento de Números* requiere que el niño identifique dos números idénticos en una fila de números. (ii) *Planificación de Códigos* presenta dos páginas con un conjunto distinto de códigos mostrados en una leyenda en la parte superior de cada página. La leyenda muestra cómo las letras corresponden a ciertos códigos. Filas y columnas de letras encima de las cajas vacías componen el resto de cada página. La meta es que el niño encuentre un medio eficiente de colocar el código apropiado debajo de cada letra. (iii) *Planificación de Conexiones* requiere que el niño desarrolle una estrategia eficaz para conectar números en secuencia o números y letras en un orden secuencial alternativo. La fiabilidad para esta escala en la muestra española, calculada a través del procedimiento de test-retest, fue de .90.

Los subtests que comprenden la escala de Atención demandan que el niño resista a la distracción y mantenga adecuadamente la realización de tareas específicas. Comprende tres subtests: (i) Subtest de *Atención Expresiva*, el niño debe leer oralmente palabras de color, identificar el color de una serie de rectángulos y nombrar el color de la tinta en la que se imprimen las palabras. (ii) *Detección Numérica* consiste en páginas de números impresos en varias fuentes. A los niños se les da un estímulo y están obligados a encontrar todos los números que coincidan con el número, así como con la fuente. (iii) La *Atención Receptiva* consiste en subrayar pares de letras en múltiples filas de estímulos. El primer ítem requiere que las letras coincidan físicamente, mientras que el ítem siguiente exige que tengan el mismo nombre. El índice de fiabilidad obtenido en la muestra española es de .89, calculado mediante el procedimiento test-retest.

El procesamiento simultáneo implica una interrelación entre partes componentes para llegar a una solución correcta. Las tres tareas diseñadas para la Escala Simultánea requieren síntesis verbal y no verbal de componentes en un grupo organizado. (i) *Matrices no Verbales* fue diseñado usando el formato estándar de matriz progresiva. (ii) *Relaciones Espacio-Verbales* requieren que el individuo responda a cuestiones que describen las relaciones espaciales de un dibujo específico que le ha sido presentado con cinco dibujos distractores. (iii) *Memoria de Figuras* el examinador muestra una figura geométrica durante cinco segundos. De memoria, el niño es requerido para descubrir y trazar esa figura dentro de un dibujo más complejo. El índice de fiabilidad de esta Escala para la muestra española fue de .92 calculada mediante el procedimiento de las dos mitades “pares-impares”.

Las tareas que conforman la escala sucesiva requieren examinar para organizar los estímulos en un orden serial explícito. Comprende tres subtests: (i) *Serie de Palabras*. El niño debe repetir una serie de palabras en el mismo orden que es presentada. (ii) Para la tarea de *Repetición de Frases*, el examinado debe repetir frases, después de una sola lectura, en las que los contenidos de las palabras se sustituyen por palabras de colores. (iii) El subtest sucesivo final es *Preguntas sobre Frases*. Las frases cada vez más complejas, compuestas de palabras de colores son leídas al niño. El niño debe responder a una pregunta relativa a esa frase. El índice de fiabilidad de la Escala de Sucesivo fue de .91 para la muestra española, calculada mediante el procedimiento de las dos mitades “pares-impares”.

Procesos escritores. Los procesos escritores se midieron a través de la forma abreviada de la Prueba de Evaluación de Procesos Cognitivos en la Escritura (PROESCRI; Artiles y Jiménez, 2007), la Evaluación de los Procesos de Escritura (PRO-ESC; Cuetos, Ramos y Ruano, 2004) y el Instrumento de Evaluación de la Conciencia Morfológica en Escritura (IECME; González y García, 2007).

Programa de intervención. El objetivo del programa, radica en que los alumnos/as mejoren su competencia en la composición escrita. El programa consistía en que los alumnos/as escribiesen textos de la vida diaria adecuados a su nivel evolutivo: escritura de cartas personales, de diarios, cuentos y mensajes; descripción de personas, resumen de las exposiciones orales de los compañeros, resúmenes de películas y reseñas de libros.

Procedimiento

Medida de los procesos cognitivos y los procesos escritores. La aplicación se realizó siguiendo las instrucciones de administración de los manuales de las pruebas. Respecto a la Batería D.N.: CAS, sólo se aplicó la escala de planificación, su aplicación fue individual de acuerdo a las normas de aplicación y de registro de respuestas que aparecen en el manual de dicha batería. Se registraron las estrategias utilizadas por cada sujeto en los subtest que componen la escala. La duración de las aplicaciones fue en torno a los 10 minutos aproximadamente por niño/a. La persona evaluadora fue entrenada para la aplicación de esta batería. La aplicación de las pruebas de procesos escritores se hizo de forma individual, cumpliendo las normas de aplicación y registro de las mismas.

Programa de intervención. El programa de intervención se aplicó al grupo de intervención durante 24 sesiones. Cada sesión estaba estructurada en tres fases, con una duración global de 30 minutos. Los alumnos/as actuaban por grupos, cuatro grupos, de tres a cuatro miembros cada uno. La intervención tuvo lugar dentro del propio centro escolar, fuera del aula ordinaria. El programa se estructuró en tres fases de intervención correspondientes con la Estrategia de Instrucción Cognitiva de facilitación de la Planificación de Naglieri y Gottling (1997).

En una primera fase se enfrenta a los sujetos al desafío de escribir un texto adecuado a una situación comunicativa concreta y durante un máximo de 10 minutos.

En la segunda fase se procede a la retirada del material por parte de la instructora. A continuación, se inicia una fase de interacción y reflexión, en donde la instructora pone en marcha una serie de interrogantes a los que los sujetos tienen que dar respuesta durante un tiempo aproximado de 10 minutos. Se discute con los alumnos/as cuál ha sido el proceso que se ha seguido en la composición escrita realizada. Se les solicita que expliquen de forma oral cómo procedieron a la hora de redactar sus textos. La instructora coge un texto al azar y hace una pregunta sobre la forma en la que está escrito (p.ej. ¿Alguien hizo esto de otra forma? ¿Os falta algo por decir? Y si tuvieseis que volver a hacerlo, ¿lo haríais igual?) y espera la respuesta de los niños/as. Se busca que estos encuentros orales, promuevan el intercambio de representaciones mentales, preguntas y significaciones que favorecen la modificación cognitiva.

En la tercera fase el alumno/a produce un nuevo texto, pero esta vez teniendo en cuenta las discusiones realizadas en la etapa anterior, la matización sobre su representación de la escritura. El tiempo estimado para esta tarea es de 10 minutos aproximadamente. Se espera que con en esta última fase el sujeto sea capaz de aplicar alguna de las estrategias verbalizadas en la etapa anterior, modificando su desempeño con respecto a la primera fase de intervención.

Análisis de datos

En la investigación se utilizó una metodología cuasi-experimental y se llevó a cabo siguiendo un diseño pre/intervención/post. Para evaluar la eficacia del programa de intervención en escritura se realizó un análisis de varianza de un solo factor (ANOVA) para la planificación, los procesos cognitivos de escritura (Léxicos y Sintácticos; PROESCRI), los procesos escritores (PROESC), la conciencia

morfológica en escritura (Producción y Juicio; IECME) y las estrategias de escritura (Ortográfica, Noticiar, Organizar, Resumir, Palabros; PROESCRI, PROESC, IECME). Para realizar los análisis se usó el paquete estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS) en su versión 18.0.

Resultados

Tras la intervención, el grupo que la siguió obtuvo un aumento estadísticamente significativo de las puntuaciones de planificación ($M_{pre}=95$; $M_{post}=106$), planificación de códigos ($M_{pre}=8$; $M_{post}=11$) y planificación de conexiones ($M_{pre}=10$; $M_{post}=13$). También se produjo incremento en todas las puntuaciones medias de los procesos escritores. Sin embargo sólo aparecen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias de los subtest de los procesos léxicos relacionados con palabras con sílabas cuyo sonido corresponden a más de una letra ($M_{pre}=7$; $M_{post}=9$) y la conciencia fonológica ($M_{pre}=16$; $M_{post}=19$); los procesos sintácticos, ($M_{pre}=19$; $M_{post}=24$); en el uso adecuado de las mayúsculas ($M_{pre}=7$; $M_{post}=9$) y en el campo de la producción morfológica ($M_{pre}=51$; $M_{post}=63$). En relación a las estrategias escritoras, se puede decir que las puntuaciones medias del grupo de intervención aumentaron considerablemente en, noticiar ($M_{pre}=26$; $M_{post}=32$), organizar ($M_{pre}=17$; $M_{post}=21$) y resumir ($M_{pre}=4$; $M_{post}=6$).

En relación a los resultados obtenidos en las medidas posttest, comparando el grupo de intervención y de comparación, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación con los subtest de planificación de códigos $F(1,24) = .85$, $p > .05$ y planificación de conexiones $F(1,24) = .11$, $p > .05$. Por otro lado, en los procesos léxicos los grupos se igualan en el desempeño de tareas como la escritura de palabras con distinto tipo de sílabas $F(1,24) = 0.47$, $p > .05$, palabras con ortografía arbitraria $F(1,24) = 1.60$, $p > .05$ y conciencia fonológica $F(1,24) = 0.74$, $p > .05$. Con respecto a los procesos sintácticos no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en cuanto a los aspectos relacionados con la construcción de frases $F(1,24) = 1.12$, $p > .05$ y el orden $F(1,24) = .59$, $p > .05$. Asimismo, en la colocación adecuada de los signos de puntuación, los estudiantes del grupo de intervención se igualan al grupo de comparación $F(1,24) = 1.92$, $p > .05$.

En producción morfológica tampoco se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos $F(1,24) = 2.66$, $p > .05$. Finalmente, para las estrategias escritoras, el grupo de intervención igualó al de comparación en noticiar $F(1,24) = 2.62$, $p > .05$, organizar $F(1,24) = 1.61$, $p > .05$ y resumir $F(1,24) = .34$, $p > .05$.

Discusión/Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede afirmar que el objetivo del estudio se ha alcanzado con eficacia. El programa de escritura siguiendo la Estrategia de Instrucción Cognitiva de facilitación de la Planificación produjo mejoras en las puntuaciones de los procesos cognitivos y los procesos escritores del grupo de intervención cuando se compara en situación pre y post intervención. También cuando se compara en la medida posttest con el grupo de comparación.

Los estudiantes del grupo de intervención experimentaron una transferencia del aprendizaje. Esta transferencia se produjo debido a la orientación metodológica de la facilitación de la planificación que implica el programa. Esta orientación metacognitiva consiste en facilitarles la realización de la tarea y la reflexión conjunta sobre el trabajo realizado. De acuerdo con Das, Naglieri, y Kirby (1994), “sin la reflexión, el aprendizaje de la instrucción no puede calificarse como interiorización y por lo tanto no se produce la transferencia del aprendizaje” (p. 257). La instructora facilitó la discusión, utilizando preguntas para fomentar la autoreflexión, que alentaron a los estudiantes a verbalizar diferentes maneras de abordar las tareas y a utilizar estrategias para completarlas. No se siguieron instrucciones directas para la enseñanza de las estrategias en ningún momento de la intervención, ni se proporcionaron respuestas acerca de la corrección de la tarea. A través del diálogo con los iguales, se les dio la oportunidad de hablar sobre los textos que estaban elaborando, actuando conjuntamente en el proceso de resolución de

problemas, planificando oralmente el contenido, argumentando y criticando constructivamente sus composiciones escritas y ejecutando las tareas siendo más eficientes en el uso de la planificación cognitiva y los procesos escritores. Esta reflexión generada promovió un mayor control deliberado de la actuación escrita por parte del sujeto.

Este programa se diferencia claramente de los programas de enseñanza directa, en donde el sujeto lleva a cabo el proceso de escritura tal y como lo ha observado y no como fruto de su propia actividad individualizada, pero participa de la visión de programas alternativos como el de Butler (Butler, 1995; Butler y Schnellert, 2015) que destaca un tipo de enseñanza no directa, en donde es el estudiante en colaboración con el profesor/a quien encuentra las estrategias necesarias para llegar a la solución del problema.

Este estudio extiende el trabajo de las investigaciones anteriores ampliando las situaciones de aplicación propuestas por Butler hacia el alumnado de educación primaria, así como el ámbito de aplicación de la Estrategia de Instrucción Cognitiva de facilitación de la Planificación utilizada por Naglieri y Gottling, (1995, 1997); Naglieri y Johnson, (2000) por Haddad, (2000), Haddad et al., (2003) e Iseman y Naglieri, (2011), hacia el ámbito de la escritura.

Este tipo de instrucción alternativa que utiliza la Estrategia de Instrucción Cognitiva de facilitación de la Planificación tiene un impacto significativo en la mejora de las composiciones escritas de los estudiantes. Se produce un aprendizaje experiencial. Hay una toma de conciencia sobre lo realizado, una autorregulación del proceso escritor y una interiorización de las estrategias. El sujeto regula su comportamiento escritor internalizando lo que verbaliza.

Los programas de enseñanza directa de las estrategias se ven limitados en este sentido ya que en este tipo de instrucción, es el profesor/a quien modela la actuación del alumno/a y es el alumno/a quien internaliza y luego reproduce su modelo tal y como lo ha observado. Las estrategias son concebidas como algo universal. Sin embargo, el hecho de que una misma estrategia pueda resultar eficaz para un estudiante no significa necesariamente que sea igual de funcional para otro. Por tanto, resulta necesario arbitrar otro tipo de enseñanzas que permitan a los alumnos/as generar sus propias estrategias para alcanzar las metas, seleccionar las más apropiadas y ejecutarlas, supervisándolas y evaluándolas hasta conseguir el resultado esperado (Das y Misra, 2015).

Teniendo en cuenta los beneficios que genera este tipo de instrucción alternativa, se podría utilizar este sistema para ayudar a un amplio grupo de escolares de 3º a 6º grado de Educación Primaria a beneficiarse no sólo del aprendizaje escrito en particular, sino para aprender a aprender, ya que tal y como señalan Dolz, Gagnon, Mosquera, y Sánchez (2013), "...todas las disciplinas necesitan la producción escrita, todas la integran y pueden contribuir de un modo u otro, a su desarrollo" (p.11).

Referencias

- Artiles, C., y Jiménez, J.E. (2005). *Proescrí. Prueba de evaluación de Procesos cognitivos en la escritura*. Las Palmas: Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Butler, D.L. (1995). Promoting strategic learning by post secondary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 170-190.
- Butler, D.L. (1996, Abril). *The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: An introduction to the coordinated symposium*. Paper presented at the meeting of American Educational Research Association, New York.
- Butler, D.L., y Schnellert, L. (2015). Success for students with learning disabilities: What does self-regulation have to do with it? En T. Cleary (Ed.), *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: Enhancing adaptability, performance, and well-being* (pp. 89-112). Washington, DC: APA Press.
- Cuetos, F., Ramos, J.L., y Ruano, E. (2004). *Evaluación de los procesos de escritura (PROESC)*. Madrid: TEA Ediciones.

- Das, J.P., Naglieri, J.A., y Kirby, J.R. (1994). *Assessment of cognitive processes. The PASS theory of intelligence*. Boston: Allyn and Bacon.
- Das, J.P., y Misra, S.B. (2015). *Cognitive Planning and Executive Functions. Applications in Management and Education*. New Delhi, India: Sage.
- Deaño, M. (2005). *Batería Das-Naglieri: Sistema de Evaluación Cognitiva (D.N: CAS) Adaptación Española*. Ourense: Gersam Ediciones.
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S., y Sánchez, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Englert, C.S., Raphael, T.E., Anderson, M., Anthony, L.M., y Stevens, D.D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28(2), 337-372.
- Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G., y Den Bergh, H. (2015). Strategy-focused writing instruction: Just observing and reflecting on a model benefits 6th grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 37-50.
- García, J.N., y Fidalgo, R. (2006). Effects of two types of self-regulatory instruction programs on students with learning disabilities in writing products, processes, and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 181-211.
- González, L., y García, J.N. (2007). Instrumento de Evaluación de la Conciencia Morfológica en escritura (IECME). Forma A. En J.N. García (Coord.), *Dificultades del desarrollo*, [CD-ROM]. Madrid: Pirámide.
- Haddad, F.A. (2000). *The Cognitive Assessment System, single case designs: Focus on reading fluency and accuracy*. Paper presented at the meeting of Arizona Association of School Psychologists, Mesa, AZ.
- Haddad, F.A., García, Y.E., Naglieri, J.A., Grinditch, M., McAndrews, A., y Eubanks, J. (2003). Planning facilitation and reading comprehension: instructional relevance of the PASS theory. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 21(3), 282-289.
- Harris, K.R., y Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, M.A.: Brookline.
- Iseman, J.S., y Naglieri, J.A. (2011). A cognitive strategy instruction to improve math calculation for children with ADHD and LD: A randomized controlled study. *Journal of Learning Disabilities*, 44(2), 184-195.
- Naglieri, J.A., y Das, J.P. (1997). *Das-Naglieri Cognitive Assessment System*. Illinois: Riverside Publishing.
- Naglieri, J.A., y Gottling, S.H. (1995). A cognitive education approach to math instruction for the learning disabled: An individual study. *Psychological Reports*, 76, 1343-1354.
- Naglieri, J.A., y Gottling, S.H. (1997). Mathematics Instruction and PASS Cognitive Processes: An intervention study. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 513-520.
- Naglieri, J.A., y Johnson, D. (2000). Effectiveness of a Cognitive Strategy Intervention in Improving Arithmetic Computation Based on the PASS Theory. *Journal of Learning Disabilities*, 33(6), 591-597.
- Schunk, D.H., y Zimmerman, B.J. (1997). Social origins of self regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Torrance, M., Fidalgo, R., y García, J.N. (2007). The teachability and effectiveness of strategies for cognitive self-regulation in sixth grade writers. *Learning and Instruction*, 17, 265-285.
- Wong, B.Y., Butler, D.L., Ficzer, S.A., y Kuperis, S. (1996). Teaching low achievers and students with learning disabilities to plan, write, and revise opinion essays. *Journal of Learning Disabilities*, 29(2), 197-212.
- Zimmerman, B.J., y Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 660-668.

CAPÍTULO 39

Programa de matemáticas de inferencia inductiva basado en los procesos PASS para estudiantes de 2º grado de Educación primaria

Sonia Alfonso Gil, Manuel Deaño Deaño, Sandra Limia González, Aida Ramos Trigo,
Fernando Tellado González, y Martina Ares Ferreirós
Universidad de Vigo, Facultad de Ciencias de Educación

Introducción

El presente estudio informa de los resultados de la utilización de un programa de intervención cognitiva matemático basado en el modelo PASS Remedial Program PREP, para la mejora matemática y de los procesos cognitivos que la subyacen en estudiantes típicos de grado 2 de Educación primaria. El PREP o PASS Remedial Program (Das, Carlson, Davidson, y Longe, 1997) es un modelo de intervención académica y cognitiva que se ha utilizado en situaciones de investigación en lectura desde hace más de tres décadas. Los primeros estudios (Brailsford, Snart, y Das, 1984; Crawford y Das, 1992; Krywaniuk y Das, 1976; Spencer, Snart, y Das, 1989) encontraron que el procesamiento simultáneo se relaciona fuertemente con la comprensión lectora y el procesamiento sucesivo con la decodificación de palabras. Posteriormente, usando PASS Reading Enhancement Program (Das, 1999; Carlson y Das, 1997; Das, Mishra, y Pool, 1995; Papadopoulos, Das, Parrila, y Kirby, 2003; Parrila, Das, Kendrick, Papadopoulos, y Kirby, 1999) también encontraron mejora en el rendimiento en lectura de palabras, comprensión lectora y en estrategias cognitivas de procesamiento (Hayward, Das, y Janzen, 2007). Das et al. (1995) probaron la superior eficacia del PREP of reading completo comparado con la aplicación de PREP de tareas globales sólo y con el PREP de tareas puente. Carlson y Das (1997) informaron sobre la eficacia del PREP en un grupo experimental de estudiantes de 4 Grado en programas de Capítulo 1 y otro de control en Word Attack and Word Identification. Los resultados mostraron mejora significativa post intervención con PREP.

Los estudios de replicación posteriores han reproducido en esencia los resultados originales con niños de los grados 3, 4, 5 y 6; en grado 1 (Parrila et al., 1999) y en Grado 2 (Ramos, Conde, Alfonso, y Deaño, 2014). Actualmente los estudios con PREP de lectura analizan con éxito su eficacia en la mejora conjunta de la dificultad lectora y de la debilidad cognitiva subyacente, acentuando su valor preventivo de la dificultad lectora (Ramos et al., 2014).

Los resultados de los programas PREP citados evidencian que el procedimiento más efectivo para la enseñanza de estas habilidades cognitivas y académicas incluye la enseñanza de la inferencia, internalización de los principios, mediación y verbalización diseñados de tal forma que permitan al sujeto aportar su propia experiencia al aprendizaje, asumir gradualmente el control del proceso de aprendizaje de la tarea y transferir lo aprendido a nuevas situaciones.

El presente estudio pretende expandir los resultados del modelo PREP de varias maneras (i) El uso del modelo PREP a la matemática, más allá del aprendizaje de la lectura. El modelo PASS Remedial Program matemático contribuye al desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes juntamente con su aprendizaje matemático. Se espera que el contenido del programa propuesto influya de modo positivo y significativo las puntuaciones de cálculo y de procesos cognitivos; (ii) El uso del modelo PREP en estudiantes típicos que pueden beneficiarse de este sistema de enseñanza. Los estudios anteriores con PREP se realizaron con muestras de estudiantes con dificultades de aprendizaje o con NEE (Deaño, Alfonso, y Das, 2015). Se espera que el contenido del programa mediante la estructuración de tareas según los principios del modelo PREP influyan la mejora cognitiva y aritmética de los

estudiantes de 2º grado; (iii) La intervención con el modelo PREP matemático no solo mejorará el funcionamiento cognitivo y matemático, sino que también mostrará ser una alternativa al entrenamiento directo de estrategias para el refuerzo de habilidades cognoscitivas que apoyan habilidades subyacentes de matemáticas; y (iv) Se mostrará más efectivo en la mejora de los procesos cognitivos y el logro matemático que otro programa de intervención PASS matemático (Math Modules; Das, 2014).

Método

Participantes

Participaron en la investigación 90 estudiantes de edades comprendidas entre los 6 y los 8 años que cursaban estudios de 2º grado de Educación Primaria ($M=7.09$ años, $DT=.293$) en tres centros públicos de la provincia de Ourense (España). A través de muestreo probabilístico polietápico se asignaron los participantes a los grupos de intervención y comparación. La distribución de participantes por sexo y grupo puede verse en la Tabla 1. Se trataba de estudiantes de procedencia urbana y de familias de nivel socioeconómico medio. No se encontraron diferencias significativas por sexo y grupo ($\chi^2(2)=.800$; $p=.670$).

Tabla 1. Distribución de los participantes por sexo y grupo

Grupos	Sexo		Total
	Niños	Niñas	
Intervención PREP	14	16	30
Intervención Math Modules	14	16	30
Comparación	17	13	30
Totales	45	45	90

Instrumentos

Procesos cognitivos. Para la medida de los procesos cognitivos se utilizó la Batería Das-Naglieri: Cognitive Assessment System (D.N: CAS) (Naglieri y Das, 1997), adaptada a la población española por Deaño (2005). Dicha Batería se compone de cuatro Escalas, cada una de las cuales mide un proceso básico para el aprendizaje: Planificación, Atención, Procesamiento Simultáneo y Procesamiento Sucesivo. Cada Escala proporciona una puntuación final normalizada (100, 15), adecuada a la edad del niño. Los subtests de cada Escala ofrecen una puntuación escalar (10, 3).

La Planificación es el proceso cognitivo involucrado en el funcionamiento ejecutivo (es decir, determinación, selección y uso de soluciones eficientes). Esta Escala consta de tres subtests diseñados para medir la planificación: (i) *Emparejamiento de Números*; (ii) *Planificación de Códigos*; (iii) *Planificación de Conexiones*. La fiabilidad para esta escala en la muestra española, calculada a través del procedimiento de test-retest, fue de .90.

Los subtests que comprenden la escala de Atención demandan que el niño resista a la distracción y mantenga adecuadamente la realización de tareas específicas. Esta escala comprende tres subtests: (i) Subtest de *Atención Expresiva*; (ii) *Detección Numérica*; (iii) *La Atención Receptiva*. El índice de fiabilidad obtenido en la muestra española es de .89, calculado mediante el procedimiento test-retest.

El procesamiento simultáneo implica una interrelación entre partes componentes para llegar a una solución correcta. Las tres tareas diseñadas para la Escala Simultánea requieren síntesis verbal y no verbal de componentes en un grupo organizado. (i) *Matrices no Verbales*; (ii) *Relaciones Espacio-Verbales*; (iii) *Memoria de Figuras*. El índice de fiabilidad de esta Escala para la muestra española fue de .92 calculada mediante el procedimiento de las dos mitades “pares-impares”.

Las tareas que conforman la escala sucesiva requieren examinar para organizar los estímulos en un orden serial explícito. El resultado es una progresión de eslabones de cadena con elementos que sólo están relacionados con el elemento anterior. Esta escala también comprende tres subtests: (i) *Series de Palabras*; (ii) *Repetición de Frases*; (iii) *Preguntas sobre Frases*. El índice de fiabilidad de la Escala de

Sucesivo fue de .91 para la muestra española, calculada mediante el procedimiento de las dos mitades “pares-impares”.

Competencia matemática. Se utilizó el WIAT-III (Wechsler Individual Achievement Test-3rd Edition; Wechsler, 2009). El WIAT es un test de administración individual diseñado para evaluar el rendimiento académico de estudiantes comprendidos en edades entre 4 años y 0 meses y 19 años y 11 meses. El WIAT-III permite evaluar las debilidades y fortalezas en los procesos que intervienen en el aprendizaje. Consta de 16 subtest, cuya finalidad es medir las 8 áreas académicas claves en la clasificación e identificación de los diferentes tipos de dificultades en el aprendizaje. En esta investigación se implementaron los subtest de Operaciones numéricas y Resolución de problemas.

Operaciones numéricas. Consiste en 61 ítems de contenido matemático distribuidos en función de la edad y del curso académico. Las actividades implican diferentes tipos de operaciones numéricas y niveles de dificultad. Los ítems son puntuados con 1 (respuesta correcta), 0 (respuesta incorrecta) y NS (no sabe la respuesta). Se le pide al niño/a que resuelva el mayor número de operaciones numéricas posibles, preferiblemente por orden, pero con la opción de evitar aquellos ítems que no saben resolver. El subtest aporta una puntuación directa del número de operaciones numéricas resueltas.

Resolución de problemas. Consiste en 72 ítems de contenido matemático distribuidos en función de la edad y el curso académico. La administración del test consiste en presentar las preguntas a los niños/as en función de la edad y de su nivel educativo. Los ítems son puntuados con 1 (respuesta correcta), 0 (respuesta incorrecta) y NS (no sabe la respuesta). También se especifica la modalidad de la respuesta, que puede ser respuesta verbal, señalar o bien ambas. Si el estudiante falla cuatro respuestas consecutivas se da por finalizado la administración del test, por otro lado, si se obtienen en el comienzo del test 3 respuestas incorrectas, se plantean las preguntas en orden inverso hasta conseguir tres respuestas correctas (puntuación 1). El subtest aporta la puntuación directa del número de problemas resueltos.

Programa de intervención PREP-Matemático. Se ha aplicado el Programa de Recuperación y Enriquecimiento PASS-Matemático. Fue diseñado para el enriquecimiento y la mejora de los procesos PASS (Planificación, Atención, Simultáneo y Sucesivo), sobre todo el procesamiento sucesivo y simultáneo y de las matemáticas.

El programa consta de 10 tipos de tareas; 6 que requieren del Procesamiento Sucesivo y 4 que requieren del Procesamiento Simultáneo. Todas las tareas tienen dos componentes, el global y el puente. El global está diseñado para mejorar el Procesamiento Sucesivo o Simultáneo; mientras que el puente se corresponde con la parte estructurada para usar los mismos procesos y estrategias que en los globales. Por tanto, las tareas globales dan al alumnado la oportunidad de utilizar e interiorizar las estrategias necesarias para el aprendizaje matemático. Las tareas puente proporcionan el entrenamiento en estrategias útiles en habilidades escolares de matemáticas.

Cada tarea tiene tres niveles de dificultad, dos series paralelas (A y B) y tres fases dependiendo del nivel de ayuda que necesite el niño/a. De este modo, si el alumno/a realiza correctamente un ítem sin necesitar ayuda se le dan 3 puntos (Fase 1), si necesita un poco de ayuda se le dan dos puntos (Fase 2) y si necesita bastante ayuda se le da un punto (Fase 3).

La aplicación de cada tarea comienza con una explicación detallada de la misma sobre lo que tienen que hacer los estudiantes en esa primera sesión. Primero, tienen que decir, con sus propias palabras, que es lo que tienen que hacer y el educador/a debe decidir si manifiestan comprensión de los componentes claves de la tarea a realizar. En la primera sesión de cada tarea se usa el ítem 1 para dar la explicación completa. Siempre que se comience una nueva sesión se dan las explicaciones oportunas al niño/a, es importante que él/ella sepa lo tiene que hacer. Se debe realizar un nivel de dificultad por sesión y cada una tiene una duración aproximada de 45 minutos. Para pasar al nivel siguiente de dificultad se exige que el 80% de las respuestas sean correctas. Si el niño/a no alcanza este porcentaje se lleva a cabo otra sesión con los mismos ítems de la serie paralela (serie B). Si tampoco obtiene ese porcentaje de respuestas

correctas con la serie paralela, el adulto mediador/a le irá suministrando ayudas con el fin de que pueda prestar atención a ciertos detalles o estrategias para resolver la tarea.

Programa de intervención Math-Modules. El objetivo general del programa de Módulos Matemáticos es la Competencia Matemática. El programa consta de módulos específicos relacionados con las habilidades básicas requeridas para el aprendizaje de las matemáticas. Se trabajan 5 habilidades matemáticas frecuentes en la literatura y el mundo escolar, que son de aprendizaje temprano (tamaño y valor; números; numerosidad; comprensión verbal y no verbal; y memoria de trabajo). Estas habilidades se trabajan a través de cinco módulos específicos: patrones; números; conteo; mapeo significado y estimación; y capacidad de memorizar números. Los tres primeros módulos incluyen tareas basadas en dos tipos de procesos identificados dentro del constructo de Funciones Ejecutivas: la inhibición y el cambio de respuesta. El cuarto módulo incluye dos tipos de tareas de entrenamiento cognitivo predominantemente no-verbales correspondientes a la lógica y tareas verbales de relaciones gramaticales. El quinto módulo se basa en la memoria de trabajo y la inhibición de los pensamientos distractores.

Cada módulo contiene una introducción y discusión de conocimiento específico para el enfoque central del módulo, varios elementos para la formación de las operaciones cognitivas necesarias para el módulo y actividades de grupo pequeño, que también pueden ser administradas con un compañero/a o individualmente (instrucción uno a uno).

El objetivo de las actividades es dar a conocer y construir los cimientos cognitivos de esas habilidades y cálculos específicos. En otras palabras, hacer que los procedimientos y conceptos sean comprendidos en lugar de aprendidos de memoria. Los niños deben ser enseñados a entender los matices y los términos y condiciones específicas para llevar a cabo las tareas.

Procedimiento

Medida de los procesos cognitivos y la competencia matemática. Los estudiantes fueron evaluados en un local preparado y habilitado para tal fin. Era un espacio amplio y cómodo para el alumno/a y la examinadora lo que contribuyó a facilitar la concentración de los alumnos/as en la evaluación propuesta. A cada estudiante participante en el estudio ($N=90$) se le explicó lo que se iba a hacer antes de empezar la aplicación de cada prueba. La aplicación se realizó siguiendo las instrucciones de administración de los manuales de las pruebas.

Respecto a la Batería D.N.: CAS, su aplicación fue individual de acuerdo con las normas de aplicación y de registro de respuestas que aparecen en el manual de dicha batería. Se registraron las estrategias utilizadas por cada sujeto. La duración de las aplicaciones fue en torno a los 60 minutos aproximadamente por niño/a. La persona evaluadora fue entrenada para la aplicación de esta batería.

El WIAT-III se aplicó en dos sesiones con una duración media de 1 hora en total. En la primera sesión se aplicaron los ítems de resolución de problemas correspondientes al 2º curso y se dejaba a los estudiantes avanzar hasta que se diese la condición de interrupción de la prueba. Posteriormente se pasaron los ítems relacionados con suma y resta, de acuerdo con el nivel de competencia de los estudiantes.

Programas de intervención. La aplicación de cada uno de los programas de intervención se llevó a cabo en 20 sesiones. Se siguieron las normas e instrucciones detalladas en los manuales de cada programa. Cada grupo tenía tres sesiones fijas por semana de cada programa.

Durante la aplicación de los programas de intervención, el grupo de comparación ($n=30$) siguió teniendo sus sesiones de clase habituales de matemáticas.

Análisis de datos

Se utilizó un diseño cuasi-experimental pre/intervención/post, contrastando los grupos de intervención y comparación. Se realizó un análisis de varianza multivariante (MANOVA) 3x2 [grupo (3;

intervención PREP, intervención Math Modules, comparación) x medida (2; pre, post)] con el procedimiento MLG de medidas repetidas para los procesos cognitivos (D.N.: CAS) y el rendimiento matemático (WIAT). Se usó el paquete estadístico Statistical Package Social Sciences (SPSS) en su versión 18.0.

Resultados

En la medida pretest, existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el desempeño obtenido en el proceso de planificación $F(2,174)=4.306$, $p<.05$, $\eta^2_{\text{parcial}}=.047$, simultáneo $F(2,174)=9.826$, $p<.001$, $\eta^2_{\text{parcial}}=.101$, atención $F(2,174)=4.786$, $p<.01$, $\eta^2_{\text{parcial}}=.052$, sucesivo $F(2,174)=11.234$, $p<.001$, $\eta^2_{\text{parcial}}=.114$ y la escala completa del D.N.:CAS $F(2,174)=14.081$, $p<.001$, $\eta^2_{\text{parcial}}=.139$. El grupo de intervención PREP tenía un desempeño significativamente inferior al grupo de comparación en todos los procesos cognitivos y en la escala completa (Tabla 2). También tenía significativamente menor puntuación que el grupo de intervención Math Modules en el procesamiento simultáneo y la escala completa (Tabla 2). El grupo de intervención Math Modules obtuvo significativamente menor puntuación media que el grupo de comparación en el procesamiento sucesivo y la escala completa (Tabla 2). En la medida posttest, el desempeño de los grupos se igualó en los procesos de planificación $F(2,174)=.742$, $p>.05$, $\eta^2_{\text{parcial}}=.008$, simultáneo $F(2,174)=1.721$, $p>.05$, $\eta^2_{\text{parcial}}=.019$, atención $F(2,174)=3.023$, $p>.05$, $\eta^2_{\text{parcial}}=.034$ y en la escala completa del D.N.:CAS $F(2,174)=2.938$, $p>.05$, $\eta^2_{\text{parcial}}=.033$. Las diferencias significativas iniciales de puntuación encontradas entre el grupo de intervención PREP y los otros dos grupos desaparecieron en todos los procesos y en la escala completa del D.N.: CAS (Tabla 2). Sólo se mantuvo la diferencia significativa en puntuación en el procesamiento sucesivo entre el grupo de intervención Math Modules y el de comparación, en favor de este último (Tabla 2).

De la medida pre a la post, se obtuvo que el grupo de intervención PREP mejoró significativamente sus puntuaciones tras la intervención en todos los procesos cognitivos y en la escala completa del D.N.:CAS: planificación $F(1, 174)=12.873$, $p<.001$, $\eta^2_{\text{parcial}}=.069$, simultáneo $F(1, 174)=7.459$, $p<.01$, $\eta^2_{\text{parcial}}=.041$, atención $F(1, 174)=4.770$, $p<.05$, $\eta^2_{\text{parcial}}=.027$, sucesivo $F(1, 174)=16.137$, $p<.001$, $\eta^2_{\text{parcial}}=.085$, escala completa $F(1, 174)=21.798$, $p<.001$, $\eta^2_{\text{parcial}}=.111$. La mejora fue de tamaño pequeño en simultáneo y atención, y de tamaño medio en planificación, sucesivo y en la escala completa (Cohen, 1988). Para el grupo de intervención Math Modules se produjo ganancia significativa de puntuación tras la intervención en los procesos de planificación $F(1, 174)=9.754$, $p<.01$, $\eta^2_{\text{parcial}}=.053$, atención $F(1, 174)=8.844$, $p<.01$, $\eta^2_{\text{parcial}}=.048$ y en la escala completa $F(1, 174)=11.377$, $p<.01$, $\eta^2_{\text{parcial}}=.061$. En este caso el efecto de la intervención fue de tamaño pequeño para planificación y atención, y mediano para la escala completa (Cohen, 1988). El grupo de comparación se mantuvo estable en sus puntuaciones de una a otra medida en todos los procesos cognitivos y en la escala completa del D.N.: CAS.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y resultados del MANOVA para los grupos de intervención y comparación en las medidas pre y post en procesos cognitivos (D.N.: CAS)

	Grupo						Grupo x Medida		
	Intervención PREP n=30		Intervención Math Modules n=30		Comparación n=30		N=90		
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post			
	<i>M</i> <i>DT</i>	<i>M</i> <i>DT</i>	<i>M</i> <i>DT</i>	<i>M</i> <i>DT</i>	<i>M</i> <i>DT</i>	<i>M</i> <i>DT</i>	<i>F</i> (<i>gl.</i>)	<i>p</i>	$\eta^2_{parcial}$ ¹
Planificación	105.47 (13.08)	116.53 (11.63)	109.13 (8.40)	118.77 (14.26)	114.47 (12.99)	120.27 (10.35)	.779 (2,174)	.460	.009
Simultáneo	102.07 (13.40)	110.77 (12.31)	110.67 (11.85)	115.27 (13.66)	116.07 (11.35)	116.33 (11.24)	1.753 (2,174)	.176	.020
Atención	105.20 (16.42)	112.67 (14.54)	108.73 (9.96)	118.90 (15.24)	115.60 (10.30)	120.67 (11.54)	.557 (2,174)	.574	.006
Sucesivo	98.63 (15.54)	112.30 (13.09)	103.90 (12.31)	106.57 (14.17)	114.47 (12.31)	119.97 (11.17)	2.818 (2,174)	.062	.031
Escala Completa	103.63 (16.55)	119.37 (15.72)	111.90 (9.73)	123.27 (11.71)	121.50 (11.49)	127.53 (11.72)	2.078 (2,174)	.128	.023

Tamaño del efecto pequeño .01, Mediano .06, Grande .14 (Cohen, 1988)

Los resultados obtenidos para el efecto de la intervención sobre el rendimiento matemático mostraron que en la medida pre, existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el desempeño obtenido en las operaciones numéricas de suma $F(2,174)=5.986, p<.05, \eta^2_{parcial}=.064$, resta $F(2,174)=6.798, p<.01, \eta^2_{parcial}=.072$ y resolución de problemas $F(2,174)=5.241, p<.01, \eta^2_{parcial}=.057$. El grupo de intervención PREP tenía un desempeño similar al grupo de comparación en las operaciones numéricas de suma y resta, así como en la resolución de problemas (Tabla 3). También tenía similares puntuaciones que el grupo de intervención Math Modules en las operaciones de suma y resolución de problemas (Tabla 3). Por su parte, el grupo de intervención Math Modules obtuvo significativamente mayor puntuación media que el grupo de comparación en las operaciones de suma y resolución de problemas (Tabla 3) y que el grupo de intervención PREP en restas (Tabla 3). En la medida post, el desempeño de los grupos se igualó en la resolución de problemas $F(2,174)=2.939, p>.05, \eta^2_{parcial}=.033$, pero se mantuvo significativamente distinto en favor del grupo de intervención Math Modules en las operaciones de suma $F(2,174)=8.722, p<.001, \eta^2_{parcial}=.091$ y resta $F(2,174)=3.401, p<.05, \eta^2_{parcial}=.038$ comparativamente a los grupos de intervención PREP y de comparación (Tabla 3).

En la evolución de la medida pre a la post de los grupos de estudio, se encontró que el grupo de intervención PREP mejoró significativamente sus puntuaciones tras la intervención en las operaciones numéricas de suma $F(1, 174)=4.300, p<.05, \eta^2_{parcial}=.024$, resta $F(1, 174)=10.801, p<.01, \eta^2_{parcial}=.058$ y resolución de problemas $F(1, 174)=14.678, p<.001, \eta^2_{parcial}=.078$. Para el grupo de intervención Math Modules se produjo ganancia significativa de puntuación tras la intervención en las operaciones de suma $F(1, 174)=7.283, p<.01, \eta^2_{parcial}=.040$ y resta $F(1, 174)=4.538, p<.05, \eta^2_{parcial}=.025$.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos y resultados del MANOVA para los grupos de intervención y comparación en las medidas pre y post en rendimiento matemático (WIAT)

	Grupo						Grupo x Medida		
	Intervención PREP n=30		Intervención Math Modules n=30		Comparación n=30		N=90		
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post			
	<i>M</i> <i>DT</i>	<i>M</i> <i>DT</i>	<i>M</i> <i>DT</i>	<i>M</i> <i>DT</i>	<i>M</i> <i>DT</i>	<i>M</i> <i>DT</i>	<i>F</i> (<i>gl.</i>)	<i>p</i>	$\eta^2_{parcial}$ ¹
Operaciones suma	14.77 (1.96)	17.20 (2.22)	17.50 (5.51)	20.67 (5.17)	13.53 (5.57)	15.93 (5.19)	.136 (2,174)	.873	.002
Operaciones resta	8.33 (3.02)	11.93 (2.71)	12.37 (4.69)	14.70 (5.33)	10.53 (4.41)	12.70 (4.65)	.512 (2,174)	.600	.006
Resolución problemas	35.77 (3.69)	39.10 (3.49)	36.90 (3.32)	38.43 (3.58)	34.10 (2.81)	37.03 (3.26)	1.180 (2,174)	.310	.013

Tamaño del efecto pequeño .01, Mediano .06, Grande .14 (Cohen, 1988)

Discusión/Conclusiones

Los objetivos del estudio se han logrado. Los estudiantes que siguieron el modelo PREP matemático han mostrado una ganancia significativa en sus puntuaciones de cálculo y resolución de problemas, así como en las puntuaciones de procesos cognitivos en la medida post intervención. Esta ganancia fue significativamente mayor que la obtenida por el grupo de intervención con el programa Math Modules y que las del grupo de comparación. Estos resultados son coherentes con otros obtenidos con el modelo PREP en los que se produce una mejora significativa en lectura, matemáticas y procesos cognitivos (Carlson y Das, 1997; Das et al., 1995; Naglieri y Gottling, 1995, 1997; Naglieri y Johnson, 2000; Papadopoulos et al., 2003; Parrila et al., 1999; Ramos et al., 2014).

La mejora significativa del grupo de intervención PREP frente al grupo Math Modules y el de comparación se interpreta en el sentido de que el programa PREP-M fue diseñado para la mejora de los procesos cognitivos PASS, facilitando la transferencia del aprendizaje y la verbalización. El programa Math Modules fue diseñado para la adquisición de la competencia matemática a la que subyacen los procesos PASS. Con la implementación exitosa del programa PREP se evidencia que los principios pueden generalizarse a nuevos problemas, mientras que la práctica de una habilidad particular es demasiado específica para fomentar la transferencia de aprendizaje. Aplicar los conocimientos de matemáticas también requiere de los niños entender cómo utilizar instrumentos y procedimientos especiales para completar las operaciones específicas de sumar, restar, multiplicar y dividir. Los niños deben ser enseñados a entender los matices, los términos y condiciones específicas para llevar a cabo estas operaciones básicas. En ese sentido, la calidad del aprendizaje facilitada por el programa de intervención PREP es altamente significativa y supone un sistema alternativo a la enseñanza directa de estrategias en el aprendizaje de las matemáticas, dada la mejora funcional de aprendizaje que promueve y la facilitación de la generalización de lo aprendido a tareas nuevas, ayudando a aprender a aprender (Deaño et al., 2015).

El modelo PREP identifica los procesos cognitivos necesarios para la mejora matemática, siendo coherente con el enfoque de estudio convergente de habilidades matemáticas y de dominio general (Geary, 2011; Mazzocco, Feigenson y Halberda, 2011; Passolunghi y Lanfranchi, 2012) consideradas importantes para la explicación de las dificultades de aprendizaje matemáticas.

Referencias

- Brailsford, A., Snart, F., y Das, J.P. (1984). Strategy training and reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 287-290.
- Carlson, J.S., y Das, J.P. (1997). A process approach to remediating word decoding deficiencies in Chapter 1 children. *Learning Disability Quarterly*, 20, 93-102.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Crawford, S.A.S., y Das, J.P. (1992). Teaching for transfer: A program for remediation in reading. En J. Carlson (Ed.), *Advances in cognitive and educational practice* (pp. 73-103). Greenwich CT: JAI.
- Das, J.P. (1999). *PREP: PASS Reading Enhancement Program*. Deal, N.J.: Sarka Educational Resources.
- Das, J.P., Carlson, J., Davidson, M.B., y Longe, K. (1997). *PREP: PASS remedial program*. Seattle, WA: Hogrefe.
- Das, J.P., Mishra, R.K., y Pool, J.E. (1995). An experiment on cognitive remediation of word-reading difficulty. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 66-79.
- Das, J.P. (2013). *Modules for Mathematics: A Manual for Cognitive Training*. Edmonton, AB: J. P. Das Centre on Learning and Developmental Disabilities.
- Deaño, M. (2005). *Batería Das.Naglieri: Sistema de Evaluación Cognitiva (D.N: CAS)*. Adaptación Española. Ourense: Gersam Ediciones.
- Deaño, M., Alfonso, S., y Das, J.P. (2015). Program of arithmetic improvement by means of cognitive enhancement: An intervention in children with special educational needs. *Research in Development Disabilities* 38, 352-361.

- Geary, D.C. (2011). Consequences, Characteristics, and Causes of Mathematical Learning Disabilities and Persistent Low Achievement in Mathematics. *Journal of Developmental Behavioral Pediatrics*, 32(3), 250-263.
- Hayward, D., Das, J.P., y Janzen, T. (2007). Improvement in reading through cognitive enhancement: A remediation study of Canadian First Nations children. *Journal of Learning Disabilities*, 40(5), 443-457.
- Krywaniuk, L. W. y Das, J. P. (1976). Cognitive strategies in native children: Analysis and intervention. *The Alberta Journal of Educational Research*, 22, 271-280.
- Mazzocco, M.M., Feigenson, L., y Halberda, J. (2011). Impaired Acuity of the Approximate Number System Underlies Mathematical Learning Disability (Dyscalculia). *Child Development*, 82(4), 1224-1237.
- Naglieri, J.A., y Das, J.P. (1997). *Cognitive Assessment System*. Illinois: Riverside Publishing.
- Naglieri, J.A., y Rojahn, J.R. (2004). Validity of the PASS Theory and CAS: Correlations with Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 174-181.
- Papadopoulos, T.C., Das, J.P., Parrila, R.K., y Kirby, J.R. (2003). Children at risk of developing reading difficulties: A remediation study. *School Psychology International*, 24, 340-366.
- Parrila, R.K., Das, J.P., Kendrick, M.E., Papadopoulos, T.C., y Kirby, J.R. (1999). Efficacy of a cognitive reading remediation program for at-risk children in grade 1. *Developmental Disabilities Bulletin*, 27, 1-31.
- Passolunghi, M.C., y Lanfranchi, S. (2012). Domain-specific and domain-general precursors of mathematical achievement: A longitudinal study from kindergarten to first grade. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 42-63.
- Ramos, A., Conde, A., Alfonso, S., y Deaño, M. (2014). Prevención del riesgo de dificultad lectora en estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42,1 15-21.
- Spencer, F., Snart, F., y Das, J.P. (1989). A process-based approach to the remediation of spelling in students with reading disabilities. *The Alberta Journal of Educational Research*, 35, 269-282.
- Wechsler, D. (2009). *Wechsler individual achievement test (3rd ed. (WIAT III))*. London: The Psychological Corp.

CAPÍTULO 40

Programa lector de inferencia inductiva basado en los procesos cognitivos PASS en estudiantes de grado 2 con riesgo de dificultad lectora

Aída Ramos Trigo, Manuel Deaño Deaño, Sonia Alfonso Gil, Sandra Limia González,
Fernando Tellado González, y Martina Ares Ferreirós
Universidad de Vigo, Facultad de Ciencias de Educación

Introducción

En este estudio se utiliza el Programa de Recuperación y Enriquecimiento PASS Lector (Das, Carlson, Davidson, y Longe, 1997; Das, 1999). El PREP ofrece una alternativa a los puntos señalados por Torgesen (2002). En primer lugar, propone que el método de aprendizaje siga la vía inductiva para que el niño descubra en las tareas, los principios y estrategias que rigen las relaciones entre los elementos. De manera que la enseñanza debe basarse en la experiencia del uso de la estrategia y de los principios que la rigen. En segundo lugar, el sistema PREP resulta prescriptivo de la teoría para la aplicación a la enseñanza y, además, la teoría operativiza los instrumentos de identificación. Esto es, lo procesos PASS operativizan la teoría de la inteligencia PASS y su identificación ayuda a prescribir la instrucción. Por último, se proporciona a los niños no una lectura más intensa sino más actividad cognitiva sobre la lectura.

Se trata de un programa bien fundamentado, que se ajusta a las necesidades lectoras tempranas de los alumnos y supone un modelo de respuesta a sus necesidades educativas. Puede aplicarse de manera intensiva a los escolares en riesgo de dificultad de aprendizaje, según la caracterización de Respuesta a la Intervención (RTI) establecida por Denton, Fletcher, Anthony, y Francis (2006).

El modelo PREP (Das, 1999; Das, Mishra, y Pool, 1995) es una alternativa al entrenamiento directo de estrategias para el refuerzo de habilidades cognoscitivas que apoyan habilidades subyacentes de lectura y está basado en la noción de que la transferencia de principios puede ser facilitada por inferencia inductiva en lugar de la deductiva. El PREP estructura la instrucción para que la inferencia inductiva ocurra espontáneamente con una interiorización de principios y estrategias antes que por el aprendizaje deductivo de reglas (Campione y Brown, 1987; Das et al., 1995; Papadopoulos, Das, Parrila, y Kirby, 2003; Ramos, Conde, Alfonso, y Deaño, 2014; Deaño, Alfonso, y Das, 2015).

Actualmente, el PREP-L (Ramos et al., 2014) parece manifestarse como un programa de prevención del riesgo de dificultad lectora. Desde esta perspectiva, se habla de riesgo de aprendizaje para referirse a aquel colectivo de estudiantes que presenta dificultades en los procesos cognitivos (Planificación, Atención, Procesamiento Simultáneo y Sucesivo) que, a su vez, influyen negativamente en el aprendizaje instrumental básico. En esta línea, se entiende que el riesgo no viene determinado por el logro lector, sino que interesa saber qué es lo que está en riesgo para no conseguirlo, esto es, los procesos cognitivos debilitados implicados en dicha tarea lectora.

Los procesos cognitivos que subyacen a la lectura cuando son foco de la intervención, resaltan su éxito en la promoción de la transferencia a los aspectos de la lectura (Das, Naglieri, y Kirby, 1994). El PREP- Lector está estructurado para promover la inferencia inductiva y la internalización de los principios y estrategias de aprendizaje en lugar de reglas deductivas (Campione y Brown, 1987; Das et al., 1995), el PREP-Lector fomentó la "propiedad" de las estrategias aprendidas a través de la vía inductiva del aprendizaje y su interiorización mediante la verbalización. Ha demostrado su eficacia en numerosas investigaciones (Das, Mishra, y Kirby, 1994; Deaño et al., 2015; Mahapatra, Das, Stack-Cutler, y Parrila, 2010; Molina, Garrido, y Das, 1997; Papadopoulos et al., 2003; Papadopoulos,

Charalambous, Kanari, y Loizou, 2004; Ramos et al., 2014) y ha evidenciado su utilidad para la prevención del riesgo de la dificultad lectora (Ramos et al., 2014) desde un planteamiento alternativo a la enseñanza directa de las estrategias lectoras.

El objetivo de este estudio es comprobar los efectos de un programa cognitivo y mediado de intervención lectora, sobre los procesos de codificación sucesiva en un grupo de estudiantes de grado 2 de Educación Primaria que manifiestan riesgo de presentar dificultades en comprensión lectora.

Método

Participantes

Para la organización de la muestra se buscaba aquellos estudiantes con un resultado no satisfactorio en rendimiento lector a juicio de sus tutores/as. La muestra se compuso de un total de 29 alumnos/as de 2º grado de Educación Primaria de un centro concertado de la provincia de Ourense (España). Se formaron dos grupos diferenciados inicialmente, uno de ellos con estudiantes con una puntuación baja en el procesamiento sucesivo ($n=17$). El otro grupo sin dificultades ni en los procesos cognitivos ni en el aprendizaje lector ($n=12$). El primero constituyó el grupo de intervención y el segundo el grupo de comparación.

En el grupo de intervención estaban estudiantes que obtuvieron una puntuación estándar inferior a 89 en escala de Procesamiento Sucesivo y/o una puntuación igual o inferior a 4 en la prueba de Comprensión Lectora. En el grupo de comparación estaban los participantes con una puntuación estándar entre 5 y 8 en la prueba de Comprensión Lectora. La distribución final se hizo en dos grupos diferenciados de 17 participantes en el grupo de intervención y 12 en el grupo de comparación. Las edades de los participantes están comprendidas entre los 6.11 y 8.08 ($M=7.07$; $DT=.26$). Los grupos estaban igualados en el nivel socioeconómico.

Instrumentos

Procesos cognitivos. Para la medida de los procesos cognitivos se utilizó la Batería Das-Naglieri: Cognitive Assessment System (D.N: CAS; Naglieri y Das, 1997), adaptada a la población española por Deaño (2005). Dicha Batería se compone de cuatro Escalas, cada una de las cuales mide un proceso básico para el aprendizaje: Planificación, Atención, Procesamiento Simultáneo y Procesamiento Sucesivo. Cada Escala proporciona una puntuación final normalizada (100, 15), adecuada a la edad del niño. Los subtests de cada Escala ofrecen una puntuación escalar (10, 3).

La Planificación es el proceso cognitivo involucrado en el funcionamiento ejecutivo (es decir, determinación, selección y uso de soluciones eficientes). Esta Escala consta de tres subtests diseñados para medir la planificación: (i) *Emparejamiento de Números* requiere que el niño identifique dos números idénticos en una fila de números. Los números aumentan en longitud de uno a siete dígitos a lo largo de cuatro páginas. El niño debe idear un plan de ataque para completar eficazmente tantas filas como sea posible dentro del tiempo límite dado. (ii) *Planificación de Códigos* presenta dos páginas con un conjunto distinto de códigos mostrados en una leyenda en el parte superior de cada página. La leyenda muestra cómo las letras (por ejemplo, A, B, C y D) corresponden a ciertos códigos (es decir, OX, XX, OO y XO, respectivamente). Filas y columnas de letras encima de las cajas vacías componen el resto de cada página. La meta es que el niño encuentre un medio eficiente de colocar el código apropiado debajo de cada letra. (iii) *Planificación de Conexiones* requiere que el niño desarrolle una estrategia eficaz para conectar números en secuencia o números y letras en un orden secuencial alternativo. La fiabilidad para esta escala en la muestra española, calculada a través del procedimiento de test-retest, fue de .90.

Los subtests que comprenden la escala de Atención demandan que el niño resista a la distracción y mantenga adecuadamente la realización de tareas específicas. Esta escala comprende tres subtests: (i) Subtest de *Atención Expresiva*, el niño debe leer oralmente palabras de color, identificar el color de una

serie de rectángulos y nombrar el color de la tinta en la que se imprimen las palabras. El distractor es la diferencia entre la palabra y el color de la tinta (por ejemplo, ROJO impreso en tinta verde). (ii) *Detección Numérica* consiste en páginas de números impresos en varias fuentes (por ejemplo, contorno). A los niños se les da un estímulo (por ejemplo, 1, 2 y 3 en una fuente normal) y están obligados a encontrar todos los números que coincidan con el número, así como con la fuente. (iii) *La Atención Receptiva* consiste en subrayar pares de letras en múltiples filas de estímulos. El primer ítem requiere que las letras coincidan físicamente (por ejemplo, R, R), mientras que el ítem siguiente exige que tengan el mismo nombre (por ejemplo, r, R). El índice de fiabilidad obtenido en la muestra española es de .89, calculado mediante el procedimiento test-retest.

El procesamiento simultáneo implica una interrelación entre partes componentes para llegar a una solución correcta. Las tres tareas diseñadas para la Escala Simultánea requieren síntesis verbal y no verbal de componentes en un grupo organizado. (i) *Matrices no Verbales* fue diseñado usando el formato estándar de matriz progresiva. Al niño se le presentan formas geométricas interrelacionadas y debe determinar las relaciones presentes y elegir la opción de selección múltiple que completa correctamente la analogía presentada. (ii) *Relaciones Espacio-Verbales* requieren que el individuo responda a cuestiones que describen las relaciones espaciales de un dibujo específico que le ha sido presentado con cinco dibujos distractores. (iii) *Memoria de Figuras* es la tarea final simultánea presentada al niño. El examinador muestra una figura geométrica durante cinco segundos. De memoria, el niño es requerido para descubrir y trazar esa figura dentro de un dibujo más complejo. El índice de fiabilidad de esta Escala para la muestra española fue de .92 calculada mediante el procedimiento de las dos mitades “pares-impares”.

Las tareas que conforman la escala sucesiva requieren examinar para organizar los estímulos en un orden serial explícito. El resultado es una progresión de eslabones de cadena con elementos que sólo están relacionados con el elemento anterior. Esta escala también comprende tres subtests: (i) *Serie de Palabras*. El niño/a debe repetir una serie de palabras en el mismo orden que es presentada. (ii) Para la tarea de *Repetición de Frases*, el examinado debe repetir frases, después de una sola lectura, en las que los contenidos de las palabras se sustituyen por palabras de colores. (iii) El subtest sucesivo final para niños de 8 a 17 años de edad es *Preguntas sobre Frases*. Las frases cada vez más complejas, compuestas de palabras de colores son leídas al niño. El niño debe responder a una pregunta relativa a esa frase. El índice de fiabilidad de la Escala de Sucesivo fue de .91 para la muestra española, calculada mediante el procedimiento de las dos mitades “pares-impares”.

Procesos lectores. Se aplicó la prueba de Avaluación de la Comprensión Lectora (ACL) de Català, Català, Molina, y Monclús (2010). El ACL consta de 6 pruebas, correspondientes a cada uno de los seis cursos de los que conforman la Educación Primaria. Están dirigidas a valorar la comprensión lectora de forma amplia, con textos de tipología diversa (Narrativo, expositivo, poético, interpretación de un gráfico, e interpretación de datos), y con temáticas relativas a las diferentes materias curriculares. La concepción de la comprensión subyacente a esta prueba se basa en la taxonomía de Barret, publicada por Clymer (Clymer, 1972). Estas pruebas recogen información sobre cuatro dimensiones relevantes de la comprensión lectora: literal, la cual se concentra en las ideas e informaciones que están explícitas en el texto; reorganizativa, donde el alumno debe analizar, sintetizar y/u organizar las ideas explícitamente manifiestas en el texto; inferencial, que se ejecuta cuando el alumno es capaz de usar simultáneamente la información explicitada en el texto y los conocimientos previos que posee, para la elaboración de conjeturas e hipótesis; y la crítica, en la cual el alumno debe emitir respuestas que indiquen que ha hecho un juicio evaluativo, confrontando las ideas expuestas en el texto con un criterio interno (personal) o externo (el profesor, otras fuentes, etc.). Para el grado 2 de Educación Primaria se utilizó el ACL-2. Los 24 ítems para este grado se presentan en un formato de textos cortos, atractivos y de interés para la edad del alumnado. Tienen que leerlos y responder a cuatro o cinco preguntas sobre ellos. La fiabilidad de la prueba para el grado 2, calculada mediante el KR-20, es de .83.

Programa de intervención. Se ha aplicado el Programa de Recuperación y Enriquecimiento PASS-Lector PREP-L (PREP-L; Das et al., 1995). El PREP-Lector fue diseñado para el enriquecimiento y la mejora de los procesos PASS (Planificación, Atención, Simultáneo y Sucesivo), sobre todo el procesamiento sucesivo y simultáneo y de la lectura.

El programa consta de 10 tipos de tareas; 6 que requieren del Procesamiento Sucesivo y 4 que requieren del Procesamiento Simultáneo. Todas las tareas tienen dos componentes, el global y el puente. El global está diseñado para mejorar el Procesamiento Sucesivo o Simultáneo; mientras que el puente se corresponde con la parte estructurada para usar los mismos procesos y estrategias que en los globales. Por tanto, las tareas globales dan al alumnado la oportunidad de utilizar e interiorizar las estrategias necesarias para el proceso lector. Las tareas puente proporcionan el entrenamiento en estrategias útiles en habilidades escolares de lectura.

Las tareas que componen el PREP-Lector son: (i) *Relación entre partes*, (ii) *Unión de letras*, (iii) *Secuenciación Memorizada de Matrices*, (iv) *Conexión de letras*, (v) *Secuenciación memorizada de elementos*, (vi) *Recuerdo de Matrices*, (vii) *Verificación de significados*, (viii) *Seguimiento de Pistas*, (ix) *Construcción de estructuras* y (x) *Asociación de estructuras*. Cada tarea tiene tres niveles de dificultad, dos series paralelas (A y B) y tres fases dependiendo del nivel de ayuda que necesite el niño/a. De este modo, si el alumno/a realiza correctamente un ítem sin necesitar ayuda se le dan 3 puntos (Fase 1), si necesita un poco de ayuda se le dan dos puntos (Fase 2) y si necesita bastante ayuda se le da un punto (Fase 3).

La aplicación de cada tarea comienza con una explicación detallada de la misma sobre lo que tienen que hacer los estudiantes en esa primera sesión. Primero, tienen que decir, con sus propias palabras, que es lo que tienen que hacer y el educador/a debe decidir si manifiestan comprensión de los componentes claves de la tarea a realizar. En la primera sesión de cada tarea se usa el ítem 1 para dar la explicación completa. Siempre que se comience una nueva sesión se dan las explicaciones oportunas al niño/a, es importante que él/ella sepa lo que tiene que hacer. Se debe realizar un nivel de dificultad por sesión y cada una tiene una duración aproximada de 45 minutos. Para pasar al nivel siguiente de dificultad se exige que el 80% de las respuestas sean correctas. Si el niño/a no alcanza este porcentaje se lleva a cabo otra sesión con los mismos ítems de la serie paralela (serie B). Si tampoco obtiene ese porcentaje de respuestas correctas con la serie paralela, el adulto mediador/a le irá suministrando ayudas con el fin de que pueda prestar atención a ciertos detalles o estrategias para resolver la tarea.

Procedimiento

Medida de los procesos cognitivos y los procesos lectores. Los estudiantes fueron evaluados en un local preparado y habilitado para tal fin. Era un espacio amplio y cómodo para el alumno/a y la examinadora lo que contribuyó a facilitar la concentración de los alumnos/as en la evaluación propuesta. A cada estudiante participante en el estudio ($N=29$) se le explicó lo que se iba a hacer antes de empezar la aplicación de cada prueba. La aplicación se realizó siguiendo las instrucciones de administración de los manuales de los test.

Respecto a la Batería D.N.: CAS, su aplicación fue individual de acuerdo a las normas de aplicación y de registro de respuestas que aparecen en el manual de dicha batería. Se registraron las estrategias utilizadas por cada sujeto. La duración de las aplicaciones fue en torno a los 70 minutos aproximadamente por niño/a. La persona evaluadora fue entrenada para la aplicación de esta batería.

La aplicación de la prueba de Comprensión Lectora fue colectiva, cumpliendo las normas de aplicación y registro de la misma. La duración aproximada de la prueba fue de 30-40 minutos por alumno/a, realizándose siempre a primera hora de la mañana. Los estudiantes en todo momento dieron muestras de entender la resolución de las tareas que se le solicitaba y las realizaron con atención.

Programa de intervención. Para llevar a cabo la intervención el grupo de intervención ($n=17$) fue subdividido en cinco grupos de trabajo, dos grupos formados por cuatro alumnos/as y tres grupos formados por tres estudiantes.

La aplicación del programa de intervención se realizó durante nueve semanas. El total de sesiones de intervención fueron 27, con una duración aproximada de 20-25 minutos cada una. El número de alumnos/as por sesión fue de tres o cuatro. Las sesiones se desarrollaron de lunes a viernes. Cada grupo tenía tres sesiones fijas por semana. A la hora de evaluar una sesión se iba tomando de los logros y fallos de cada estudiante y de la ayuda que necesitaba para poder puntuar la tarea.

Durante la aplicación del programa de intervención, el grupo de comparación ($n=12$) siguió teniendo sus sesiones de clase habituales y además se llevó a cabo un programa intenso de comprensión lectora a través de un método tradicional, esto es, diferentes lecturas diarias y la posterior resolución de preguntas referidas a lo leído.

Análisis de datos

Los análisis estadísticos se realizaron con el Statical Package for the Social Science (SPSS) en su versión 18.0. Dada la naturaleza cuasi-experimental del estudio se utilizaron pruebas paramétricas, puesto que las puntuaciones de las variables dependientes reunían los criterios de normalidad estadística: test de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk y de homogeneidad de las varianzas: test de Levene. Todos ellos presentaron asociados niveles críticos mayores que .05.

Para analizar el efecto del programa de intervención sobre los procesos cognitivos sucesivos y la comprensión lectora del grupo de intervención se realizó un Análisis de Varianza Factorial Multivariante (MANOVA) 2×2 [momento (2; pretest, posttest) x grupo (2; intervención, comparación)].

Resultados

La Tabla 1 muestra que los grupos de intervención y comparación diferían significativamente en la medida pretest en rendimiento lector y en todas las subescalas de Procesamiento Sucesivo. Ambos grupos tenían igual desempeño en las subescalas de Planificación: Emparejamiento de números $F(1,54)=3.403$, $p>.05$, $\eta^2_{\text{parcial}}=.06$, Planificación de Códigos $F(1,54)=3.417$, $p>.05$, $\eta^2_{\text{parcial}}=.06$; y de Atención: Búsqueda de números $F(1,54)=3.478$, $p>.05$, $\eta^2_{\text{parcial}}=.06$ y Atención Receptiva $F(1,54)=2.152$, $p>.05$, $\eta^2_{\text{parcial}}=.04$.

Tabla 1. Análisis de varianza para la significación de la diferencia entre las medias de las puntuaciones del grupo de intervención y comparación en la medida pre-test

	Grupo de comparación ($n=12$)		Grupo de intervención ($n=17$)			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Procesos Cognitivos						
Emparejamiento de números (PLAN)	10.08	1.44	8.76	1.98	3.84	.060
Planificación de conexiones (PLAN)	10.75	2.01	9.00	2.57	3.87	.059
Búsqueda de números (ATEN)	11.00	2.63	8.94	3.68	2.75	.109
Atención receptiva (ATEN)	11.58	2.47	10.06	2.86	2.23	.147
Procesamiento Sucesivo	100.92	10.75	78.71	7.35	43.90	.000***
Serie de palabras	9.92	2.35	5.76	2.08	25.19	.000***
Repetición de frases	10.25	2.34	6.47	1.51	28.12	.000***
Velocidad de habla	10.25	1.96	7.31	1.66	18.38	.000***
Rendimiento Lector						
Pruebas ACL-2	5.83	.94	3.82	1.67	14.17	.001**

Nota. $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$.

A través de los resultados de las medidas en procesos cognitivos y en lectura posteriores a la intervención (Tabla 2), se observó que el grupo de intervención igualó sus puntuaciones al grupo de comparación en todas las medidas de Procesamiento Sucesivo y en procesos lectores (ACL).

Tabla 2. Análisis de varianza para la significación de la diferencia entre las medias de las puntuaciones del grupo de intervención y comparación en la medida posttest

	Grupo de comparación (n=12)		Grupo de intervención (n=17)		F	p
	M	DT	M	DT		
Procesos Cognitivos						
Procesamiento Sucesivo	105.08	11.97	100.82	10.16	1.07	.311
Serie de palabras	9.25	2.67	9.35	1.46	.018	.894
Repetición de frases	11.25	2.42	10.47	2.07	.871	.359
Velocidad de habla	11.92	2.15	10.69	2.70	1.68	.206
Rendimiento Lector						
Pruebas ACL-2	6.50	.674	5.24	2.11	3.99	.056

Discusión/Conclusiones

Los objetivos del estudio se han logrado. Se confirman los efectos positivos del programa PREP-Lector en Procesamiento Sucesivo y en lectura en consonancia con otros estudios realizados (Das, Georgiou, y Janzen, 2008; Joseph, McCachran, y Naglieri, 2003; Naglieri y Rojahn, 2004; Ramos et al., 2014). Estos efectos beneficiosos del programa en relación con las habilidades lectoras habían sido establecidos para poblaciones de 1 a 5 grado por los estudios (Das et al., 1995; Papadopoulos et al., 2003; Parrila, Das, Kendrick, Papadopoulos, y Kirby, 1999) en los que se evidenció que estudiantes con riesgo de dificultades lectoras mejoraron significativamente en procesamiento simultáneo y sucesivo. Papadopoulos et al. (2004) encontraron este efecto para una población más joven antes de iniciarse en sus estudios de lectura formales, pero lo encontraron sobre todo para el procesamiento simultáneo y no en la misma intensidad para el sucesivo.

Al igual que Parrila et al. (1999) este estudio demuestra que el programa es eficaz en la mejora de la lectura, debido a la mejora de los procesos cognitivos. Lo que se interpreta como una generalización de lo aprendido a tareas lectoras más complejas que permiten evaluar el rendimiento real lector por referencia a su grupo etario. El programa PREP tiene también una orientación inductiva que favorece en los estudiantes buscar y probar sus propias estrategias antes que explicitar cómo las tareas deben ser resueltas proporcionando refuerzo al descubrimiento de la estrategia. Es decir, el PREP apunta a una transferencia lejana (Papadopoulos et al., 2003). En suma, cuando los alumnos/as mejoran la capacidad de decodificar aumentan su rendimiento lector.

Los resultados presentes añaden consistencia a la literatura existente. No solo confirman que el procesamiento sucesivo se hace tan funcional como el del grupo de iguales de aula, sino que se produce como efecto de haber seguido el programa de intervención, permitiendo manejarse a un nivel de rendimiento lector equivalente a los niños/as de su edad.

El uso de este programa de intervención constituye, para algunos alumnos/as, su mejor prevención de la dificultad de aprendizaje. Significa que ellos/as no han llegado a generar la dificultad, han superado el riesgo en procesamiento sucesivo. El programa preventivo PREP-Lector después de su implementación refuerza el valor de la prevención en las dificultades de aprendizaje. Se confirma que la actuación preventiva con alumnos/as en riesgo de dificultad obtiene buenos resultados igualando sus puntuaciones a los del grupo de comparación.

Referencias

- Campione, J.C., y Brown, A.L. (1987). Linking dynamic assessment with school achievement. En C.S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An integrated approach to evaluating learning potential* (pp. 82-115). New York: Guilford.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., y Monclús, R. (2010). *Evaluación de la Comprensión Lectora (ACL)*. Barcelona: Graó.
- Clymer, T. (1972). What is 'reading'? some current concepts. En A. Melnik, y J. Merritt, (Eds.), *Reading: Today and Tomorrow*. London: Open University Press.
- Das, J.P. (1999). *PREP: PASS Reading Enhancement Program*. Deal, N.J.: Sarka Educational Resources.

- Das, J.P., Carlson, J., Davidson, M.B., y Longe, K. (1997). *PREP: PASS remedial program*. Seattle, WA: Hogrefe.
- Das, J.P., Georgiou, G., y Janzen, T. (2008). Influence of Distal and Proximal Cognitive Processes on Word Reading. *Reading Psychology*, 29(4), 366-393.
- Das, J.P., Mishra, R.K., y Kirby, J.R. (1994). Cognitive patterns of children with dyslexia: A comparison between groups with high and average nonverbal intelligence. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 235-242.
- Das, J.P., Mishra, R.K., y Pool, J.E. (1995). An experiment on cognitive remediation of word-reading difficulty. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 66-79.
- Das, J.P., Naglieri, J.A., y Kirby, J.R. (1994). *Assessment of cognitive processes. The PASS theory of intelligence*. Boston: Allyn and Bacon.
- Deaño, M. (2005). *Batería Das. Naglieri: Sistema de Evaluación Cognitiva (D.N: CAS)*. Adaptación Española. Ourense: Gersam Ediciones.
- Deaño, M., Alfonso, S., y Das, J.P. (2015). Program of arithmetic improvement by means of cognitive enhancement: An intervention in children with special educational needs. *Research in Development Disabilities*, 38, 352-361.
- Denton, C.A., Fletcher, J.M., Anthony, J.L., y Francis, D. (2006). An evaluation of intensive interventions for students with persistent reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 447-466.
- Joseph, L.M., McCachran, M.E., y Naglieri, J.A. (2003). PASS cognitive processes, phonological processes, and the basic reading performance for a sample of referred primary-grade children. *Journal of Research in Reading*, 26, 304-314.
- Mahapatra, S., Das, J.P., Stack-Cutler, H., y Parrila, R. (2010). Remediating Reading Comprehension Difficulties: A Cognitive Processing Approach. *Reading Psychology*, 31(5), 428-453.
- Molina, S., Garrido, M., y Das, J.P. (1997). Process-based enhancement of reading: An empirical study. *Developmental Disabilities Bulletin*, 25(1), 68-76.
- Naglieri, J.A., y Das, J.P. (1997). *Cognitive Assessment System*. Illinois: Riverside Publishing.
- Naglieri, J.A., y Rojahn, J.R. (2004). Validity of the PASS Theory and CAS: Correlations with Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 174-181.
- Papadopoulos T.C., Das, J.P., Parrila, R.K., y Kirby, J.R. (2003). Children at risk of developing reading difficulties: A remediation study. *School Psychology International*, 24, 340-366.
- Papadopoulos, T.C., Charalambous, A., Kanari, A., y Loizou, M. (2004). Kindergarten cognitive intervention for reading difficulties: The PREP remediation in Greek. *European Journal of Psychology of Education*, 19, 79-105.
- Parrila, R.K., Das, J.P., Kendrick, M.E., Papadopoulos, T.C., y Kirby, J.R. (1999). Efficacy of a cognitive reading remediation program for at-risk children in grade 1. *Developmental Disabilities Bulletin*, 27, 21-31.
- Ramos, A., Conde, A., Alfonso, S., y Deaño, M. (2014). Prevención del riesgo de dificultad lectora en estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(1), 15-21.
- Torgesen, J.K. (2002). The Prevention of Reading Difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26.

CAPÍTULO 41

Educar para educar: Identidades musicales en el aula

Mirta Marcela González Barroso

Universidad de Oviedo

Introducción

Este manuscrito se basa en la percepción sobre las identidades musicales de dos grupos de profesorado en formación y cómo esas identidades se reflejan en la realización de su propia planificación docente. Para este acercamiento inicial se ha llevado a cabo un análisis de las canciones que estos grupos seleccionaron al inicio de curso para la asignatura *Música y su aplicación didáctica* del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo. La aproximación muestra, por un lado, un repertorio cercano a su sensibilidad por vivencias y gustos personales, y por otro, unos criterios formativos reflexivos a la hora de hacer propuestas didácticas para llevarlas como recurso a las aulas de primaria.

La conjunción de opciones que ofrecen los significados implícitos y explícitos de ese cancionero, además de las relaciones interdisciplinares -poesía, música, video- o las posibilidades expresivas de estos lenguajes, está presente en la construcción de sensibilidades e identidades forjadas al amparo nada inocente de las industrias de la comunicación y de la mirada, a veces impasible, de quienes tienen la responsabilidad de educar y reflexionar sobre el hecho musical. Estas canciones que acuden en forma de motivación extrínseca o intrínseca son las que comentan parte del perfil identitario que este trabajo se propone conocer.

Para concretar el estudio se han tenido en cuenta propuestas como las de Lucy Green desarrolladas en *How Popular Musicians Learn* (2002); *Music, informal learning and the School: a new classroom pedagogy* (2008); de Simon Frith “Music and identity” (1996), y “Musical Imagination” (2012) con respecto a la construcción de identidades musicales. Asimismo, se ha solicitado la opinión del profesorado en formación con el que se trabajó a través de encuestas semi-estructuradas valorando esta información obtenida desde la perspectiva de ‘El bienestar subjetivo’ o SWB, propuesta por Amélie Morinville, Dave Miranda y Patrick Gaudreau, en “Music listening motivation is associated with global happiness in Canadian late adolescents” (2013). Se ha consultado también el MLMQ - Cuestionario de Motivos para Escuchar la Música, presentado por Emmanuel Kuntsche, Lydie Le Mével e Irina Berson en la *Psychology of Music* bajo el título de “Development of the four-dimensional motives for Listening to Music Questionnaire (MLMQ) and associations with health and social issues among adolescents” (2015).

Objetivo

Los objetivos que han guiado este trabajo se centraron en la posibilidad de conocer cómo se construyen las identidades musicales del profesorado en formación en relación con las escuchas individuales o grupales u otras actividades musicales que estos realizan en el ámbito privado o fuera de las clases de la universidad. Por otra parte, se pretende saber si esa identidad musical, personal o grupal, le influye en la decisión de incorporar algunas de esas canciones favoritas como recurso educativo en el aula, encontrando razones que le lleven a esa elección.

Marco teórico

Conocer el estado de las identidades musicales que habitan el aula de *Música y su aplicación didáctica*, en un principio se consideró necesario para completar el *feedback* de la clase. La idea generatriz es que los temas de la propia asignatura, abordados desde un repertorio musical que sea cercano al alumnado, redundan en una mejor concentración y motiva su acercamiento a los conocimientos declarativos o conceptuales de la materia. Partir de músicas que resultan conocidas, familiares, cercanas, en las que puede distinguir con más facilidad algunos elementos del lenguaje musical en los que se pretende profundizar, genera una actitud positiva y empática necesaria para completar el proceso enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, y a la hora de pensar en aficiones o preferencias, no es sencillo encontrar puntos comunes puesto que se está pensando en gustos, por tanto, en estéticas, cada cual única y de valor subjetivo. Sin embargo, el hecho de que quien imparte la asignatura pretenda acercarse y conocer ese interés musical de estos grupos ha provocado en muchas ocasiones un sentimiento de reconocimiento hacia la individualidad, a pesar de la cantidad de individualidades. Ese primer paso y el compromiso siguiente de valorar y trabajar reflexivamente con esos repertorios, ha coadyuvado en positivas experiencias de enseñanza-aprendizaje.

Por lo general las músicas populares son las que el alumnado tiene como referencias de su gusto y son las que brindan más opciones de camaradería e identificación con sus iguales. Conocer esas músicas ayuda a saber un poco más acerca de la personalidad de estos jóvenes por lo que cada una de esas elecciones refleja. A través de preferencias o de los vínculos que establece con lo que le rodea ya sea la música, o libros, cuadros, películas, etc., es posible decodificar ese mundo particular que es la identidad. Coincidiendo con Simon Frith, esas elecciones demuestran un criterio, una valoración cultural que no son simplemente subjetivas, son autorreveladoras (Frith, 1996). Los jóvenes crean y construyen con la música una experiencia; una experiencia estética que solo puede tener sentido si se asume tanto una identidad subjetiva como una colectiva. Es una identidad no estática, que cambia, que se transforma, *the mobile Self*, que vive en grupo, en una sociedad que lo contiene y le ofrece la opción de reconocerse en sus actividades culturales o musicales. Para ellos hacer música no es una forma de expresar ideas; es una forma de vivirlas (Frith, 2003). Hacer música implica no solo la ejecución sino y sobre todo en nuestro caso, escuchar música, escuchar canciones, reconocerse en ellas, identificarse con sus melodías, sus instrumentos, sus ritmos y por qué no los grupos que las recrean. “Los fans no idealizan a los cantantes porque deseen ser ellos, sino porque esos cantantes parecen ser capaces...de expresar lo que ellos sienten; algo así como si a través de la música nos fuéramos conociendo a nosotros mismos” (Frith, 2001: 8).

La mayoría de los jóvenes que asisten a las clases de *Música y su aplicación didáctica* no tienen formación musical académica, su contacto con la música es afectivo, emocional, solo por las sensaciones que con ella experimenta, tanto al oírlas como al bailarlas en grupo o solo. En este sentido, Lucy Green, con modelos más vinculados a la sociología de la música y la antropología social británica interpela, en *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy* (2008), a volver la mirada hacia las formas de contactar y aprender la música que se dan en contextos externos a la academia. Esta autora se destaca por la utilización de métodos etnográficos dirigidos al estudio y comprensión de la influencia de factores sociológicos y simbólicos de la música que se reproducen a través de las prácticas y experiencias que reúnen a profesores y alumnos. Su trabajo demuestra cómo la experiencia y la práctica de la educación musical informal pueden adoptarse en un contexto de educación y jóvenes. Derivado de *How Popular Musicians Learn* (2002), esta autora destaca cómo su trabajo se incluye en el desarrollo de un programa de educación musical desarrollado entre 2002 y 2006 [*Musical Futures*], en el que profundiza sobre el aprendizaje musical informal para diseñar nuevas estrategias de enseñanza y recursos curriculares (Green, Walmsley, 2006; Green, 2008). Esta investigación le sirve para certificar lo que ella considera como características básicas del aprendizaje informal (Green, 2008). Y sus conclusiones han servido para afrontar con garantías muchas de las actividades realizadas en la

asignatura *Música y su aplicación didáctica*. El alumnado escoge parte del repertorio de sus tareas, no necesariamente se aborda la música desde la notación musical, se utiliza el oído y la percepción visual; los procesos de aprendizaje se fomentan en contextos grupales. Por otra parte, aunque se transita en forma zig-zag entre contenidos complejos y simples, se busca una integración entre la escucha, la interpretación, la improvisación y la creatividad (Green, 2008) para desarrollar estas habilidades reforzando la autoconfianza. Se comparte con esta autora cómo el propio proceso de enseñanza-aprendizaje musical consiste, en ocasiones, en la imitación y en el estudio compartido, a veces usando grabaciones e interpretaciones con la ayuda de los ‘pares’ y potenciando la autonomía del aprendizaje (Green 2008).

Finalmente, en este trabajo se aporta la cuota de retrospección surgida de la necesidad inexcusable de observar y consignar sistemáticamente cómo aprende el alumnado, sobre todo cuando está disfrutando de su propio aprendizaje (Green 2008). En este sentido se ha comprobado el interés de conocer las preferencias musicales del profesorado en formación, que no solo deviene de impartir la asignatura de forma accesible, atractiva o cercana, sino en percibir cómo ese profesorado aplicaría a su vez la experiencia musical vivida con su propio alumnado de enseñanza primaria. Ese aprendizaje experiencial llevado a la máxima expresión que es la propia práctica docente, mediando una reflexión sobre los repertorios de canciones, vídeoclips, *performances*, textos, grupos musicales, etc., ayuda a completar la formación. Educar para educar, como se expresa en el título.

Estudio de la información

Los grupos con los que se ha trabajado durante los cursos 2015-16 y 2016-17 son numerosos, cada uno con una matrícula aproximada a la centena. Aunque las respuestas y los datos obtenidos se corresponden a una cifra menor que será especificada en cada apartado. Una vez comenzado el dictado de la asignatura, se les pasaron dos series de preguntas para conocer sus preferencias musicales. Las respuestas se orientaron en dos perspectivas: una a partir de la relación personal afectiva con la música (identidad musical) y otra para trabajar en la reflexión desde lo experiencial (identidad musical como educador). Las dos series de preguntas se tradujeron en encuestas semiestructuradas con posibilidades de que el profesorado en formación pudiera opinar o valorar su posición frente a la música como estímulo o como gusto personal, pero también con la consideración de entenderla como una herramienta educativa. Los datos de la primera parte de la encuesta, la referida a los gustos del alumnado y al nivel de relación afectiva con la música se han contrastado y organizado en acuerdo con dos modelos validados, el SWB [Subjectif Well-Being] y el MLMQ [Motives for Listening to Music Questionnaire].

‘El bienestar subjetivo’ [subjectif well-being] o SWB, propuesto por Amélie Morinville, Dave Miranda y Patrick Gaudreau, en “Music listening motivation is associated with global happiness in Canadian late adolescents”, publicado en 2013 por *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, consiste en la medición de los estados de felicidad o bienestar que se produce en jóvenes entre 17 y 25 años, que escuchan su música favorita o música que le aconsejan escuchar, aplicando el SDT (teoría de la autodeterminación). Estos investigadores concluyeron que los aspectos positivos de escuchar música por propia elección se pueden traducir en que les ayuda a regular las emociones, a mejorar el estado de ánimo, a hacer frente a sus problemas. Les refuerza el perfil de su identidad personal, permitiendo así encontrar grupos sociales de referencia donde sentirse incluido. Aunque reconocen algunos puntos débiles como el “sesgo de género, la imposibilidad de generalizar con facilidad o no poder establecer con claridad las relaciones causa-efecto”, con la ayuda de técnica de la neuroimagen, sí se ha podido demostrar el efecto positivo de la música en estos individuos. Finalmente concluyen que la escucha de música tiene una fuerte influencia en aspectos importantes del desarrollo de sus vidas, como la mejora de la autonomía y la autodeterminación, influyendo en el afianzamiento de las identidades personales, lo cual la convierte en una faceta determinante de sus vidas.

El otro modelo de análisis en el que se ha investigado para leer las respuestas del profesorado en formación es el MLMQ - Cuestionario de Motivos para Escuchar la Música, presentado por Emmanuel Kuntsche, Lydie Le Mével e Irina Berson en la *Psychology of Music* bajo el título de “Development of the four-dimensional motives for Listening to Music Questionnaire (MLMQ) and associations with health and social issues among adolescents” (2015). Este cuestionario confronta las dos dimensiones en las que se puede medir la influencia de la escucha de la música en los adolescentes y jóvenes [se ha aplicado también con dos variables menos en comunidades de adultos en Australia] Positiva o Negativa, con lo que consideran 4 motivos para escucharla: motivos sociales, de mejora, de resistencia y de conformidad. Se aplicó en Suiza, a más de 4500 estudiantes en edades adolescentes.

Primera lectura de identidades

Los resultados se presentan organizados entonces de acuerdo con estas dos perspectivas iniciales. En los dos años lectivos valorados, según se puede apreciar, hay pocas diferencias globales; aunque sí se pueden determinar algunos matices que diferencian el perfil de cada grupo. Hay preguntas que no necesitan gráfica porque no tienen manera de confundirse o compararse. La primera es si la música es importante y si tienen relación con ella. El 100% responde que sí; a excepción de un alumna en el curso 2015-16 que no escucha música, ni le interesa la música, ni siente que su bienestar pase por ella (en porcentaje representa el 2%). El número de estudiantes encuestados en 2015-16 fue = 90; en el 2016-17 = 80. Los resultados están expresados en ‘tanto por ciento’ %.

Gráfica 1. Frecuencia de escucha (2015-2016)



Gráfica 2. Frecuencia de escucha (2016-2017)



Frecuencia: La escucha se produce en niveles similares en la suma de los niveles a diario y siempre. En el curso 2015-16 había más estudiantes de música, lo que se reflejará en otros cuadros, pero en este la variable siempre llama la atención porque es menor que en la del curso 2016-17 que había menos estudiantes de música. La escucha no está asociada a la interpretación. En este curso se encontró por primera vez en varios años, una persona que no escuchaba música.

Gráfica 3. Preferencias (2015-2016)

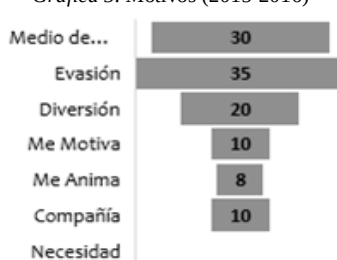


Gráfica 4. Preferencias (2016-2017)



Preferencias: La música que prefieren escuchar, en general, está en lo que les ofrecen los medios de comunicación; coinciden en una escucha social. En ‘todo tipo’ de música ponen en valor los estados de ánimo; escuchan según lo necesiten en un determinado momento. En el ítem ‘otras músicas’ se considera la preferencia por el jazz, el hip-hop o el heavy metal, que resultan minoritarios. Es curioso que el ítem ‘Música académica’ alcance mayor entidad que los géneros anteriormente descritos y justamente en el curso donde hay menos ‘músicos profesionales’. Otro dato que considerar es el aumento significativo de la escucha del reggaetón, de 2% se pasa al 20%.

Gráfica 5. Motivos (2015-2016)



Gráfica 6. Motivos (2016-2017)



Motivos. Se aclara mejor la preferencia en esta otra pregunta ¿por qué escuchas música? La necesidad de expresar estados de ánimo y sobre todo exteriorizar sentimientos que con sus propias palabras no lo podrían hacer mejor. Destaca también la circunstancia del agobio que los lleva a querer ‘evadirse’ a través de ella, de olvidarse, según las épocas, de la gran presión que sienten por los estudios. Están en un momento decisivo de su titulación, escogen las menciones, van definiendo sus relaciones personales y comienzan a visualizar su futuro laboral. Sienten una gran presión social y académica, pero esta presión no viene dada por acosos de compañeros. Aunque sienten alguna rivalidad académica que sobrellevan cambiando de grupos de trabajo, realizando tareas de refuerzo emocional o dinámicas de grupo.

La música es una de las actividades artísticas cotidianas más placenteras, motivadoras y satisfactorias, no solo para los adolescentes, sino también para jóvenes y adultos. Aunque el dominio de la psicología de la música ha demostrado que escuchar música puede inducir a la felicidad como un estado emocional, hay una particularidad de la investigación que examina si escuchar música puede estar asociada a un bienestar subjetivo (SWB). Esta última diapositiva nos muestra algunos rasgos comunes como la ‘Ánimo’ y ‘Motivación’ son más fuertes que la ‘diversión’; lo que podríamos relacionar con el MLMQ - Cuestionario de Motivos para Escuchar la Música. “La gente usa la música tanto como un medio para afrontar y aliviar los sentimientos negativos, como para crear y optimizar un estado de ánimo positivo” (p.111).

En los *motivos de mejora* está la autorrealización, por ejemplo, crear una imagen del yo y expresar sentimientos (Tarrant et al., edad media 15); optimización de estados de ánimo y sentimientos positivos (Chamorro-Premuzic et al., 2009, España, edad media 20, Lonsdale y North, 2011, Reino Unido, edad media 20, Schäfer y Sedlmeier, 2009, Edad 25);

En *motivos de resistencia* tales como aliviar el estrés diario, (Tarrant et al., 2000), aliviar la tensión o el aburrimiento (North et al., 2000, Tarrant et al., 2000), aliviar los sentimientos negativos (Chamorro-Premuzic et al., 2009; Schäfer y Sedlmeier, 2009), sentir mejor y mejorar el estado de ánimo (Saarikallio y Erkkilä, 2007) y superar momentos difíciles (North et al., 2009);

En *motivos sociales* como la mejora de las relaciones a partir de una escucha de temas similares, compartiendo archivos de audio o enlaces a diferentes canales audiovisuales a través de las redes sociales, (Boal-Palheiros y Hargreaves, 2001) fortaleciendo y manteniendo relaciones personales (Laiho, 2004; Lonsdale y North, 2011).

Sobre estos repertorios identitarios

Para definir un poco más este panorama de preferencias musicales se ahondó en el repertorio de las canciones más escuchadas en el del apartado de mayor significación para los dos grupos: el de ‘música pop’ (58% en 2015-16 y 50% en 2016-17). Las respuestas a cuatro preguntas abiertas respecto a las canciones en lengua castellana y en otras lenguas, con su respectiva justificación personal, dan una parte del perfil de predilecciones del alumnado de estos cursos. Para esta ocasión se han tomado dos ítems, los que se refieren al repertorio de canciones en castellano; de ellas se han apuntado un total de 500 títulos diferentes que son interpretadas por sus propios autores y que, ordenados en forma descendente -número de canciones que interpreta cada autor- da por resultado la siguiente lista de autores o grupos preferentes:

Fito y Fitipaldis, Melendi, Malú, Maná, Joaquín Sabina, La Fuga, Alejandro Sanz, Maldita Nerea, Dani Martín, El canto del loco, Vetusta Morla, Macaco, La oreja de Van Gogh, Juan Luis Guerra, Marea, Efecto Pasillo, David Bisbal, Los Suaves, Fondo Flamenco, Perez, Revólver, Celtas Cortos, Joan Manuel Serrat, Víctor Manuel, Paula Rojo, Love of Lesbian, Mekano, OBK.

Las temáticas de las canciones están clarificadas según el siguiente árbol que se expone a continuación.

Figura 1. Temáticas musicales



Se ha realizado una división amplia, siguiendo la idea del árbol genealógico, para después ir ahondando según las temáticas van especificando. En principio canciones con textos amorosos y otras que ofrecen argumentos de reflexión. A su vez, las canciones amorosas proporcionan varias aristas a considerar; el amor correspondido (en relaciones heterosexuales mayoritariamente) y el desamor. Dentro de las canciones de amor de pareja, gran parte de ellas son románticas expresiones de afecto o deseo, aunque algunos textos denotan un peligroso matiz de amor “posesivo”. Amor donde la mujer se convierte en objeto de deseo y donde el hombre en algunos casos tiene un papel difícil de llevar: es el que “cumplirá” con todos los anhelos de la mujer, el príncipe azul. Esta categoría también se ha considerado en la clasificación de las canciones con violencia no explícita. En bastante menor proporción aparecen canciones de amor por una madre; por ambos progenitores, madre y padre, por amigos o por un hermano. De hecho, solo 4 canciones en este último apartado. El desamor llena bastantes ítems; algunas letras contienen amenazadoras alusiones de violencia, otras tienen alto contenido sexual y un

componente de “objeto prohibido”, traiciones, engaños; pero el más numeroso es el típico desamor que se acepta con resignado sufrimiento.

El otro gran apartado son las canciones que tienen textos o poemas ideales para la reflexión que denotan la alegría o la tristeza, cuestiones morales, las circunstancias adversas que en ocasiones marcan una y otra vez la vida de las personas; también la hipocresía y la mentira. Se han apuntado en este apartado dos grandes ramas: una que abarca temas de un alto contenido social, denuncias por desigualdad, exclusión social; y otra que refleja sobre la convivencia, los esfuerzos de quienes buscan la paz, el cuidado del planeta, la valoración de las culturas propias y ajenas. Y el último apartado que contiene rasgos de violencia, tanto en la denuncia como en la prevención de situaciones de este tipo. Se ha subdividido en explícita y no explícita. En este apartado hay un interesante número de títulos de autores como Maná, Malú, Los suaves o Fondo Flamenco, la mayoría denuncian los maltratos a que son sometidas niñas o mujeres jóvenes, que invitan a trabajarlos a modo de reflexión y toma de conciencia sobre la prevención de la violencia en la pareja, sobre todo en edades adolescentes. La violencia en las aulas es un tema que ha sido poco reflejado por las canciones populares, aunque estos dos últimos años hay una concienciación importante al respecto y ya se escuchan dentro de los ‘éxitos’.

Si bien el porcentaje de canciones amorosas es mayor que el resto del repertorio, y su contenido poético es mayoritariamente superficial, lleno de espacios comunes, tópicos y esquemas revisables, existen otras canciones que proponen una manera de concebir el mundo que ayudan a completar el perfil de estos dos grupos de profesores en formación. Pero hay una relación que no se puede dejar de establecer y es la gran influencia de los medios de comunicación con sus diferentes canales de difusión destinados a las músicas populares urbanas focalizando a los jóvenes.

En la revisión de los dos cursos consecutivos se ha constatado que el 80% de las canciones en español que el profesorado en formación indica como preferentes o representativas de sus estados de ánimo o pensamiento, han sido números uno de la lista o han estado en ese listado rivalizando por el primer puesto de éxitos musicales del año. Así mismo los artistas mencionados, según el año de lanzamiento de su disco, han integrado las giras de concierto organizadas por estas empresas de difusión; por citar sólo un ejemplo, el ciclo conciertos *Básico 40 Opel Corsa*. Ello nos sitúa frente a un panorama significativo de la eficaz influencia que tienen los medios de comunicación en la conformación de estas identidades musicales y, por tanto, en el perfil social que el alumnado va configurando, algo que quienes tienen la responsabilidad de educar no deben dejar de considerar.

Proyección de identidades

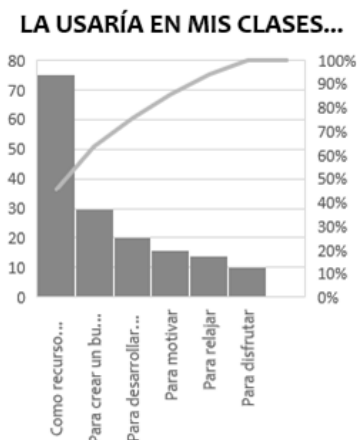
En esta segunda parte, la información que se presenta a continuación se ha analizado desde la reflexión y el aprendizaje experiencial, teniendo en cuenta las propuestas metodológicas de Blanchard y Muzás (2005) y actualizadas Medina, Jaraúta, y Imbernón (2010). Basándose en que toda innovación o mejora continua en las aulas supone una importante dinámica de reflexión por parte del profesorado, se deben buscar respuestas a los requerimientos del alumnado. Esas respuestas no vienen desde el exterior, “desde una maravillosa charla” o cursillos de perfeccionamiento, si no de mostrar disposición interna a replantear consideraciones devenidas de la propia práctica docente. Esto se logra a partir de la reflexión, a partir de razonamientos internos e intercambios externos; a partir de prácticas contrastadas con teorías (Blanchard -Muzas, 2005: 7-8). Estas prácticas no se pueden hacer en solitario, requieren de la colaboración con compañeros de trabajo, pero también y sobre todo necesitan de una ‘escucha’ consciente y empática de lo que el alumnado nos propone. Esto enlaza con los aprendizajes experienciales, propuestos inicialmente por Kolb (1981), adaptados para realizar este estudio por Domingo y Gómez (2014). Partiendo de las experiencias realizadas en las prácticas de aula y en las prácticas de laboratorio de *Música y su aplicación didáctica*, los aprendizajes que se proponen a partir de estos repertorios, se analizan desde la perspectiva de las situaciones vividas, tanto con los propios

compañeros de clase universitaria como con el alumnado de primaria con quienes realizan actividades conjuntas.

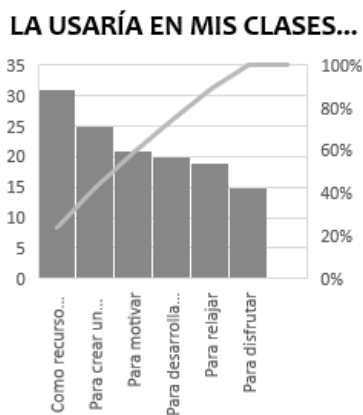
En el caso que se presenta, la base de la experiencia es la reflexión que se obtiene o pretende obtener de ella. Las preguntas se han realizado en potencial, porque se plantean al inicio de las clases; es en base a estas respuestas que se elaboran y mejoran las propuestas para llevar el trabajo a las aulas de primaria, tarea que se concreta hacia el final del desarrollo de la asignatura. El proceso de reflexión se lleva a cabo durante la puesta en práctica de las actividades musicales, lo que conduce al profesorado en formación ellos, y a su tutora responsable, a valorar particularmente las situaciones educativas en dos contextos. El de la propia clase universitaria y el de las clases de primaria, objeto de la titulación del Grado.

Como en el bloque de respuestas anteriores, a la pregunta de “¿Utilizarías la música para dinamizar tus clases?”, la respuesta unánime es si, en los dos bloques de encuestados. Las matizaciones vienen a continuación.

Gráfica 7. La usaría en mis clases (2015-2016)



Gráfica 8. La usaría en mis clases (2016-2017)



La usaría en mis clases... ¿Para qué? En general el alumnado percibe a la música tal y como la recibió en las clases de la asignatura, como recurso educativo, entendiendo su potencialidad desde perspectivas interdisciplinarias. Sin embargo, y ligado a sus experiencias personales con la música, también la descubren como una vía útil para mejorar el clima del aula, para desarrollar la creatividad o ampliar conocimientos; en menor medida para relajarse o disfrutar -entendiendo este último ítem como ‘ocio’.

Gráfica 9. Estilo de música (2015-2016)

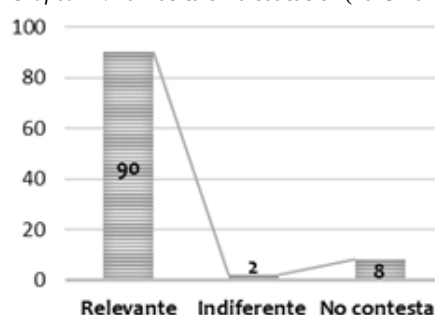


Gráfica 10. Estilo de música (2016-2017)

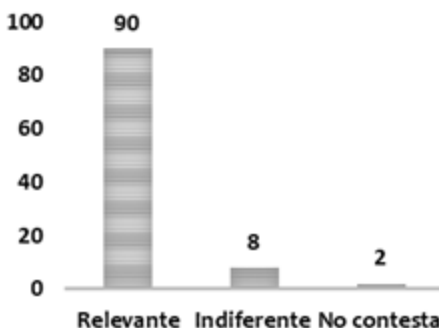


Tipos de músicas: Vinculado también a su propia relación con la música, la que proponen para llevar a las clases es ‘todo tipo de músicas’, las que se adapten a los contenidos o conductas que quieran trabajar en el lugar donde impartirán sus clases. El grupo que propone más uso de la música ‘clásica’ es el que prefiere también este tipo de música para su disfrute personal. Un punto para destacar, incluyen la variable ‘que ellos escojan’, dando oportunidad, aunque en un porcentaje escaso, a que sus propios alumnos propongan músicas. Esto tal vez entre en contradicción con sus propias experiencias en la asignatura; ellos si han sido consultados y si han tenido opción de elegir parte de sus repertorios. El grupo 2015-16 propuso ‘músicas didácticas’, que el siguiente ya excluyó de sus preferencias.

Gráfica 11. La música en la educación (2015-2016)



Gráfica 12. La música en la educación (2016-2017)



Sobre la respuesta a la pregunta de si la Música debía formar parte del listado de asignaturas importantes en la enseñanza primaria, fue amplia la coincidencia, la consideran una materia relevante, pero llama la atención que el 10% de los encuestados, en ambos cursos, prefirieran no contestar o les resultara indiferente. La mayoría considera que la música aporta unos conocimientos y unas experiencias emocionales que no deberían descartarse, sobre todo por las nuevas tendencias en las investigaciones sobre educación que apuntan a la formación integral del alumnado, donde cada una de sus capacidades merece ser desarrollada.

Las particularidades comunicacionales y expresivas de la música: una lectura de las respuestas obtenidas para continuar

Cada educador debe esforzarse por fomentar una autoeficacia positiva en los estudiantes para que puedan experimentar el éxito en ciertas tareas o áreas específicas de educación (Hallam, 2009). Presentarles la música, en este caso desde la perspectiva afectiva, como una alternativa válida para completar estadios de aprendizaje, puede significar una solución placentera a esas tareas o áreas en las que su interdisciplinariedad propone soluciones. Ese elemento afectivo emocional que en ocasiones no se tiene en cuenta, puede ser el componente necesario para que el proceso enseñanza-aprendizaje se complete con porcentajes de éxito. La música puede aportar, y de hecho se ha comprobado, a los componentes que David Goleman señala como imprescindibles en la armonía entre las personas, a saber:

- Conocimiento de sí mismo, reforzamiento del yo a través del descubrimiento y reafirmación de sus propios gustos
- Autocontrol, a partir de hallar en la música el elemento que les equilibra el estado emocional
- Motivación, para no desanimarse ante retos difíciles o las presiones sociales
- Empatía, al descubrir en el otro, posibilidades de reconocimiento
- Habilidades sociales, ya que la escucha en muchas ocasiones es social, se comparte (Golemann, 1999).

Las personas dan sentido a lo que experimentan y si la experimentación con la escucha de música afín da como resultado una persona feliz, que reconoce su zona de bienestar, ¿por qué no tratar de aprovechar esta ‘zona’ para lograr un clima de aprendizaje favorable?

Las investigaciones sobre motivación y aprendizaje pueden favorecer la identificación de estrategias para ayudar a los estudiantes a tener éxito y perseverar los aprendizajes. La creencia de los estudiantes sobre su capacidad de aprender, y el impacto que estas creencias tienen en su propia motivación para aprender deberían ser un faro al que mirar permanentemente. En las clases de *Música y su aplicación didáctica* se parte de esta premisa: si todo su alumnado disfruta de la música, se identifica con ella, por tanto, la entiende, la conoce y le brinda un espacio de equilibrio emocional necesario, por qué no

aprovechar esas posibilidades para aprender con ella y de ella a fin de potenciar sus cualidades expresivas tan necesarias para abordar su profesión.

Los aspectos de la música que se han aislado y analizado a través de la escucha la hacen única entre las otras disciplinas académicas en cuanto a que favorece la motivación del estudiante. Aunque existen diferentes patrones de motivación según edades y niveles, ser consciente de estos diversos aspectos que ofrece la música puede ayudar al profesorado a fomentar creencias positivas entre los estudiantes acerca de su propio potencial (Cogdill, 2015). De esa forma se contribuye a lograr personas satisfechas y armonizadas con su entorno.

En este artículo se ha perfilado parcialmente la identidad musical de dos grupos de estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria, que se muestran a partir de sus audiciones sensibles a las realidades sociales, a los conflictos, a la exclusión social; que se identifican con el cuidado del planeta, que reconocen su patrimonio musical y valoran las culturas del mundo. Ese repertorio muestra la identidad de seres jóvenes que buscan reconocerse en el grupo, o en otra persona, en un momento en el que están configurándose su vida afectiva y su vida profesional. Y la elección de ese repertorio con el que se identifica evidencia también dos perspectivas necesarias de subrayar. Por una parte, estos jóvenes se abren y expresan una sensibilidad muy personal traducida en un grupo de canciones variado, donde predomina el pop, la que le acompaña día a día. Sin embargo, a la hora de plantearse un repertorio para abordar sus tareas educativas muestra un importante componente de reflexión ya que propone variedad de géneros y estilos (70%), la música académica es reconsiderada dejando el pop (10 – 20%) como una alternativa minoritaria y sobre todo destinada al ámbito privado. Esto se lee como una responsable manera de entender su misión educativa; como una intención de abrirse a conocer, y que su alumnado también lo haga, otras músicas, otros géneros, otras manifestaciones diferentes a las que las empresas discográficas a través de sus medios de comunicación están permanentemente transmitiendo.

Aunque quedan abiertas varias vías de investigación, cumpliendo con el objetivo inicial de este artículo, la escucha musical ha ayudado a trazar parte de un perfil identitario de los profesores en formación, un perfil que anima porque presenta márgenes amplios de esperanza en una de las mejores herramientas de cambio que tiene la sociedad del S. XXI: la educación.

Referencias

- Blanchard, M., y Muzás, M.D. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos*, Madrid: Narcea.
- Chamorro-Premuzic, T., Goma`i-Freixanet, M., Furnham, A., y Muro, A. (2009). Personality, selfestimated intelligence, and uses of music: A Spanish replication and extension using structural equation modeling. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3, 149-155.
- Cogdill, S. (2015). Applying Research in Motivation and Learning to Music Education. *National Association for Music Education*, 33(2) 49-57
- Domingo, A., y Gómez, V. (2014) “El aprendizaje experiencial” en *La práctica reflexiva, bases, modelos e instrumentos*, Madrid: Narcea 2014.
- Frith, S. (1996). “Música e Identidad”. En Hall P. y Du Gay P. (2003). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 181-215.
- Frith, S. (2010). “Imagination and creativity in music listening”. En Hargreaves D., Miell D., and MacDonald R. (2011). *Musical Imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception*, Oxford, UK: Oxford University Press.
- Goleman, D. (1998). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Green, L., y Walmsley, A. (2015). *Classroom Resources for Informal Music Learning*. Paul Hamlyn Foundation Special Project.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn*. Aldershot: Ashgate, 2005.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the School: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Hall, S. (1996.). Introduction: Who Needs Identity? En Hall P. y Du Gay P. (2003). *Questions of Cultural Identity* (pp.13-39). London: Sage.

- Hallam, S. (2009). An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children, *Oxford Review of Education*, 35(3).
- Hargreaves, D.J., North, A.C., y Tarrant, M. (2006). Musical preference and taste in childhood and adolescence. In G.E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 135-154). Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P.N., y Sloboda, J.A. (2010). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. New York: Oxford University Press.
- Kuntsche E., Le Mével, L., Berson, I. (2015). Development of the four-dimensional Motives for Listening to Music Questionnaire (MLMQ) and associations with health and social issues among adolescents. *Psychology of Music*, 44(2), 219-233.
- Lonsdale, A.J., y North, A.C. (2011). Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. *British Journal of Psychology*, 102, 108-134.
- Lonsdale, A.J., y North, A.C. (2011). Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. *British Journal of Psychology*, 102, 108-134.
- Medina, J.L., Jarauta, B., y Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Barcelona: Octaedro
- Morinville, A., Miranda, D., y Gaudreau, P. (2013). Music listening motivation is associated with global happiness in Canadian late adolescents. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(4), 384-390.
- North, A.C., Hargreaves, D.J., y O'Neill, S.A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272.
- Raventós, J. (2013). Etnomusicología en tono filosófico: una reflexión musical sobre el debate entre el pensamiento analítico y continental. *Brocar*, 37, 183-205.
- Saarikallio, A., y Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35, 88-109.
- Schäfer, T., y Sedlmeier, P. (2009). From the functions of music to music preference. *Psychology of Music*, 37, 279-300.
- Tarrant, M., North, A.C., y Hargreaves, D.J. (2000). English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music*, 28, 166-173.

CAPÍTULO 42

Assessing internationalisation in european higher education: A descriptive social study of european university in southern Spain

Laura del Carmen Sánchez Sánchez*, María del Mar Sánchez Pérez**,
y María Sagrario Salaberri Ramiro**

**Universidad Pontificia de Salamanca; **Universidad de Almería*

Introducción

We are currently witnessing a constant globalization process which is progressively reaching new heights. Universities are part of the sectors involved in this process, and it is currently common to find students from different nationalities in university campuses, as well as to require among teaching staff training and stay periods abroad.

With the advent of the Treaty of Bologna in 1999, university education in Spain began a process of rapid change. One of the main pillars of the Treaty was to create a competitive European Higher Education Area. Among the main objectives of the Treaty is the promotion of mobility, with particular emphasis to: a) with regard to students, the access to educational, training and related services opportunities; b) as for teachers, researchers and technical and administrative staff, the recognition and valuing of research periods in European contexts related to teaching and training, without prejudice to the rights acquired (EHEA, 1999).

Different authors have also supported that one of the main goals of higher education today is to prepare students in cultural and language skills that enable them to work efficiently with people from diverse backgrounds (Carnevale, 1999; Mori, 2000; Sandhu, 1995; Smith & Schonfeld, 2000; Zhao, Kuhm, & Carini, 2005). However, internationalization refers not only to mobility, but it also encompasses different policies and initiatives of countries or individual academic institutions or systems which deal with global trends. Some examples of internationalization include: policies on collaboration with academic institutions in other countries, the incorporation of foreign students or the establishment of international campus headquarters (Altbach, 2015). In this respect, students from countries such as America now have these opportunities. Since 2001, the number of international students in universities in the United States was about 550,000, which represented an increase of 6.4% over the previous year, the largest increase in the last 20 years (Institute of International Education, 2002). Of these, 56% come from Asia, followed by 14% from Europe, 12% from South America, 6% from Africa and 5% from North America and Oceania (Institute of International Education, 2002).

The percentage that comes from Europe is not negligible; however, these mobilities are not only occurring from Europe to other continents, but mainly among intra-European countries. Erasmus scholarships are a clear example of this increasing mobility and they contribute precisely to the creation of a European feeling among students. One of the objectives of the European Union (EU) has been the homogenization of the degree programs and structures in order to facilitate the transfer of students among universities, as commonly occur in the US. This commitment to internationalization is also increasing the position of the European countries as hosting places for international students (Altbach, 2015).

Focusing on the topic at hand, in Spain, the government launched in 2008 a new internationalization strategy for the national university system, the University Strategy 2015 (SU, 2015). The main objective was to promote the maximization of the potential of Spanish universities to contribute to economic and social development. 2015 was the date set out as the horizon to adapt the different aspects of the Spanish

universities to the recommendations of the Modernization Agenda of the European Commission (Commission of the European Communities, 2006). This objective is based on solid education and research and contributes to the global production of knowledge and a sustainable economic development (Delgado & León, 2015). Therefore, we are at a key moment, reached the 2015, to take stock and assess the extent to which the objectives are being achieved. These include: an adequate dissemination of the academic and research offer; the command of foreign languages by the members of the university community and the enhancement of mobility processes, among others.

The approach of this pilot study focuses on the importance of examining the internationalization level not only in the main Spanish universities, where this compliance is more likely, but also in other smaller universities, such as a university in southern Spain, the University of Almería.

As there are no standardized tools for this purpose, another objective of this study was to create an instrument, based on the European IMPI (Indicators for the Mapping and Profiling Internationalization) project, consisting of a set of indicators of 22 components and 9 domains on internationalization at universities. This instrument is aimed at identifying the needs of different institutions in Europe to assess their performance on internationalization (Beerkens et al., 2010).

The objective of this new instrument created, inspired by the IMPI Project, is to track the following aspects of internationalization: integration of internationalization in institutional planning and evaluation; internationalization of the curriculum and the promotion of multilingualism; participation of students, faculty and administrative staff in mobility programs; interest of students to study abroad, learn languages and take advantage of learning opportunities at international levels; institutional structure and internationalization plans; institutional investment in internationalization; international dissemination; student recruitment; distance between institutional rhetoric and reality.

Method

Instruments and data sources

The instrument used was based on the European IMPI (Beerkens et al., 2010) questionnaire. It consists of 61 items divided into nine fields distributed as follows: (a) Field 1. Integration of internationalization in institutional planning and evaluation (4 items); (b) Field 2. Internationalization of the curriculum and the promotion of multilingualism (17 items); (c) Field 3. Participation of students, faculty and administrative staff in mobility programs (7 items); (d) Field 4. Interest of students to study abroad, learn languages and take advantage of learning opportunities at international level (5 items); (e) Field 5. Institutional structure and internationalization plan (3 items); (f) Field 6. Institutional investment in internationalization; (g) Field 7. International dissemination (8 items); (h) Field 8. Student recruitment (8 items); (i) Field 9. Distance between institutional rhetoric and reality (2 items). Some items were responded by yes or no answers while others also required a specific percentage, as detailed in the Results section.

This pilot study involves the University of Almería, a public European university in southern Spain which was founded in 1993 and currently has around 13,000 undergraduate and graduate students. The questionnaire was completed by the staff of the Vice-Chancellorship of Internationalization.

Design

A longitudinal descriptive pilot study with two measures was carried out, one during the academic year 2011/2012 and another one during the academic year 2014/2015.

The study was conducted with the approval of the people responsible for the plan of internationalization at the University of Almería at that time, in particular, the Vice-President for Internationalization.

This study is part of the Project of Excellence entitled "Indicators of Internationalization in Higher Education: Definition, analysis and evaluation", funded by the Spanish regional government, proposed

by a research group at the University of Almería. This was one of the reasons why this university was chosen as one of the first ones to evaluate.

Procedure

A questionnaire to assess the internationalization level of Spanish universities was designed. The University of Almería was selected as it was where the research group which was awarded the project financing was located. The completed questionnaire was sent to the Vice-Chancellorship of Internationalization of that university in two different periods: the academic years 2011/2012 and 2014/2015. It was requested on the guidelines that the data were as reliable as possible, in order to avoid erroneous results.

The Vice-Chancellorship of Internationalization also needed the help of the Data Unit of the university to complete all the required data.

Data analysis

Once the data were received, different analyses were carried out using the statistical package IBM SPSS 22. Descriptive analyses were performed: percentages and exchange rates.

Results

According to the results obtained, in the first evaluation carried out (2011/2012), the percentage of items which met the objectives of internationalization amounted to 85.25%. In 2015 the number of items answered affirmatively, not only did not worsen, but it amounted to 86.88%.

In the breakdown of results by fields, we will observe, on the one hand, the percentage of items which favors internationalization, and on the other hand, the increase percentage of the main items, where it was required. Some data were not available, so the initials NAD (not-available data) appear on that sections.

As we can see in Table 1, no changes were observed in Field 1 from the academic year 2011/2012 to 2014/2015.

Table 1. Field 1-Item Analysis

Item Analysis	2011	2015
Field 1. Integration of internationalization in the institutional planning and evaluation		
Item 1. Does the institution have a clearly defined internationalization strategy? (If yes, please attach a copy)	YES	YES
Item 2. Does the institution have a specific organizational structure for internationalization?	YES	YES
Item 3. Does the institution have clear quantitative / qualitative objectives about internationalization?	YES	YES
Indicador 4. ¿ Does the institution have an internationalization assessment plan?	NO	NO

With regard to Field 2, some changes were appreciated between the academic year 2011/2012 and 2014/2015 (See table 2).

Most of these changes were an improvement in the internationalization of the university, although some meant a worsening. Among the latter, three are most significant: item 10, in which there were no longer courses taught in a foreign language different from English; and Item 15, in which there were no longer courses on internationalization and multiculturalism. By contrast, most of the items kept in positive or improved with a high exchange rate. In particular, the items regarding the number of courses and credits taught in a foreign language increased (Items 6, 7, 8, 9, 11, 12).

Table 2. Field 2-Item Analysis

Item Analysis	2011	2015	Exchange Percentage
Field 2. Internationalization of the curriculum and promotion of multilingualism			
Item 5. Does the institution have a multilingualism plan / strategy or a foreign-language course teaching program?	YES	YES	
Item 6. Of all the credits offered by the institution in an academic year, which proportion is taught in a foreign language?	225.1	427.5	89.92%
Item 7. Of all the courses offered by the institution in an academic year (excluding language courses) which proportion is taught completely in a foreign language?	24	80	233.33%
Item 8. Of all the courses offered by the institution in an academic year (excluding language courses) which proportion is taught partially in a foreign language?	22	36.5	65.91%
Item 9. Of all the credits offered by the institution in an academic year in a foreign language, which proportion is taught in English?	204.1	427.5	109.46%
Item 10. Of all the credits offered by the institution in an academic year in a foreign language, which proportion is taught in other languages? Please specify.	21	0	-100%
Item 11. Of all the non-language degrees offered by the institution in an academic, how many offer at least one course taught in a foreign language?	7	14	50%
Item 12. Of all the academic staff of the institution in an academic year, which proportion teaches any course in a foreign language?	46	100	117.39%
Item 13. Is there any language requirement by the academic staff to teach courses in a foreign language? Please, specify.	YES	YES	
Item 14. Does the institution offer degrees taught completely in a foreign language or bilingual/plurilingual degrees? How many?	YES	YES	
Item 15. Of all the courses offered by the institution in an academic year, which proportion is focused on international or intercultural matters?	65	10	-84.62%
Item 16. Of all the BA degrees offered by the institution in an academic year, which proportion belongs to international double/joint degrees?	0	0	0%
Item 17. Of all the POSTGRADUATE degrees offered by the institution in an academic year, which proportion belongs to international double/joint degrees?	0	0	0%
Item 18. Of all the degrees offered by the institution, how many foresee the development of professional internships abroad?	100	100	0%
Item 19. Is there any language requirement in the institution for the access or completion of studies by the students?	YES	YES	
Item 20. Does the institution offer specific language learning programs for academic staff?	YES	YES	
Item 21. Does the institution offer any grant for language training addressed to the academic staff?	YES	YES	

Field 3 also shows some changes between the academic year 2011/2012 and 2014/2015 (see Table 3). Some indicators worsened, as the percentage of academic and non-academic staff who participated in exchange and mobility programs (Items 23 and 24 respectively). However, in terms of internationalization, the percentage of non-academic staff engaged in international matters in the institution increased (Item 25), while the percentage of academic staff working in such matters decreased (Item 28).

Table 3. Field 3-Item Analysis

Item Analysis	2011	2015	Exchange Percentage
Field 3. Participation of students, academic and administrative staff in mobility programs			
Item 22. Of all the students in an academic year, which proportion participates in exchange or mobility programs?	536	568	5.63%
Item 23. Of all the academic staff in an academic year, which proportion participates in exchange or mobility programs?	25	20	-20%
Item 24. Of all the administrative staff in an academic year, which proportion participates in exchange or mobility programs?	27	22	-18.52%
Item 25. Of all the administrative staff, which proportion is engaged exclusively in internationalization tasks?	20	22	10%
Item 26. Does the institution offer any grant for the promotion of internationalization of the academic staff?	YES	YES	
Item 27. Does the institution offer any grant for the promotion of internationalization of the research staff?	YES	YES	
Item 28. Of all the academic staff, which proportion participates in tasks related to internationalization (student mobility, etc.)?	179	75	-58.1%

Field 4 does not reveal significant changes between the academic year 2011/2012 and 2014/2015 (see table 4), except regarding the percentage of students who apply to participate in mobility or exchange programs, which decreased in the latter year (Item 29).

Table 4. Field 4-Item Analysis

Item Analysis	2011	2015	Exchange Percentage
Field 4 Interest of students in studying abroad, learning foreign languages and taking advantage of learning opportunities at an international level			
Item 29. Of all the students in an academic year, which proportion applies to participate in exchange or mobility programs?	700	568	-18.86%
Item 30. Of all the students in an academic year, which proportion has an officially certified language level?	NDA	NDA	NDA
Item 31. Of all the students in an academic year, which proportion is enrolled in courses taught in a foreign language?	NDA	NDA	NDA
Item 32. Does the institution offer information to the students on study opportunities abroad?	YES	YES	
Item 33. Does the institution offer any training/monitoring language/cultural program before the departure of exchange or mobility students?	YES	YES	

Similarly, Field 5 does not reveal significant variations between the academic year 2011/2012 and 2014/2015 (see table 5). The only caveat is that the percentage of academic staff belonging to international visiting staff increased (item 36), while the percentage of staff (both academic and non-academic staff) having a foreign nationality decreased (item 35).

Table 5. Field 5-Item Analysis

Item Analysis	2011	2015	Exchange Percentage
Field 5. Institutional structure and internationalization plan			
Item 34. Does the institutional governance plan have a specific section for internationalization issues?	YES	YES	
Item 35. Of all the staff (academic and non-academic staff) in an academic year, which proportion has a foreign nationality?	9	4	-55.56%
Item 36. Of all the academic staff in an academic year, which proportion belongs to international visiting staff?	44	50	13.64%
Item 37. Does the institution have a quality certificate regarding internationalization?	YES	YES	

Field 6 reveals some of the most relevant changes between the academic year 2011/2012 and 2014/2015 (see table 6). The exchange percentage of the budget addressed to internationalization (item 38), international mobility of local students (item 39) and multilingualism (item 42) increased. Only the amount addressed to international promotion decreased (item 43).

Table 6. Field 6-Item Analysis

Item Analysis	2011	2015	Exchange Percentage
Field 5. Institutional funding on internationalization plan			
Item 38. Of the whole institutional budget in an academic year, which proportion is addressed to the internationalization department?	178,000€	222,500€	25%
Item 39. Of the whole budget addressed to internationalization, which proportion is addressed to the international mobility of local students?	80,000€	169,500€	111.875%
Item 40. Of the whole budget addressed to internationalization, which proportion is addressed to grants for international students?		20,000 €	20,000 €
Item 41. Of the whole budget addressed to internationalization, which proportion is addressed to international research grants for international students?	0	0	0%
Item 42. Of the whole budget addressed to internationalization, which proportion is addressed to the internationalization of study plans/curricula or plurilingualism?	12,721€	30,000€	135.83%
Item 43. Of the whole budget addressed to internationalization, which proportion is addressed to international promotion?	45,725€	40,000€	-12.52%

Field 7 shows some changes between the academic year 2011/2012 and 2014/2015 (see table 7). Although the major dissemination media remained: a translated and easily accessible web, a section for

international students, etc.; in some items the percentage decreased, e.g. the promotional documents (item 49). However, the percentage of visits to other institutions or international universities improved (item 50).

Table 7. Field 7-Item Analysis

Item Analysis	2011	2015	Exchange Percentage
Field 7. International dissemination.			
Item 44. Does the institution have a clearly defined international dissemination strategy?	YES	YES	
Item 45. How many international fairs or events does the institution participate in in an academic year?	20	3	-85%
Item 46. Does the institution have a website translated at least into one foreign language?	YES	YES	
Item 47. Does the institutional website an easily accessible section for international students?	YES	YES	
Item 48. Does the institution make use of social networks or any other online resources for international promotion?	YES	YES	
Item 49. How many brochures or promotional documents does the institution create in an academic year for international promotion?	6500	8000	23.08%
Item 50. How many visits to international universities / institutions does the institution have in an academic year?	2	4	100%
Item 51. Does the institution participate in national or international internationalization-supporting networks?	YES	YES	

In Field 8 all items remain stable or improve from the academic year 2011/2012 to 2014/2015 (see Table 8). E.g. in the last year, a mentoring or "buddy" system to support foreign students (item 54) was found. Likewise, the number of active collaboration agreements with foreign institutions increased up to 50.33% (item 52) and the number of international students who belong to mobility or exchange programs was higher than in the former academic year (item 53).

Table 8. Field 8-Item Analysis

Item Analysis	2011	2015	Exchange Percentage
Field 7. Student recruitment			
Item 52. In an academic year, how many active collaboration agreements does the institution have with foreign institutions?	298	600	50.33%
Item 53. Of all the international students in an academic year, which proportion belongs to exchange or mobility programs?	482	642	24.92%
Item 54. Does the institution have a mentoring or "buddy" system to support foreign students?	NO	YES	
Item 55. Does the institution offer the same help and services to local and international students?	YES	YES	
Item 56. Does the institution offer an initial contact person for international students?	YES	YES	
Item 57. Does the institution have a central information office for international students?	YES	YES	
Item 58. Does the institution offer relevant information to international students upon their arrival (academic and administrative information, legal regulations, accommodation, university services, sport and cultural activities, etc.)?	YES	YES	
Item 59. Does the institution offer support to social activities addressed to international students?	YES	YES	

No changes between the academic year 2011/2012 to 2014/2015 were observed in Field 9 (see table 9).

Table 9. Field 9-Item Analysis

Item Analysis	2011	2015	Exchange Percentage
Field 9. Distance between institutional rhetoric and reality.			
Item 60. How many of the objectives outlined in the internationalization strategy of the institution are achieved in an academic year?	7	7	7
Item 61. What instruments are used to measure the achievement of these objectives?	NDA	NDA	NDA

As for the budget section, some changes between the academic years 2011/2012 to 2014/2015 were perceived (see Table 10). The amount of staff, both the total amount and in the two sectors (academic and non-academic staff) decreased. However, the number of postgraduate students (Masters and PhD) increased, but the number of undergraduate students decreased. Finally, the total percentage addressed to internationalization also decreased slightly (19.38%).

Table 10. Budget section-Item analysis

	2011	2015	Exchange Percentage
NUMBER OF STAFF (TOTAL)	1.316	1227	-6.76%
- Number of academic staff	819	752	-8.18%
- Number of administrative staff	497	475	-4.43%
NUMBER OF STUDENTS (TOTAL)	13.789	14176	2.73%
- Number of BA students (1 st and 2 nd cycle)	12.243	10543	-13.88%
- Number of MA students	915	945	3.17%
- Number of PhD students	626	983	36.32%
ANNUAL BUDGET (TOTAL)	88.599.414,31€	53.249.590,70€	-39.89%
- Budget addressed to internationalization	276.000€*	222.500 €	-19.38%

Discussion

After the analysis of the results, it is noted that the University of Almería, despite its small size, already fulfilled more than 50% of the internationalization objectives in 2012. Nevertheless, this internationalization process has been improving progressively, amounting to 86.88% in 2015.

These changes are related to different fields, most of them represent an increasing percentage regarding the previous years, although in some items a slight decrease occurs.

With regard to Field 1. Integration of internationalization in the institutional planning and evaluation, the objectives fulfilled in 2012 remained in 2015. This indicates that the goals on internationalization are more and most integrated in the university planning and assessment. These data relate to the University Strategy 2015 (SU, 2015) put into practice by the Spanish Government in 2008 in order to promote internationalization in the Spanish university system which, as stated above, placed its horizon in last year 2015. Likewise, it collaborated in the homogenization of undergraduate degree programs, one of the aims of the European Union (EU) to facilitate the transfer of students among European universities (Altbach, 2002).

With regard to Field 2. Internationalization of the curriculum and the promotion of multilingualism, results show that the situation slightly worsen in some items, as the offer of courses taught in additional languages different from English. These data may point to an increase in the importance of the English language as the main foreign language, or lingua franca, to the detriment of other alternatives. English seems to be becoming the new Esperanto. As Baker (2006) states, it could be considered as strong ways of bilingual education, since the achievement of a level of functional competence in the foreign language is sought. In fact, it could be even noted that it is 'bilingual immersion', since it is applied to those programs in which, at least, 50% of curricular content is taught through the medium of English as a foreign language (Swain & Johnson, 1997; Swain & Lapkin, 2005). As the results of this study show, in the items related to this field, a high percentage of courses taught in English is evidenced.

The works by Salaberri (1999, 2001, 2004, 2007, 2008), Salaberri & Appel (2003); Salaberri & Sánchez (2014, 2015), Sánchez & Salaberri (2015a; 2015b), have provided contributions on the importance of the teaching of English as a foreign language, and in bilingual Education at tertiary level, which support these results. Nonetheless, it should be pointed out that not only the teaching of English is relevant, but also the teaching of other languages, especially if we look at Europe in terms of standardization and internationalization, as some studies attest (Altbach & Knight, 2007; Grimshaw, 2007; Van-Damme, 2001).

As for Field 3. Participation of students, faculty and administrative staff in mobility programs, while the percentage of teaching staff participating in mobility programs decreased, the percentage of non-teaching staff engaged in internationalization matter increased. This shows the increasing relevance addressed to this issue, since more staff is employed to work on it. On the other hand, it should be interesting to deepen into the grounds for the lower implication of academic staff in mobility programs. One of the reasons could be the increase of part-time employments of both teaching and non-teaching staff due to the current Spanish economic crisis of the country, which results in the availability of little extra time to participate in mobility programs. However, this aspect is merely speculative and deeper exploration on this point would be necessary to improve these items.

Regarding Field 4. Interest of students to study abroad, learn languages and take advantage of learning opportunities at international level, the compliance with the indicators remained over time. The only exception is the decrease in the percentage of students who apply to participate in mobility or exchange programs. Again, it is relevant to explore the reasons for this decline. If we continue along the previous vagary line, it should be wondered whether this decline is due to an impairment of the purchasing power of families of these students, as a result of the economic crisis. Most mobility grants are considered more as an academic opportunity than an economic one, so, without financial support, it is difficult to cover all the costs generated in the host country (Eurydice, 2015).

With regard to Field 5. Institutional structure and internationalization plan, an increase in the international academic visiting staff was observed. In this sense, the choice of Spain as a country of interest is highlighted. The question in this sense is whether this interest is due solely to academic criteria or other external circumstances such as climate, standards of living, etc.

As for Field 6. Institutional investment in internationalization, some of the most significant positive changes occurred. These improvements in investment are addressed to the budget in internationalization, international mobility of local students and plurilingualism. Despite this investment increase in internationalization, perhaps it should be further increased, especially considering that the number of mobilities of local students has decreased, as well as the number of foreign languages in which subjects are taught. One might consider likewise whether these exacerbations are not due to a matter of budget, but to marketing and promotion, where a decrease in the budget occurred in the last academic year studied. This last point may seem unimportant, however, any training or exchange program –whatever the quality is– may have a low demand if the information does not reach the target population. Moreover, an increase in the number of graduate students was observed, contrary to what happens with undergraduate students, so an increase in the budget for Master's, predoctoral and postdoctoral research grants in this sector would be desirable.

Regarding Field 7. International dissemination, the changes observed in previous academic years remained in 2014/2015. The only items which decreased refer to the number of international fairs and events in which the Institution participated, as well as to the promotional documents used. This may be due to the progressive increase in the dissemination, promotion and communication through other media like the Internet. The proliferation of social and working networks, online working groups, email, WhatsApp, etc., are making face contact and paper dissemination less essential than in previous years. However, face to face contact should not be obviated, in order not to dehumanize and impoverish the internationalization of education, whose essential element is contact between cultures.

One of the aspects that most improved at the University of Almería in the latter academic year regards Field 8. Student recruitment. In the last year, the university had a mentoring or "buddy" system to support international students, as well as a greater number of active agreements with foreign institutions and international students belonging to mobility or exchange programs. The University of Almeria is becoming a space for cultural exchange of students from around the world, where they find not only a beachfront university with all kinds of facilities, but also a host of quality and a wide educational offer.

Finally, with regard to Field 9. Distance between institutional rhetoric and reality, no changes were neither found between the two academic years, which imply that the progress already achieved in previous years were still maintained, where the distance between the purposes and what ultimately takes place was increasingly closer. This is, in fact, the key to progress in an internationalization process in order to bring us progressively closer to the world and to enrich us culturally while we do it with them at the same time.

Conclusions

The results of this study reveal the reality of the internationalization process in a small university, in this case, the University of Almería. The data point to a growing compliance with the landmarks previously marked, and evidence that this process is not only a matter of larger and more prestigious institutions.

On the other hand, these data can help University Authorities, faculties and departments to be aware of the real progress being made in areas such as international exchange of students, plurilingualism, etc., as well as the path that lies ahead and the points on which one must continue to abound focusing on improving the internationalization of this and other universities in the country. Therefore, it is important to continue the research in this field, not only locally, but also at a regional and a national level.

Referencias

- Altbach, P.G. (2002). Perspectives on Internationalizing Higher Education. *International Higher Education*, 27, 6-8.
- Altbach, P.G., & Knight, J. (2007). The Internationalisation of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11, 290-305.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beerkens, E., Brandenburg, U., Evers, N., Van-Gaalen, A., Leichsenring, H., & Zimmermann, V. (2010). *Indicator projects on internationalisation: Approaches, methods and findings—A report in the context of the European project “Indicators for Mapping & Profiling Internationalisation” (IMPI)*. Gütersloh, Germany: CHE Consult GmbH.
- Carnevale, A.P. (1999). *Diversity in higher education: Why corporate America cares*. Diversity digest. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities [On-line]. Retrieved from: <http://www.diversityweb.org/Digest/Sp99/corporate.html>
- Comisión Europea (1999). *Decisión 1999/468/CE*. Oficina de publicaciones de la Unión Europea. Luxemburgo.
- Commission of the European Communities (2006). *Delivering the Modernization Agenda for Universities: education, research and innovation*. [On-line]. Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:en:PDF>
- Delgado, L., & León, G. (2015). Strategic Aggregation of Universities in Spain: The Spanish Program International Campus of Excellence and the Experience of the Technical University of Madrid. In A. Curaj, L. Georgiou, J. Cassingena-Harper, & E. Egron-Polak, (Eds.), *Mergers and Alliances in Higher Education International Practice and Emerging Opportunities*. United States: Springer Publishing.
- Eurydice (2015). *National Sheets on Education Budgets in Europe-2015*. European Commission. Brussels: EU Book shop.
- Grimshaw, T. (2007). Critical perspectives on language in international higher education. In M. Hayden, J. Levy, & J. Thompson (Eds.), *The Sage Handbook of Research in International Education* (pp. 365-378). London: Sage.
- Institute of International Education (2002) [On-line]: Available: <http://www.iie.org>
- Mori, S. (2000). Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling & Development*, 78, 137-144.
- Salaberri, M.S., & Sánchez, M.M. (2014). The use of text genres to improve the quality of writing performance in CLIL university settings. *Advances in Education Research*, 52(1), 381-390.
- Salaberri-Ramiro, M.S. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería (Spain): Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.

- Salaberri-Ramiro, M.S. (2007). Competencia comunicativa intercultural. *Perspectiva CEP: Revista de los Centros de Profesorado de Andalucía*, 61-76.
- Salaberri-Ramiro, M.S. (D. Ed) (2001). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Secretaría General Técnica: M.E.C.D.
- Salaberri-Ramiro, M.S. (D. Ed) (2004). *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*. Secretaría General Técnica. M.E.C.D.
- Salaberri-Ramiro, M.S. et al. (2008). *Currículo integrado de las lenguas*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Salaberri-Ramiro, M.S., & Appel, G. (2003). Assessment and diversity: Development of personal identities through portfolios. In M. Jiménez-Raya & T. Lamb (Eds.), *Differentiation in the Modern Languages Classroom* (211-229). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Salaberri-Ramiro, M.S., & Sánchez-Pérez, M.M. (2015). Analyzing Writing in English-Medium Instruction at University. *Liguarum Arena*, 6, 45-58.
- Sánchez-Pérez, M.M., & Salaberri-Ramiro, M.S. (2015a). Writing Professional Genres in a Second Language: Results from a Spanish University CLIL Context. *American Journal of Educational Research*, 52, 1.
- Sánchez-Pérez, M.M., & Salaberri-Ramiro, M.S. (2015b). El uso de géneros textuales en la enseñanza bilingüe de Educación Superior: estudio de caso en el aula de química. *E-Aesla Revista Digital*, 1, 2444-197X.
- Sandhu, D.S. (1995). An examination of the psychological needs of the international students: Implication for counseling and psychotherapy. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 17, 229-239.
- Smith, D.G., & Schonfeld, N.B. (2000). The benefits of diversity: What the research tells us. *About Campus*, 5(5), 16-23.
- Strategy University (2015). *Modernizing the University*. June 2010. Ministry of Education. Spain.
- Swain, M., & Johnson, R.K. (1997) Immersion Education: A Category within Bilingual Education. In R.K. Johnson y M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp. 11-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M., y Lapkin, S. (2005). The Evolving Sociopolitical Context of Immersion Education in Canada: Some Implications for Program Development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 169-186.
- Van-Damme, D. (2001, September). *Higher Education in the Age of Globalisation: The Need for a New Regulatory Framework for Recognition, Quality assurance and Accreditation*. Paper presented at the UNESCO Expert Meeting. Paris, France.
- Zhao, C.M., Kuh, G.D., y Carini, R.M. (2005). A Comparison of International Student and American Student Engagement in Effective Educational Practices. *The Journal of Higher Education*, 76, 209-231.

CAPÍTULO 43

Guía de estrategias didácticas para desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes de Licenciatura en Gastronomía

Abril Montserrat Navarrete Torres y Raúl Alejandro Gutiérrez García
Universidad de La Salle Bajío

Introducción

Hoy en día las Instituciones de Educación Superior enfrentan al reto de preparar a los alumnos de acuerdo con los requerimientos que la sociedad dicta, esto bajo la demanda de nuevas carreras profesionales e incluso con la necesidad de reestructurar las ya existentes, una de estas carreras que forman parte de la revolución o moda en la formación educativa en el siglo XXI, es la gastronomía, la cual tiene como fin la formación de, gastrónomos, los cuales son aquellos profesionales capaces de crear e innovar en la manera en que las materias primas que consumimos día a día en nuestra alimentación básica sean transformadas para un resultado más allá de lo cotidiano. De ahí dando lugar al principal motivo de las instituciones enfocadas a formar gastrónomos, las cuales surgen hace ya varios años teniendo el objetivo de formar a profesionales con conocimiento teórico y práctico en el arte culinario, desarrollando en ellos el gen crear y transformar alimentos y bebidas bajo distintos elementos científicos y tecnológicos de vanguardia, para satisfacer a los comensales de la actualidad.

Hablar de la enseñanza formal de la gastronomía en México, es realmente hablar de un tema muy popular hoy en día, el cual, está tomando una importancia crucial, dado que las necesidades de la sociedad así lo demandan. La carrera de gastronomía representa un campo lleno de oportunidades y además bien remunerado, especialmente en zonas turísticas.

No obstante, es por ello que, el sector de alojamiento temporal y de preparación de alimentos y bebidas, continúa siendo el sector líder en generación de empleo y autoempleo según la INEGI (Censos Económicos, 2014).

Así pues en la República Mexicana, bajo la demanda fue creciendo con el tiempo la cantidad de instituciones enfocadas a los saberes gastronómicos con el paso del tiempo dando como resultado a que actualmente se puedan encontrar más de 200 escuelas tanto públicas como privadas que ofrecen carreras como principal objetivo; la gastronomía, ya sea a nivel técnico, licenciatura, diplomado o posgrado, entre otras. Tan sólo en el Estado de México y en la Ciudad de México, se localizan por lo menos 97 de ellas, en las que, cada año se inscribe un mayor número de alumnos, esto debido a la tendencia que se ha registrado en los últimos años y que ha ocasionado una demanda elevada por parte de la sociedad según la revista INIE de actualidades investigativas en la educación, 2012.

Por otra parte, en el estado de Guanajuato, México; podemos agregar que existen aproximadamente solo 13 instituciones a Nivel Superior (Guanajuato, 2013) donde se imparten estudios en educación gastronómica, de las cuales sólo 5 son Licenciaturas específicamente en gastronomía. Encontrándose en el estado de Irapuato 2 de ellas con nivel en licenciatura: el Instituto Gastronómico Del Bajío y CEDVA Campus Irapuato, con el REVOE necesario, siendo la segunda institución dónde se realizó el presente estudio.

Se piensa a la *gastronomía* como una disciplina, un arte y una profesión, la cual con lleva, historia, tradición, técnicas, tiempo, perfeccionamiento y sobre todo amor y pasión hacia ella. Por ello requiere del desarrollo de conocimientos y habilidades que permitan que un insumo se procese, no solo la transmisión sistemática y aplicación de manera teórica de los saberes, sino trascendiendo más allá de la simple elaboración de una receta con indicaciones. Es en base a ello, que se ha llegado a la hipótesis de

que los gastrónomos inician el estudio formal de dicha disciplina, a través del descubrimiento de evidencia sobre la forma de vida del hombre prehistórico y aspectos como la geografía, los rasgos físicos, los rasgos biológicos y las estructuras socio-culturales que permiten entender los patrones alimentarios existentes (Reyes, 2017). Llevando a este mismo a desarrollar el interés por descubrir distintas técnicas y herramientas para manipular cada uno de los alimentos que la tierra le provee, implicando las preguntas el cómo, dónde, cuándo y porqué a ello (Moreira, 2006). Surgiendo con esta intención la primera escuela a nivel mundial con dicho fin, en 1896 en París. Francia, “Le Cordon Blue”, la cual mantiene la filosofía del lograr la excelencia mediante la práctica y el refinamiento constante, buscando la expansión y el crecimiento para satisfacer las necesidades de la más alta exigencia internacional, de modo que está mantiene los estándares más altos en el arte de la cocina y su enseñanza (Le cordon bleu, 2017).

En contraste a lo anterior, en México se presenta una problemática en la formación gastronómica, la cual aún no se logra erradicar ya que siendo uno de los principales puntos en cualquier formación educativa es el ejercicio docente; en la gran mayoría de los centros educativos del ámbito gastronómico a nivel licenciatura en este país, se distingue principalmente por desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje aun de conductual o tradicional, y no solamente en éste ramo, conllevando que el proceso de transmisión de saberes sea de manera lineal, impidiendo que el alumno desarrolle su propio conocimiento y habilidad creativa, a su vez dificultando la toma de decisiones, la solución de problemas y la investigación autodidacta, por la falta de motivación, de manera que repercute en la falta de competitividad, prospectiva y programa académico de cada institución. Esto indiscutiblemente generando un desequilibrio, puesto que la gran mayoría de los docentes de esta carrera profesional cuentan con una formación como Licenciados en Gastronomía, sin embargo son pocos los que cuenta con alguna preparación o formación docente, esto causando una tendencia a la limitación, la innovación y creación de los estudiantes, ya que suelen llevar el su proceso de enseñanza de la misma manera en que se les fue impartida.

Para ello, el uso de material didáctico se vuelve parte esencial en la educación gastronómica, específicamente hablando de las estrategias, puesto que esta herramienta ayuda a los docentes a identificar, analizar y planificar distintas metodologías de enseñanza-aprendizaje, facilitando los procesos formativos en base a las competencias, conocimientos y valores que exige la sociedad misma (Ortega, 1998), así buscando equilibrar la formación de los futuros gastrónomos, impulsándolos por consiguiente a formar parte de manera significativa en su estudio, esto tomando en cuenta sus antecedentes académicos, seleccionando y aplicando distintas estrategias adecuadas para su aprendizaje, con el fin de satisfacer a sus futuros comensales, lo que requerirá de especialistas capaces de ofrecer productos de alta calidad de acuerdo a sus exigencias, sin dejar a un lado su propio estilo y objetivo (Muñoz, 2012).

Conforme a ello la corriente pedagógica constructivista propuesta por Lev Vygotsky, postula la necesidad de brindar al estudiante distintas herramientas que le permitan construir sus propios procedimientos o conocimientos para resolver alguna situación. Esto causando que cada uno formule sus nuevos conocimientos a partir del interés y la necesidad de la resolución o aplicación a las situaciones que se les pueden presentar, incursionándose en la investigación, una teoría dónde el maestro sólo es una guía. Aunado a ello Ausbel plantea como alternativa un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en el descubrimiento, que favorece al activismo de los alumnos y postula que se aprende de aquello que se descubre, favoreciendo en la reflexión posterior sobre la conveniencia que estos le pueden brindar al aplicarlos en sus actividades del día a día, generando al mismo tiempo un aprendizaje significativo (Díaz, 2002).

Así mediante la aplicación de las distintas estrategias enseñanza de acuerdo a la clasificación de Diaz Barriga y Martin (1982): preinstruccionales, construccionales y posinstruccionales, con ello se tuvo el fin

de darle una estructura más formal a las sesiones de aprendizaje de los alumnos en licenciatura, Ya que, por si mismas las estrategias dirigen o conllevan a un aprendizaje significativo, el cual consiste en incorporar y asimilar nuevos datos, respuestas, actitudes, conductas y valores. De esta manera, con el uso de las estrategias didácticas el modo de prender del alumno es más auténtico, pues el sujeto realiza la operación por interés propio, captando la información como algo valioso, causando una legítima satisfacción en el hecho de aprender. Logrando involucrar, de manera en cierto punto inconsciente, de distintas maneras a cada uno de ellos, abarcando sus necesidades gustos e intereses para facilitar la adquisición de nuevos saberes. Logrando entonces dar una estructura a las clases que ya se impartían, mediante la elaboración de un manual de estrategias didácticas para el aprendizaje significativo como herramienta de apoyo estructural tanto a docentes como alumnos. Para resolver las dificultades al desarrollar la habilidad de aprender a aprender.

Objetivo

El objetivo de este trabajo fue estructurar una Guía de estrategias didácticas para desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes de licenciatura en gastronomía con la finalidad de que el alumno lograra desarrollar las habilidades que requiere su carrera en curso.

Método

Participantes

Los participantes en la investigación son los alumnos de CEDVA, campus Irapuato, del 5º cuatrimestre en la Licenciatura en Gastronomía, en los cuales se observó deficiencia de desarrollo de habilidades al momento de aprender a aprender, en una sana convivencia entre maestros y alumnos, considerando un muestreo intencionado no probabilístico o dirigido (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Instrumentos

Para la recopilación de datos se utilizaron dos instrumentos de evaluación, el primero será una encuesta a los estudiantes del 5º Cuatrimestre de la Licenciatura en gastronomía de CEDVA, campus Irapuato, y la segunda fueron las rúbricas de evaluación de las estrategias didácticas aplicadas.

Procedimiento

Una vez definido el objetivo de la investigación, la recopilación y análisis de la teoría, así como estudios relacionados con la propuesta y los métodos de investigación, se procedió a la aplicación y elección del diseño de investigación para la recolección de datos.

El diseño que se siguió fue bajo el enfoque no experimental ya definido, es un diseño de investigación transeccional o transversal, donde se recolectan los datos de los estudiantes en un sólo momento, abarcando un sólo grupo de la institución en específico, en un tiempo único.

Previo a la aplicación de los instrumentos, se planteó y se solicitó la autorización de las autoridades de la institución dando a conocer las finalidades de la investigación, así mismo como a la comunidad estudiantil a la que fue aplicado, mencionando su importancia y su fin, tanto para ellos como para el investigador.

Acto seguido, se llevó a cabo la recolección de datos mediante el instrumento de tipo encuesta. Posteriormente se procedió al análisis estadístico de los datos para identificar cuáles eran las estrategias que se emplearían para la mejora de la enseñanza-aprendizaje, observando las variables del estudio, y con ello se indicaron las conclusiones evaluando la viabilidad de la hipótesis planteada en un principio para concluir. Concluyendo al dar a conocer los resultados a las autoridades del centro educativo y el agradecimiento a todos los participantes por su aportación en el desarrollo de la investigación.

Análisis de datos

Se llevó a cabo en 3 fases:

I. Aplicación del cuestionario a los alumnos de manera presencial y anónima.

II. Análisis de las rúbricas de evaluación de las estrategias.

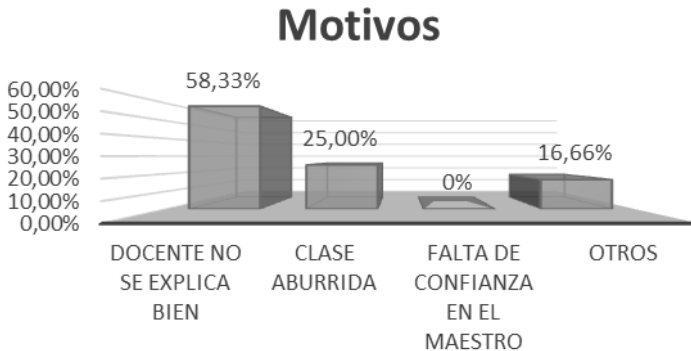
III. Se implementaron las estrategias didácticas al grupo. De las cuales se observó la respuesta ante a su aplicación, de lo cual se elaboró un comparativo con las rúbricas de desempeño de los alumnos para obtener así los resultados.

Resultados

Se reflejó que la población de acuerdo al primer instrumento, la encuesta, son 75% mujeres, su distribución de edad fue de 19 a 24 años de edad; de los cuales todos vivían en Irapuato, Guanajuato, México, siendo este un dato general acerca del estudio.

Siendo entonces, después de la aplicación de la encuesta, que se llegó a la decisión de que las estrategias aplicadas serían basadas en competencias mediante de juegos y simulación de procesos para edificar la adquisición de los nuevos saberes de manera significativa. Aceptando principalmente uno de los resultados más destacados de la encuesta el ítem “¿Qué factores crees que afectan a tu desempeño dentro de clases?” reflejando que el 53% de la población considera que una de las razones que afectan su desempeño en de clases fue el hecho de que el docente no explica bien, y como segundo, el que la clase pude tornarse aburrida con un 25% de coincidencia a las respuestas especuladas.

Figura 1.1. “¿Qué factores crees que afectan a tu desempeño dentro de clases?”



Fuente: Navarrete, A. (2017). *Mejora de procesos para un aprendizaje significativo* (MPAS). CEDVA, campus Irapuato: México. Aplicado el día 13 de mayo de 2017.

Es entonces que examinando el resultado mediante la comparativa de las gráficas de evaluación de los alumnos y su desarrollo en clase mediante el uso de las estrategias elegidas y aplicadas en una sesión de clase regular de la materia de artes culinarias. La cual corresponde a 4 horas, de las cuales, 1 hora es teoría y 3 horas prácticas. Dónde los alumnos llevaron a cabo específicamente la elaboración de una receta en el área de cocina caliente correspondiente a la unidad en curso que lleva por nombre “Agua” con el subtema “Estados del agua”. En ella se puede observar el desempeño de los alumnos del quinto cuatrimestre mediante los criterios que el centro educativo solicita al docente evaluar sobre su clase individualmente. Permitiendo obtener 7.4 como promedio general de desempeño en el grupo, siendo éste un resultado no óptimo en su desarrollo y del mismo docente como facilitador (Figura 1.2).

Figura 1.2. Primera rúbrica de evaluación

Fecha: 13 de marzo de 2017	No. de sesión: 15			Materia: Arte Culinario				Tema: 4.1 Estados del Agua				
Criterio	S. 1	S.2	S. 3	S.4	S. 5	S. 6	S.7	S. 8	S.9	S. 10	S.11	S.12
1.- Asiste a clase de manera puntual.	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	4
2.- Participa y demuestra interés en el tema desarrollado en clase.	5	2	4	4	3	4	2	2	2	4	2	2
3.- Contesta preguntas del facilitador y sus compañeros de manera constructiva.	5	3	4	3	4	5	5	3	3	4	3	3
4.- Demuestra atención y apertura a los puntos y argumentos de sus compañeros.	3	3	5	3	2	3	3	2	2	3	3	2
5.- Cumple con el uniforme completo y adecuado para la clase.	4	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5
6.- Colabora y contribuye al trabajo en equipo de manera constructiva.	4	3	4	2	3	4	4	3	3	3	3	3
7.- Se presenta con el material completo y en buen estado requerido para la clase.	5	5	5	4	3	3	3	4	5	5	5	5
8.- Demuestra iniciativa y creatividad en las actividades de clase.	4	3	4	2	3	3	4	2	2	2	2	2
9.- Domina las técnicas necesarias para la elaboración del platillo.	4	4	5	4	4	5	4	3	3	5	3	4
10.- El producto final presenta excelente sabor, aroma, temperatura y consistencia adecuada.	3	3	4	3	3	4	4	3	4	3	3	3
Promedio:	8.4	7.2	9	6.8	6.8	8	7.4	6.4	6.8	8.8	6.6	6.6

Observaciones: Al grupo le cuesta comunicarse tanto entre ellos mismos como con el docente, el grupo se encuentra separado en dos grupos al momento de la clase teórica de manera notoria, así como al momento de trabajar en sus brigadas el trabajo se mantiene individual, sin mucho esfuerzo por crear o innovar, con acceso a los distintos insumos y/o a la ausencia de los mismos.

Nota: S. = Sujeto; 0 = No cumplió; 1 = Deficiente; 2 = Regular; 3 = Bueno; 4=Muy bueno; 5= Excelente; NA= No aplica.

Fuente: Navarrete, A. (2017). *Rubrica de evaluación*. CEDVA, campus Irapuato: México. Aplicado el día 12 de mayo de 2017.

Dada esta situación, la Guía de Estrategias que se presentó ayudo a mejorar está condición en dicha institución. Incluyendo los resultados que los alumnos nos permitieron analizar, como una opción del que les guastaría llevar acabo, brindándole al docente un abanico de opciones que puede implementar para mejorar su didáctica.

Así pues en la siguiente figura (figura 1.3) se presenta la segunda rúbrica de evaluación de la clase en la que se llevó acabo la intervención didáctica, con un método constructivista, con el fin de lograr en los alumnos aprendizajes significativos mediante el uso de su creatividad y el trabajo en equipo, ésta siendo también una sesión regular de la misma materia. En la cual los alumnos llevaron a cabo una lectura sobre el tema “Tipos de cocción mediante el uso de un agente líquido”, de la cual se les designó en brigadas dos métodos, de los cuales elaboraron un mapa cognitivo libre en rotafolios, seguido su explicación, para así pasar a la parte práctica de la sesión donde divididos previamente en sus brigadas de cocina tuvieron que elaborar un platillo utilizando sus dos métodos de cocción asignados a la previa mini exposición, esto con casi los mismos ingredientes en común a nivel grupo, al mismo que fueron documentando paso a paso por fotografías (teniendo ellos que elegir a un camarógrafo asignado), para finalmente después de

su degustación, regresar al salón de clases teóricas, para realizar una pequeña exposición por su parte acerca del procedimiento que ejecutaron con sus fotografías como material de apoyo, terminando con una lluvia de ideas de los que rescataron de la técnicas de cocción vistas y aplicadas en la segunda sesión, correspondiente a la unidad en curso que lleva por nombre “Agua” con el subtema “Tipos de cocción”.

De esta manera dando a relucir un cambio notorio en la segunda rubrica de evaluación, siendo esta de la intervención didáctica. (Figura 1.3). Específicamente permitiéndonos analizar el aumento el promedio del grupo a 9.4, siendo está una gran mejoría en el desarrollo del grupo y su comunicación con el docente.

Figura 1.3. Segunda rúbrica de evaluación

Fecha: 20 de marzo de 2017	No. de sesión: 16		Materia: Arte Culinario					Tema: 4.1 Estados del Agua				
Criterio	S. 1	S.2	S. 3	S.4	S. 5	S. 6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12
1.- Asiste a clase de manera puntual.	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5
2.- Participa y demuestra interés en el tema desarrollado en clase.	5	4	5	5	5	4	4	4	5	5	4	4
3.- Contesta preguntas del facilitador y sus compañeros de manera constructiva.	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	3	3
4.- Demuestra atención y apertura a los puntos y argumentos de sus compañeros.	5	5	4	5	5	4	3	5	5	5	5	5
5.- Cumple con el uniforme completo y adecuado para la clase.	5	4	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5
6.- Colabora y contribuye al trabajo en equipo de manera constructiva.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
7.- Se presenta con el material completo y en buen estado requerido para la clase.	4	5	5	5	5	4	4	3	5	5	4	5
8.- Demuestra iniciativa y creatividad en las actividades de clase.	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4
9.- Domina las técnicas necesarias para la elaboración del platillo.	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
10.- El producto final presenta excelente sabor, aroma, temperatura y consistencia adecuada.	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4
Promedio:	9.8	9.6	9.8	9.6	9.6	9.2	8.8	9.4	9.8	9.6	9	9
Observaciones: Se observó una notable mejora de comunicación entre los participantes. Debido a las actividades, el grupo se vio obligado a trabajar en equipo, así como en sus brigadas. Implementaron nuevas ideas y soluciones a los casos expuestos ante las dificultades, escuchando ideas de todos de una manera respetuosa. Esta vez en tanto a los insumos hubo de nuevo problema para la adquisición de algunos, pero se brindó una alternativa por parte a la cual acudieron sin problema para adquirirla, facilitando este su aprendizaje y práctica.												

Fuente: Navarrete, A. (2017). Segunda rubrica de evaluación. CEDVA, campus Irapuato: México. Aplicado el día 26 de mayo de 2017.

De manera que se logró observar claramente cómo mediante la aplicación de distintas estrategias es que se lograron aumentar el promedio de desempeño del grupo hasta un 93%, del 74% inicial, esto

debido a la implementación de la guía, con sus distintos momentos y estrategias, e de manera implícita muchos de los aspectos afectados por el método de enseñanza-aprendizaje que se estaba llevando a cabo.

Discusión/Conclusiones

Esta investigación tuvo como propósito identificar y describir aquellas razones por las que los alumnos en la licenciatura en gastronomía de manera general, específicamente en el quinto cuatrimestre de CEDVA, teniendo el grupo de estudio un bajo desempeño escolar, principalmente en el desarrollo de aprendizajes de manera significativa. De forma puntual, se pretendió examinar cuáles son aquellas razones que se presentaron en el grupo estudiado, cómo se manifestaron, la manera en que se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, el género de éstos y cuál era la situación en general del grupo.

Asimismo, se identificaron aquellos factores asociados al caso, como la preparación de los docentes, el contexto de la escuela, las expectativas de la sociedad, etc., ya que, en los últimos años, la deficiencia de los aprendizajes significativos ha sido un tema en cuestión en la educación en México. Si bien las Instituciones de Educación Superior tienen el compromiso de formar personas capaces con conocimientos, actitudes, habilidades y valores necesarios para poder ejercer una profesión con éxito, “el futuro de las instituciones educativas dependerá no solo de su agilidad para enfrentar a los retos de su tiempo, sino de su capacidad para promover en él cambios significativos” (UTCA, 2005), es por ello que en la actualidad se requieren cada vez más profesionales, los cuales sean capaces de resolver, actuar e innovar bajo competencias para el desarrollo de más afondo sus conocimientos e innovando en esta carrera específicamente y no solamente reproduciendo conocimientos, pues este es el deber de un gastrónomo: “Persona experta en gastronomía, es decir, en el arte del buen comer” (Real academia española, 2005), como lo dictan los mandamientos de la nouvelle cuisine, según Gault (Olvera, 2006), serás creativo.

Así, han quebrantado este mandamiento los sujetos de estudio afectado su formación culinaria y experiencia gastronómica, ya que su enseñanza ha sido reprimida por el conductismo, refiriéndonos a este como un método de enseñanza en el que el hombre no es nada más que una máquina que responde al condicionamiento, en su caso haciéndose referencia a esto como una calificación o créditos para poder seguir con su carrera, terminarla y obtener un título, contraponiendo lo que en sí busca la educación, que es verdaderamente poner en práctica y sacar un provecho máximo de los conocimientos aprendidos a futuro y en el momento. Por lo tanto, fue evidente que se observaran ciertas acciones y reacciones a la implementación de la guía, de manera inmediata.

Añadiendo a lo anterior que se observó fue, una de las que se logró considerar, principal causa para la falta de desarrollo de los aprendizajes significativos, estos planteados como una alternativa a un modelo de enseñanza-aprendizaje basada en el descubrimiento, que favorecía al activismo de los alumnos y postulaba que se aprende aquello que se descubre, según David Ausubel en 1963, (Rodríguez, 2004). De ahí que se decidiera realizar una Guía de estrategias didácticas, ya que se analizó como es el 72% de los estudiantes, resultaba con bajo rendimiento académico, así como con una deficiencia en el momento de demostrar lo aprendido con el fin de lograr un resultado significativo.

Con respecto a lo anterior se decidió llevar a cabo estrategias que impulsaran dicho desarrollo del aprendizaje de manera constructivista. Ya que, al ser una teoría propuesta por distintos expertos de la investigación educativa donde se coloca al educando como un sujeto que genera su formación de manera autónoma, invita a todos a incursionarse en la investigación con el fin de aprender cada vez más y por gusto, pues retomando nuevamente el supuesto fundamental del constructivismo, los seres humanos construyen, a través de la experiencia, su propio conocimiento y no simplemente reciben la información procesada para comprenderla y usarla de inmediato; si bien es necesario crear modelos mentales que puedan ser cambiados, amplificados, reconstruidos y acomodarlos a las nuevas situaciones que se puedan presentar (Payer, 2009).

Considerando esto, fue que se llevó a cabo la clase expuesta como muestra de que mediante distintas estrategias de acuerdo con lo que les rodea y/o bien con el uso de recursos que les interesan, esto solo al

alcance del centro escolar, se volvió un proceso de enseñanza-aprendizaje donde fue fundamental utilizar sus conocimientos previos de manera creativa, debido a la falta de recursos de la misma institución, algo que muy ocasionalmente ocurre en su futuro campo laboral, generando contratiempos al momento de la práctica por razones obvia, las cuales tuvieron que ser capaces de solucionar, lográndolo con éxito, entre otras situaciones que se llevaron a cabo mediante juegos, lecturas, simulación de procesos, etc.

De modo que se logró observar cómo mediante la aplicación de distintas estrategias es que los estudiantes en la Licenciatura en gastronomía lograron aumentar el promedio de desempeño del grupo hasta un 93%, del 74% inicial, esto debido a la implementación de la guía, sugiriendo así que profesores y alumnos pueden estar abiertos a la utilización de esta guía para la adquisición de diversas enseñanzas y aprendizajes, a su vez es necesario mejorar los planes de estudios y las secuencias didácticas, teniendo apertura en la utilización de diversas estrategias, de acuerdo a la necesidad.

Referencias

- Díaz, B. J., y Martín P.A. (1982). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=bpkOAQAIAAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=estrategias+didacticas&ots=4vC3mF6KD1&sig=tAyjNZe0vRcgN27k_8Nj4BDwK0k#v=onepage&q=estrategias%20didacticas&f=false
- Díaz, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México, D.F.: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Hernández, R., y Fernández, C. (2008). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: Delegación Cuauhtémoc. Instituto Nacional de estadística y Geografía [INEGI]. (s/f). Inegi.org. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ce/ce2014/>
- Le cordon bleu. (2017). Nuestra historia. México: Le cordon bleu México. Recuperado de: <https://www.cordonbleu.edu/mexico/our-story/mx>
- Moreira, R. (2006). Memoria y patrimonio alimentario: la importancia de los saberes empíricos. In *Actas do III Congresso Internacional de la Red SIAL: Alimentación y Territorios [CD]*. Universidad Internacional de Andalucía. (5) 1-17.
- Muñoz, I. (2012). Formación profesional de la gastronomía en instituciones públicas en México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(3), 17.
- Muñoz, I. (2012). Formación profesional de la gastronomía en instituciones públicas en México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(3), 20.
- Navarrete, A. (2017). *Mejora de procesos para un aprendizaje significativo* (MPAS). CEDVA, campus Irapuato: México. Aplicado el día 13 de mayo de 2017
- Navarrete, A. (2017). *Rubrica de evaluación*. CEDVA, campus Irapuato: México. Aplicado el día 12 de mayo de 2017.
- Olvera, M. (2006). La nouvelle cuisine: Evolución y situación actual en la cocina contemporánea. Universidad de las Américas, Puebla, 1-10.
- Ortega, M. (1998). *Enseñanza de la gastronomía*. Carrera Gastronómica. México: Universidad Anglohispanomexicana, UAHM.
- Payer, M. (2009). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget. *Revista digital universitaria UNAM*, 1-4.
- Reyes, A. (2017). Educación en gastronomía: su vínculo con la identidad cultural y el turismo, 1(1), 1-22.
- Rodríguez, M. (2004). The theory of significant learning. Pamplona, Spain: Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping 2004. Sin Vol. Sin Núm. pp. 1-10.
- Santich, B. (2004). The study of gastronomy and its relevance to hospitality education and training. *Hospitality Management*, 23, 15-24.
- UTCA. (2005). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Gastronomía*. México: Universidad de Turismo y Ciencias Administrativas.

CAPÍTULO 44

Um projeto piloto para professores do ensino básico no âmbito da educação coempreendedor@

Gladis Falavigna*

Universidade estadual do Rio Grande do Sul

Introducción

Este Projeto Piloto só foi possível devido ao empenho e profissionalismo da equipe parceira, excelentes recursos humanos que atenderam prontamente ao chamado para integrar a equipe de planejamento e execução do projeto Educação Coempreendedor@. Durante o período de setembro a dezembro de 2015 o Projeto Piloto foi definido, apresentando as etapas a seguir, e passou a ser denominado de “Educação Coempreendedor@” para contemplar, no seu nome, o incentivo ao trabalho cooperativo e o uso de tecnologias digitais. O prefixo “Co” (empreendedor) traduz o sentido colaborativo entre escolas e entre os alunos das escolas, e o símbolo “@”, o envolvimento das tecnologias digitais nos projetos a realizar.

A ideia de desenvolver um projeto no âmbito da Educação Empreendedora nasceu de um convite da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (SDECT-RS), em agosto de 2015 quando a autora, docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), unidade no município de São Francisco de Paula, recebeu convite para integrar a equipe da SDECT junto ao Secretário Adjunto, Prof. Dr. Renato de Oliveira.

Nesta passagem de um mundo de átomos para um mundo de “bits” (Negroponte, 1995), o mesmo é dizer da passagem da Sociedade Industrial para a Sociedade da Informação, vivemos num tempo profundamente marcado pela tecnologias digitais, num tempo em que há uma convergência de fronteiras entre os mundos real e virtual, resultado do papel crescente que as relações sociais online passaram a desempenhar na organização da sociedade (Castells, 2004). Zygmunt (2006), um dos sociólogos que procurou compreender a sociedade digital (que denominou de “modernidade líquida”), disse-nos que vivemos uma “vida líquida”, num tempo que em tudo muda rapidamente. Quadros de referência, conhecimentos, estilos de vida, relações, convicções, todas as coisas tendem a permanecer em fluxo, voláteis, desreguladas e flexíveis.

Este novo tempo exige rapidez das respostas, das relações, das exigências profissionais, da instantaneidade dos fatos; é um tempo que urge, em uma onda de transformações. O ser humano vive a revolução do conhecimento, o impacto das redes de computadores e das telecomunicações, uma singularidade tecnológica se avizinha com profundos impactos na relação do ser humano com a sociedade (Kurzweil, 2005).

Esses avanços são sentidos no trabalho, na educação, no passatempo, nas artes, na economia, ou seja, em todas as esferas sociais. Na economia, o momento vivenciado é único, visto que a palavra de ordem para disputar uma vaga no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo, em qualquer área profissional, é “aprimorar”.

Como esclarecer o sociólogo Manuel Castells (2004, p. 117), na e-economia “os trabalhadores devem ser capazes de reciclar-se em termos de habilitações, conhecimentos e maneiras de pensar, de acordo com uma série de variáveis num ambiente de negócios em contínua evolução”. O autor considera que na sociedade em rede a inovação depende, primordialmente, da existência de uma “cultura empreendedora”, levada a cabo por indivíduos “empreendedores, capazes e dispostos a transformar projetos inovadores em empresas inovadores” (Castells, 2004, p. 132).

Perante o momento vivenciado das grandes mudanças no mercado em função da globalização, as empresas buscam constantemente por profissionais multiqualeificados que auxiliem a trabalhar com visão sistêmica, atuando e interagindo entre equipes de diferentes setores. Para isso, segundo Silva, Duarte e Souza (2014), o jovem precisa ser: criativo, inovador, instigador, original, persistente, comunicativo, bom ouvinte, flexível, equilibrado, intuitivo e que tenha autoconfiança para buscar novas inovações, ou melhor, que seja um indivíduo, acima de tudo, empreendedor ou que possua um comportamento empreendedor, que saiba utilizar o poder de criatividade e de inovação a serviço da empresa na qual trabalha, buscando tratá-la como se fosse seu próprio negócio, visando sempre aos melhores resultados, que seja proativo e que se preocupe com a produtividade e qualidade dos produtos e serviços e, principalmente, que tenha motivação e que saiba assumir riscos calculados.

Para tanto, consideram os autores citados que é hora das instituições educativas se preocuparem com estes aspectos quando o aluno se está formando. Se no nível de ensino profissional e do ensino superior essa preocupação deve ser vital, preparando a transição para o mundo do trabalho, a educação para o sentido empreendedor na vida deve estar presente em etapas mais iniciais da escolaridade, desde a escola básica (Silva, Duarte, y Souza, 2014). Os autores consideram que compreender essa nova realidade é ver a educação e a escola como um espaço capaz de promover práticas sociais ao desenvolver projetos de educação empreendedora, implicada no desenvolvimento da literacia digital, em que os jovens deixam de ser passivos e passam a atuar de forma interdisciplinar e empreendedora. Também os educadores e professores devem ser desafiados para uma prática empreendedora em sala de aula, principalmente pelo fato de esta proporcionar essa ampliação de visão de mundo para os alunos. Para isso, educadores e professores devem inovar com práticas pedagógicas que mobilizem a resolução de problemas e a capacidade de criar, compartilhar e colaborar nessa sociedade, aspectos que os autores citados revelam na educação para o empreendedorismo.

Existem várias recomendações para que a educação para o empreendedorismo esteja presente nos currículos escolares, nos vários níveis de ensino, contemplando também as etapas iniciais de formação (Fayolle, 2007). No Brasil, é de destacar o trabalho neste setor de Fernando Dolabela (2003), que aplicou a metodologia da pedagogia empreendedora, com base no sonho, em 168 municípios do Brasil, com professores e alunos do interior de Minas Gerais e também no Paraná. Para o autor, empreender é um processo de construção do futuro, a fim de modificar a realidade e, a partir dela, obter a autorrealização. Conceitua o empreendedor “como aquele que sonha e busca transformar o seu sonho em realidade” (Dolabela, 2003, p. 29) e tem “a capacidade de gerar conhecimento, inovar, transformar conhecimento em riqueza” (Dolabela, 2003, p. 49). Assim, a sua proposta pedagógica parte de duas questões: qual o seu sonho? E como transformá-lo em realidade? A proposta da metodologia de trabalho com jovens do ensino fundamental e médio, projetada para o futuro, envolve ações com recurso a Emoção, desejos, sonhos, valores, ousadia de enfrentar incertezas e de construir a partir da ambiguidade e no indefinido; consciência da inevitabilidade e do erro em caminhos não percorridos, rebeldia e inconformismo; crença na capacidade de mudar o mundo, indignação diante de iniquidades sociais (Fillion y Dolabela, 2007).

A Comissão Europeia (CE, 2012; 2013) reconhece que alguns currículos, de diversos países, permitem a formação empreendedora no que tange o ensino fundamental e médio, considerando que o principal obstáculo é a falta de motivação dos professores, despreparados para ensinar esse assunto e carentes de material adequado para o efeito.

Também a UNESCO (2011) preconiza a existência de um currículo empreendedor quando apresenta um diagnóstico da necessidade de um trabalho que vincule o conhecimento interdisciplinar, contextualizado com o currículo centrado no planejamento (concepção) e na efetivação (execução) de propostas de trabalho individual e coletivo em que cada estudante usará para produzir e transformar sua realidade e, ao mesmo tempo, desenvolver-se como ser humano (UNESCO, 2011).

Para levar a efeito a educação empreendedora na escola, entendemos que esta precisa promover alternativas que possibilitem e facilitem o processo ensino-aprendizagem de forma a transformar sua

realidade, como um espaço multicultural e empreendedor. E que o professor, com o uso de uma pedagogia empreendedora, possa proporcionar aos alunos um real sucesso educativo.

Conforme salientam Silva, Duarte e Souza (2014) é necessário que as instituições de ensino formem profissionais empreendedores num sentido macro, tratando em seus currículos de temas abrangentes, transversais, complementares e multidisciplinares, indo além do currículo formal, trabalhando as questões relacionadas a assuntos pertinentes à criação de empresas, à geração do autoemprego (trabalhador autônomo), do empreendedorismo comunitário e social (como as comunidades empreendem), do intraempreendedorismo (o empregado empreendedor), da pós-sobrevivência, da oportunidade ou necessidade, de alto crescimento e das políticas públicas (políticas governamentais para o setor), da inovação, do pensamento criativo, da sustentabilidade em todos os seus pilares.

Como já referimos, a análise de diversos programas e iniciativas permitiu-nos compreender o quanto a educação empreendedora está sendo destacada como fundamental desde o ensino básico, em vários países, reconhecendo a escola como instância fomentadora de desenvolvimento de jovens críticos e capazes de transformar sua realidade. Este também foi o objetivo do Projeto Piloto de “Educação Empreendedora”.

O objetivo geral deste projeto é desenvolver atitudes empreendedoras entre docentes e discentes da rede de ensino básico do estado do Rio Grande do Sul. Visa também a oferecer metodologias e recursos tecnológicos que possibilitem aos professores do ensino fundamental de escolas municipais, previamente aderentes (4º série e 2º ano do Médio) a realização de projetos que visem a despertar em seus alunos ações inovadoras e empreendedoras, respeitando a sua base curricular. Além disso, planejar ações para professores do ensino fundamental, 4º ano e ensino médio, 2º ano: metodologias ativas baseadas na colaboração em rede, estimulando a coaprendizagem, o coempreender, acentuando a parceria dos alunos, o uso das tecnologias digitais, dos ambientes virtuais de aprendizagem, o conhecimento da arte e cultura locais, a educação ubíqua, o trabalho de pesquisa, o ensino de idiomas, as atividades de comércio exterior, entre outras ações.

Método

Participantes

Os participantes foram as escolas interessadas em participar do projeto piloto, ensino fundamental (4º ano) e médio (2º ano) da rede pública já foram identificadas (tabla 1) assim como as instituições de ensino superior, setores governamentais, empresariado e sociedade civil para ações em parceria: diagnóstico das escolas, formação de professores, avaliação de cada etapa do projeto, seminários, oficinas, grupos de trabalho, evento e publicações.

Tabla 1. Escolas participantes e seus responsáveis

Escola	Município	Diretor(a)
Escola Municipal de Ensino Fundamental João Magalhães Filho	São Francisco de Paula	Neiva Maria Buffon Sitta
Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Castelo Branco	São Francisco de Paula	Andrea Teixeira
Colégio Expressão	São Francisco de Paula	Maria Isabel Alves
Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Carlos Nelz	Gramado	Leda Maria Siqueira Gonçalves
Escola de Ensino Médio Bibiano de Almeida	Rio Grande	Everton de Souza Aguiar
Escola Municipal de Ensino Fundamental Prudente de Moraes	Cambará do Sul	Magda Aulene Velho Feistauer
Escola Municipal de Ensino Fundamental Alzemiro Cândido de Oliveira	Cambará do Sul	Analú Menegola da Luz

Os critérios que delimitaram a seleção das escolas são acessibilidade e possibilidades de disponibilizar infraestrutura para a aplicação do projeto piloto. A parceria da Prefeitura de São Francisco de Paula, Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto e Universidade Aberta do Brasil (UAB), polo de São Francisco de Paula, através da oferta das condições de infraestrutura (salas de aula, laboratório de informática e de videoconferência) para o desenvolvimento das ações de formação dos professores, partícipes do projeto piloto.

A ausência de recursos financeiros para a realização do projeto requereu a escolha de outras escolas da mesma região devido à proximidade, pois facilita o deslocamento dos professores para São Francisco de Paula, sem custos elevados. A atual crise econômica do estado dificulta a operacionalização de projetos, uma vez que há falta de recursos financeiros para projetos.

Instrumentos

Aplicação junto às escolas de um questionário para diagnosticar o perfil dos respondentes e seu conhecimento sobre a real situação da sua escola, assim como identificar possíveis elementos que possam ser desenvolvidos nas atividades de formação dos professores.

Procedimiento

Esta aplicação ocorreu antes do período da formação dos professores, prevista para março de 2016, nas instalações da UAB, polo de São Francisco de Paula: salas de aula, laboratórios de informática e sala de videoconferência. As ações do curso de formação para professores partícipes do projeto piloto foram planejadas a partir desse instrumento diagnóstico e pelo comitê gestor contando com a colaboração das instituições parceiras. A realização de atividades em grupo foram precedidas por palestras, exposições a cargo de um participante convidado, representante ou não das instituições parceiras. Após o período de formação os professores retornaram para suas escolas e iniciaram seu trabalho docente. Ao final do primeiro semestre de 2016 foi aplicado outro instrumento de avaliação junto às escolas e os resultados foram divulgados na Feira de Exposição dos trabalhos realizados pelos alunos.

Análisis de datos

Metodologia utilizada foi a pesquisa-ação conjugada com a pedagogia empreendedora, em que as etapas do ciclo da pesquisa-ação (planejamento; ação; observação; reflexão) e do ciclo da pedagogia empreendedora (sonhar; conceber; desenvolver; implementar; avaliar) se cruzam e interagem (Souza y Silva, 2016).

Resultados

No primeiro semestre de 2016 houve a qualificação de professores das sete escolas partícipes do projeto piloto, num total aproximado de quinze professores, para desenvolverem atividades de estímulo ao empreendedorismo junto aos alunos de suas respectivas escolas. No segundo semestre, as escolas aderentes desenvolveram os seus projetos com forte pendor de uma educação empreendedora. As escolas do município de São Francisco de Paula desenvolveram um projeto sobre repelente ao mosquito a partir de plantas nativas e um projeto sobre trilhas ambientais. A escola de Gramado concebeu um projeto para inclusão da língua alemã e italiana nas atividades diárias de sala de aula. As escolas de Cambará do Sul planejaram um projeto de Horta Comunitária. Todos estes projetos envolveram professores e alunos na capacidade de conceber e realizar ações inovadoras, agindo a partir do conhecimento das comunidades locais.

É de destacar, também, como fator de sucesso para a realização destes projetos o forte apoio das prefeituras locais, através das secretarias de educação dos municípios, apesar das dificuldades de recursos financeiros para ampliação do projeto para outras localidades. Também destaca-se o forte comprometimento de Instituições parceiras que aderiram ao projeto, tais como: Universidade Federal do

Rio Grande do Sul (UFRGS), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Universidade do Minho (UMinho), Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE), Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE), Instituto Tcheco-Brasileiro para Cooperação Acadêmica (INCBAC), Consulado Honorário da República Tcheca em Porto Alegre, e também da Federação do Comércio de Bens e de Serviços do Estado do Rio Grande do Sul (Fecomércio-RS). Tal significa que quando as entidades diversas agregam esforços fazem acontecer projetos de valioso alcance para a educação, fomentando uma “cultura empreendedora” nas escolas.

Discusión/Conclusiones

Apesar da falta de recursos financeiros para a expansão do Projeto Piloto para outras regiões do Rio Grande do Sul, foi possível realizar ações propostas pelos alunos e comunidade local, como foi o caso dos alunos de São Francisco de Paula – “Combate ao Mosquito” – alunos de Gramado – “Inclusão da Língua Alemã e Italiana em sala de aula” – e alunos de Cambará do Sul – “Horta Comunitária”.

Destaca-se ainda ações interrompidas do projeto de alunos de Ensino Médio de uma escola estadual localizada na cidade de Rio Grande, que pretendia oferecer para a comunidade escolar a ação “Aplicativos digitais”. No entanto, greves dos professores e dos alunos interromperam o projeto.

Outro fator que é necessário salientar é o pronto atendimento das instituições parceiras já citadas e que colaboraram voluntariamente assim como o forte apoio das prefeituras de São Francisco de Paula, Cambará do Sul e Gramado, durante o período letivo de 2016.

Afirma-se, portanto, que os objetivos do projeto foram alcançados apesar das dificuldades enfrentadas. Um projeto piloto pretende testar possibilidades, ideias e ações.

Muito ainda pode ser feito para ampliar e aprofundar essas ideias apresentadas, desde que tenhamos apoio também de políticas públicas para a formação de professores no âmbito da educação coempreendedora. O projeto piloto reforça sobretudo a necessidade dessa formação para professores desde o Ensino Fundamental.

Referencias

- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Planeta
- Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet - Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Asa.
- Dolabela, F. (2003). *Pedagogia Empreendedora*. São Paulo: Editora de Cultura.
- EC-European Commission (2012). *Entrepreneurship Education at School in Europe – National Strategies Curricula and Learning Outcomes*. Bruxelas. Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf.
- EC - European Commission (2013). *Entrepreneurship 2020 Action Plan*. Bruxelas. Disponível em: <http://centres-eu.org/centres-policy-recommendations/entrepreneurship-2020-action-plan-2>
- Fayolle, A. (ed.) (2007). *Handbook of Research in Entrepreneurship Education, vol. 2. Contextual perspectives*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Fillion, L., y Dolabela, L. (2007). The making of a revolution in Brazil: the introduction of entrepreneurial pedagogy in the early stages of education. In Fayolle, A. (ed.). *Handbook of Research in Entrepreneurship Education, vol. 2. Contextual perspectives* (pp. 13- 39). Cheltenham: Edward Elgar,
- Kurzweil, R. (2005). *The Singularity Is Near: When Humans Transcend Biology*. New York, Viking Penguin.
- Oliveira, R. (2011). *As novas geografias das culturas, conhecimentos e aprendizagens: ampliando relações entre o território escolar, cidades e redes digitais de informação e comunicação*. Salvador: Universidade Federal da Bahia (tese de doutoramento).
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: partnering for real learning*. Londres: Sage.

Silva, B., Duarte, E., y Souza, K. (2014). Tecnologias digitais de informação e comunicação: artefactos que potencializam o empreendedorismo da geração digital. In: Almeida, A. (org.). *Educação e Formação: diferentes contextos* (pp. 145-166). Salvador da Bahia: EDUFBA,

Souza, K., y Silva, B. (2016). Um encontro possível entre as TIC e o Empreendedorismo: competências para o empreender na sociedade em rede. In: Hetkowski, T., Ramos, M. A. (orgs). *Tecnologias e Processos inovadores na educação* (pp. 177-200). Curitiba: Editora CVR.

UNESCO (2011). *Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo Série Debates* ED. Brasília: UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/prototipos_curriculares_de_ensino_medio_e_ensino_medio_integrado_resumo_executivo/>

CAPÍTULO 45

Desenvolvimento de competências socioemocionais: Avaliação de um programa brasileiro

Mara de Souza Leal*, Lucy Leal Melo-Silva*, Maria do Céu Taveira**, y Cátia Marques**

*Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto;

**Universidade do Minho, Escola de Psicologia

Introducción

A capacidade de percepção e gerenciamento das emoções próprias e alheias e elementos a ela relacionados tem se evidenciado como uma competência importante para o sucesso em diferentes esferas da vida. De uma perspectiva integradora essas competências, denominadas socioemocionais englobam um construto amplo no qual se inserem a inteligência emocional, a regulação emocional, a criatividade emocional e as habilidades sociais que sumarizam em um conjunto de conhecimentos e habilidades sobre si e os outros que visam o bem estar pessoal e a melhora das relações sociais, por meio da consciência, da expressão, da regulação e da administração das emoções (Gondim, Morais, e Brantes, 2014). Durlak et al. (2011) salientam que essas competências têm se destacado como variáveis preditoras do sucesso acadêmico, do desempenho no trabalho, do bem estar e da saúde mental. Nesse sentido, verifica-se um aumento no número de programas elaborados para a sua implementação com diferentes públicos em diversas áreas.

No que se refere especificamente aos resultados das competências socioemocionais sobre o desempenho escolar, Blum e Libbey (2004) pontuam que estudantes menos competentes socioemocionalmente se envolvem cada vez menos com a escola no decorrer das etapas de ensino, o que afeta o seu desempenho acadêmico, o seu comportamento e a sua saúde, de maneira negativa. Nesse sentido, a *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), organização norte-americana que visa integrar o aprendizado socioemocional baseado em evidências nos currículos escolares desde os anos iniciais até o ensino médio, ressalta que programas utilizados para desenvolver habilidades socioemocionais no contexto escolar, podem reduzir e prevenir comportamentos de risco como, por exemplo, o uso de drogas, o *bullying* e a evasão, apontando que a aprendizagem socioemocional efetiva deve ter suas ações desenvolvidas continuamente, ao longo do ciclo educacional, desde a pré-escola ao ensino médio (CASEL, 2016).

Durlak et al. (2011) analisaram 213 intervenções desenvolvidas desde 1970 a 2007, publicadas e não publicadas, em revistas e base de dados. Os resultados apontam que 75% dos estudos foram publicados recentemente e que a maior parte das intervenções tiveram duração menor que um ano (77%). Houve uma melhora no que tange às habilidades, às atitudes e aos comportamentos sociais positivos ($g = 0,57$), bem como melhora acadêmica e menos problemas de conduta e emocionais. Além disso, os programas conduzidos por professores foram mais efetivos em relação a tais resultados. No entanto, não houve diferenças nos resultados quanto à utilização de múltiplas estratégias, ou seja, atividades realizadas dentro e fora da sala de aula. Os referidos autores pontuaram que programas estruturados que seguem uma sequência de passos, com a utilização de formas ativas de aprendizagem, focalização de tempo suficiente no desenvolvimento das habilidades e objetivos de aprendizagem explícitos mostraram produzir efeitos significativos na intervenção.

No entanto, o estudo de meta-análise de Durlak et al. (2011) aponta que as ações desenvolvidas diminuem no decorrer do ciclo escolar, sendo 56% direcionadas aos alunos do ensino elementar, 31% aos alunos do ensino fundamental e apenas 13% aos alunos do ensino médio, o que indica a necessidade

de ações voltadas para este público, haja vista a importância das competências socioemocionais nesta fase para a prontidão para a carreira e também para a prevenção do abandono escolar (CASEL, 2015).

Tendo em vista a eficácia dos programas de aprendizagem socioemocional, salvo exceções (Wigelsworth, et al., 2013), por outro lado, o governo norte-americano (CASEL, 2016) e o governo inglês (DES, 2007; Lyle, 2013; NIHCE, 2008), tem incentivado a inclusão desses conteúdos nos currículos escolares, por meio de leis e de projetos de leis. Esses tipos de programas também têm sido desenvolvidos em outros países com diferentes populações e objetivos, como por exemplo no Canadá (Crooks et al., 2015), na Dinamarca (Nielsen et al., 2015), na Guatemala (Clinton, Edstrom, Mildon, e Davila, 2015) e em Portugal (Coelho, Sousa, e Figueira, 2014).

No contexto brasileiro, ainda são escassas as publicações sobre as competências socioemocionais, visto que, a produção na área é relativamente recente (Silva e Nakano, 2011). Apesar de se verificar investigações datadas conforme apontado Bolsoni-Silva, Del Prette, Del Prette, Montagner, Bandeira e Del Prette (2006), em revisão de literatura de produções teóricas e empíricas, localizadas entre o período de 1983 a 2004, no qual os autores verificaram que a maior parte das pesquisas foram realizadas com populações universitárias, e que os estudos com amostras de adolescentes se concentraram na década de 1990. A análise das habilidades, focalizadas nos artigos, mostraram a prevalência de estudos sobre habilidades sociais variadas e que objetivavam, em sua maioria, caracterizar determinada população e relacionar variáveis. Na época, os autores sugeriram que a predominância de estudos pré-experimentais sobre as intervenções poderia ser decorrência da carência de manuais e modelos de intervenção no país, o que parece vigorar ainda. Na literatura atual, verifica-se o predomínio de pesquisas que visam realizar levantamentos sobre as características socioemocionais e realizar associações entre variáveis (Silva e Cavalcante, 2015) e estudos com populações específicas (Freitas e Del Prette, 2014). Salienta-se que ainda são poucas as investigações que visam a implementação e avaliação de intervenções, notadamente no contexto escolar (Souza, 2014). Sabe-se que intervir visando o desenvolvimento de competências socioemocionais pode contribuir para a prevenção e a promoção da saúde, qualificar academicamente crianças e jovens, e promover o desenvolvimento de adultos para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania. Sendo assim, este estudo objetiva descrever a avaliação da eficácia de um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais, inserido no contexto da carreira.

Método

Participantes

A amostra é constituída por 116 alunos do décimo ano do ensino secundário, sendo 44 no grupo experimental e 72 no grupo controle, com idades entre 14 e 17 ($M = 15.09$; $DP = 0.71$), de ambos os sexos: 51.7% meninas e 48.3% meninos provenientes de duas escolas públicas de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo/Brasil.

Instrumentos

Para a avaliação da eficácia do programa de competências socioemocionais foi utilizado o SENNA (Santos e Primi, 2014), como medida pré e pós-intervenção. Trata-se de um instrumento brasileiro de autorrelato, validado, que mensura as competências socioemocionais em larga escala, no contexto escolar. O SENNA consta de 92 itens, organizados em cinco dimensões / competências socioemocionais para o contexto escolar conforme o modelo BIG FIVE: (a) conscienciosidade/responsabilidade, (b) amabilidade/colaboração, (c) abertura a novas experiências/curiosidade, (d) estabilidade emocional/autocontrole e (e) extroversão/comunicação; com cinco alternativas de resposta em uma escala tipo Likert (1 = nada a ver com a pessoa a 5 = totalmente a ver com a pessoa).

Um programa foi elaborado com o objetivo de desenvolver competências socioemocionais no contexto escolar, utilizando como base os princípios da Educação para a Carreira, ou seja, para a atribuição de sentidos aos estudos e ao futuro. O Programa foi realizado em 7 sessões. As atividades

realizadas no contexto curricular se direcionaram no sentido de promover a reflexividade quanto aos temas tratados e de desenvolver estratégias para lidar com situações de vida e de carreira. A primeira sessão visou o estabelecimento de rapport entre psicólogo e alunos e apresentação do programa. A segunda e a terceira sessões objetivaram promover o autoconhecimento e trabalhar a dimensão estabilidade emocional (competência: autocontrole), propiciando situações de reflexões sobre as emoções em diferentes contextos. A quarta sessão visou facilitar a extroversão (competência: comunicação) entre os alunos e a reflexão sobre diferentes perspectivas ou pontos de vistas. A quinta sessão objetivou desenvolver a amabilidade (competência: colaboração) de forma a estimular atitudes colaborativas na escola e comunidade. A sexta sessão visou promover a conscienciosidade (competência: responsabilidade) a fim de desenvolver atitudes relativas à organização e ao planejamento para a realização das atividades escolares. A sétima sessão focalizou a abertura a novas experiências e profissões (competência: curiosidade). Essa sessão visou despertar a necessidade da construção de um projeto vocacional/um projeto para o futuro e exploração do mundo do trabalho. As sessões foram desenvolvidas semanalmente e tiveram duração de uma hora e quarenta minutos cada. Para o desenvolvimento dos conteúdos foram utilizadas diferentes estratégia, por exemplo, leitura de textos, criação de cartazes, jogos, atividades em subgrupo, atividades escritas e apresentação de vídeos abordando a temática do dia. Salienta-se que as sessões foram planejadas a partir da avaliação do encontro anterior, com a realização de modificações e ajustes necessários, conciliando os objetivos do programa e o atendimento às demandas emergentes no grupo.

Procedimiento

Cuidados éticos foram observados em todas as etapas da pesquisa. Após aprovação da direção e coordenação da escola foi realizada uma reunião com os professores para a apresentação do projeto. Os dados foram coletados após o consentimento livre e informado dos alunos e de seus pais ou responsáveis. O SENNA foi aplicado antes e após o início da intervenção, em uma sessão de 50 minutos. A coleta de dados foi realizada em sala de aula pelo psicóloga, com o auxílio de uma equipe de quatro estudantes da graduação treinadas para esta finalidade.

Análise dos dados

Para a avaliação dos resultados da intervenção do módulo das competências socioemocionais, foi utilizado o programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 22.0, no qual foram realizadas estatísticas descritivas e inferenciais. Realizaram-se testes de diferenças paramétricos inter e intra-sujeitos para verificar se havia diferenças entre o pré e o pós-teste no grupo experimental e no grupo controle, assim como uma ANOVA para verificar se havia diferenças quanto às dimensões conscienciosidade, extroversão, estabilidade emocional, amabilidade e abertura ao novo, quando avaliadas no pós-teste tendo o pré-teste como covariável. O pressuposto de normalidade revelou-se cumprido.

Resultados

A tabela 1 mostra o resultado da comparação das competências socioemocionais nos grupos intervenção e controle antes do início da intervenção e após a intervenção.

O teste *t* para amostras emparelhadas revela que não há diferenças estatisticamente significativas nas dimensões Conscienciosidade, Amabilidade, Extroversão, Abertura a novas experiências e Estabilidade emocional, quando avaliadas no pré e no pós-teste no grupo experimental. O teste *t* para amostras emparelhadas revela ainda que não há diferenças estatisticamente significativas para estas mesmas dimensões quando avaliadas no pré e no pós-teste no grupo de controle. A tabela 3 apresenta os resultados da análise multivariada nas competências socioemocionais.

Tabela 1. Resultados socioemocionais no pré e pós-teste nos grupos experimental e controle

Dimensões SENNA	Pré-teste		
	Grupo Experimental (n = 44)	Grupo Controle (n = 72)	
	M (DP)	M (DP)	t
Conscienciosidade	51.81(11.87)	57.66(11.71)	2.59*
Amabilidade	42.11(7.23)	45.46(7.25)	2.48*
Extroversão	49.14(7.37)	47.45(9.01)	-1.04
Abertura a Novas Experiências	39.52(9.28)	42.21(7.85)	1.66
Estabilidade Emocional	55.43(10.03)	52.88(12.96)	-1.12
Dimensões SENNA	Pós-teste		
	M (DP)	M (DP)	t
Conscienciosidade	53.14(10.35)	57.09(10.78)	1.94*
Amabilidade	42.11(7.16)	45.04(7.03)	2.14*
Extroversão	48.34(7.41)	47.14(8.72)	-.79
Abertura a Novas Experiências	41.22(9.12)	42.86(7.72)	.99
Estabilidade Emocional	52.82(11.85)	51.40(11.01)	-.65

Nota: M = Média, DP = Desvio padrão, * $p < 0.05$

Tabela 2. Resultados das competências socioemocionais intragrupos, no pré e pós-teste

Dimensões SENNA	Grupo Experimental (n = 44)		
	Pré-teste	Pós-teste	t
	M (DP)	M (DP)	t
Conscienciosidade	51.82(11.87)	53.14(10.35)	-.96
Amabilidade	42.11(7.23)	42.11(7.16)	.00
Extroversão	49.14(7.38)	48.34(7.41)	.80
Abertura a Novas Experiências	39.52(9.28)	41.11(9.11)	-1.24
Estabilidade Emocional	55.43(10.03)	52.82(11.85)	1.60
Dimensões SENNA	Grupo Controle (n = 72)		
	M(DP)	M (DP)	t
Conscienciosidade	57.66(11.71)	57.09(10.77)	.69
Amabilidade	45.56(7.25)	45.03(7.03)	.90
Extroversão	47.44(9.01)	47.14(8.72)	-.51
Abertura a Novas Experiências	42.21(7.84)	42.86(7.72)	-1.03
Estabilidade Emocional	52.87(12.96)	51.40(11.01)	1.33

Nota: M = Média, DP = Desvio padrão, * $p < 0.05$

Tabela 3. Competências socioemocionais: resultados da análise multivariada

Dimensões SENNA	Grupos		F
	Grupo Experimental (n = 44)	Grupo controle (n = 72)	
	Média (DP)	Média (DP)	
Conscienciosidade	55.64 (.82)	55.57 (1.05)	3.19
Amabilidade	42.11 (7.16)	45.04 (7.03)	2.24
Extroversão	48.34 (7.40)	47.14 (8.72)	2.27
Abertura a novas experiências	41.22 (9.12)	42.86 (7.72)	6.73
Estabilidade emocional	52.82 (11.85)	51.40 (11.01)	3.42

Nota: M = Média, DP = Desvio padrão, * $p < .00$

Quanto aos resultados da ANOVA, esta indica que há diferenças estatisticamente significativas na Conscienciosidade quando avaliada no pós-teste tendo a Conscienciosidade no pré-teste como covariável, sendo que o grupo experimental ($M = 55.64$) apresenta valores mais elevados do que o grupo de controle ($M = 55.57$). Há diferenças estatisticamente significativas também quanto à Extroversão, sendo que o grupo de experimental ($M = 48.34$) apresenta valores mais elevados do que o grupo controle ($M = 47.14$). Há diferenças estatisticamente significativas também quanto à Estabilidade emocional, sendo que o grupo experimental ($M = 52.82$) apresenta valores mais elevados do que o grupo controle ($M = 51.40$). Há diferenças estatisticamente significativas quanto à Amabilidade, sendo, no entanto, que o grupo de controle ($M = 45.04$) apresenta valores mais elevados do que o grupo experimental ($M = 42.11$). Há diferenças estatisticamente significativas também quanto à Abertura a novas experiências, sendo que o grupo de controle ($M = 42.86$), apresenta valores mais elevados do que o grupo experimental ($M = 41.22$).

Discusión/Conclusiones

Os resultados da avaliação do programa mostram ganhos com a intervenção, nomeadamente quanto à dimensão conscienciosidade/responsabilidade, a extroversão/comunicação e a estabilidade emocional/autocontrole. No entanto, alguns fatores podem ter contribuído para a limitação da eficácia do programa de competências socioemocionais, como por exemplo, o tamanho da amostra do grupo de intervenção e a seleção da amostra por conveniência. Outro fator, a ser considerado é o número de sessões realizadas para se trabalhar cada competência, visto que os temas abordados (autocontrole, responsabilidade, abertura a novas experiências) se mostraram demasiadamente complexos para serem tratados em uma única sessão.

Há de se destacar que, dificuldades quanto às respostas ao instrumento de avaliação, podem ter influenciado na limitação dos resultados. Observou-se que muitos alunos reclamaram da extensão da medida, ademais problemas de alfabetização de parte da amostra podem ter dificultado a compreensão dos itens. A questão da desejabilidade social, inerentes às medidas de autorrelato, como a utilizada neste estudo, também é um fator a ser considerado, assim como, o aplicador do programa ser agente externo ao contexto escolar, o que pode também ter comprometido a vinculação necessária para um melhor desenvolvimento/participação dos alunos nas atividades propostas.

Sugere-se que intervenções desta natureza sejam realizadas durante o ano letivo escolar de modo integrado ao currículo. Nesse sentido, uma alternativa estaria na formação de professores, visto que esses profissionais quando socialmente habilitados influenciam no clima de sala de aula e colaboram para o desenvolvimento dessas competências e de competências acadêmicas em seus alunos.

Considerando que programas de intervenção que visam incrementar as habilidades e as competências socioemocionais estão ocorrendo no Brasil, algumas das possibilidades promissoras de uma agenda de pesquisa compreende a avaliação de diferentes propostas e metodologias sejam elas de maior ou menor duração, inseridas no currículo escolar ou ofertadas no contra turno, desenvolvidas por professores ou outros profissionais. Tendo em vista a necessidade de enfrentamento da intolerância em relação ao diferente em diversas partes do mundo, o preconceito e o ódio expresso nas mídias, torna-se imperativo a disseminação da cultura da paz, e das relações humanas saudáveis e de respeito com a diversidade. Assim, todo esforço para a oferta de programas para o desenvolvimento das competências socioemocionais em larga escala é válido. E a pesquisa tem a contribuir para a disseminação de boas práticas.

Referencias

- Blum, R.W., & Libbey, H.P. (2004). School connectedness-Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health*, 74, 229-299.
- Bolsoni-Silva, A.T., Del Prette, Z.A.P., Del Prette, G., Montagner, A.R., Bandeira, M., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos. In M. Bandeira, Z.A.P. Del Prette & A. Del Prette, (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 1-45). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- CASEL (2015). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs-Middle and High School Edition*. Recuperado em 10 de outubro de 2016 de <http://www.casel.org>
- Clinton, A., Edstrom, L., Mildon, H., & Davila, L. (2015). Social-emotional learning in a Guatemalan preschool sample: Does socioeconomic status moderate the effects of a school-based prevention programs? *School Psychology International*, 36(1), 18-35. doi:10.1177/0143034314559868
- Coelho, V., Sousa, V., & Figueira, A. (2014). The Impact of a School-Based Social and Emotional Learning Program on the Self-Concept of Middle School Students // O impacto de um programa escolar de Aprendizagem Socioemocional sobre o autoconceito de alunos de 3º ciclo. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2). Retrieved from <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/10714>
- Crooks, C.V., Scott, K., L., Broll, R., Zwarych, S., Hughes, R., & Wolfe, D.A. (2015). Does an evidence-based healthy relationships program for 9th graders show similar effects for 7th and 8th graders? Results from 57 schools randomized to intervention. *Health Educ. Res.*, 30(3), 513-519.

Department for Education and Skills (2007). *Social and emotional aspects of learning for secondary schools: Guidance*. London: DFES Secondary National Strategy for School Improvement.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–32. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Freitas, L.C., & Del Prette, Z.A.P. (2014). Categorias de necessidades educacionais especiais enquanto preditoras de déficits em habilidades sociais na infância. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 658-669. <https://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201427406>

Gondim, S.M.G., Morais, F.A., & Brantes, C.A.A. (2014). Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 394-406. Recuperado em 12 de dezembro de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&tlng=pt

Lyle, S. (2013). The wrong approach to wellbeing? *School Leadership Today*, 5, 88-93.

National Institute for Health and Care Excellence (2008). *Promoting children's social and emotional wellbeing in primary education*. Public health guidance, PH12.

Nielsen, L., Meilstrup, C. Nelausen, M.K., Koushede, V., & Holstein, B.E. (2015). Promotion of social and emotional competence: Experiences from a mental health intervention applying a whole school approach. *Health Education*, 115, 339-356.

Silva, I.B., & Nakano, T.C. (2011). Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: análise de pesquisas. *Avaliação Psicológica*, 10(1), 51-62.

Silva, T.A., & Cavalcante, L.I.C. (2015). Habilidades Sociais e Características Pessoais em Escolares de Belém. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(4), 850-858. <https://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201528424>

Souza, R. (2014). Competência social em crianças em idade escolar: um processo de diagnóstico-interventivo. *Psicologia Revista*, 16(1/2), 167-179. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/18063/13423>

Wigelsworth, M., Humphrey, N., & Lendrum, A. (2013). Evaluation of a school-wide preventive intervention for adolescents: The secondary social and emotional aspects of learning (SEAL) Programme. *School Mental Health*, 5, 96-109. doi: 10.1007/s12310-012-9085-x

CAPÍTULO 46

Satisfacción del profesorado de educación primaria en el ámbito relacional

Ana Rosa Arias Gago*, Mario Grande de Prado*, y Sonia Téllez Martínez**

*Universidad de León; **CEIP Ramón Otero Pedrayo (O Barco de Valdeorras, Ourense)

Introducción

La satisfacción profesional de los docentes se conforma con componentes estructurales que permiten la regulación de acciones pedagógicas y el comportamiento en las tareas del profesorado (Rodríguez-Pulido, León, Aguiar, y Artiles, 2016).

Las investigaciones sobre esta temática tratan de determinar si dichos componentes residen en la naturaleza del trabajo en sí, en las variables inherentes al profesional o si es el resultado de las interacciones entre el profesional y las especificidades de su contexto laboral (Anaya y Suárez, 2007; Marchesi y Díaz, 2007; Martín y Gairín, 2007; Ramírez y D'Aubeterre, 2007; Anaya y Suárez, 2010; Torres-González et al., 2010; Skaalvik y Skaalvik, 2011; Moore, 2012; Anaya y López, 2014; Rodríguez-Pulido et al., 2016).

Asumimos la satisfacción profesional docente como la comparación entre las expectativas de lo ideal, y la realidad (Torres-González, 2010), debiendo describir las barreras con las que se encuentra la satisfacción profesional del docente, y observar cómo se relaciona con la satisfacción el clima de centro y el ambiente de clase. En el ámbito escolar, este clima abarca dimensiones básicas como la comunicación, el liderazgo, la participación, y en definitiva la personalidad y calidad de la escuela (Martín, 2006).

El presente trabajo, pretende comprender la realidad del docente de Educación Primaria, sistematizando los resultados obtenidos tras el estudio desarrollado en la comarca del Bierzo (León) y la comarca de Valdeorras (Ourense), bajo el título "*Satisfacción del profesorado de Educación Primaria en el ámbito relacional*", tomando como base el análisis de las relaciones funcionales de la práctica profesional docente a través de los diferentes sectores educacionales (padres, directores y compañeros).

Método

Participantes

A través de un muestreo estratificado proporcional y partiendo del universo-población conformado por los 406 funcionarios y no funcionarios del cuerpo de maestros de Educación Primaria de la comarca del Bierzo y de la comarca de Valdeorras (Ourense), se procedió a determinar el tamaño de la muestra del estudio, con un nivel de confianza del 95,5% (2σ) y un margen máximo de error de estimación admitido de +5. Una vez aplicada la fórmula de muestreo estadístico (Peña y Romo, 1997), se obtuvo una muestra significativa de 62 maestros de Educación Primaria, de los cuales 31 son tutores y 31, especialistas.

Instrumentos

La metodología desarrollada se enmarca en un enfoque descriptivo, cuantitativo y ex-post-facto, a través de una encuesta basada en el cuestionario desarrollado por Caballero Martínez en 2003 y validada a través de un juicio de expertos de diversas universidades españolas bajo criterios de relevancia, pertinencia y univocidad; medimos la fiabilidad del instrumento, mediante el programa informático SPSS se aplicó el método de consistencia interna, calculando el coeficiente Alfa de Cronbach y la técnica de las dos mitades de Guttman.

El nivel de fiabilidad total, es de 0,948 y puede considerarse una correlación alta. En cuanto a la técnica de las dos mitades de Guttman, la validez es del 0,899 en la primera parte y de 0,901 en la segunda.

El instrumento de recogida de datos incluye afirmaciones con cuatro opciones de respuesta (1. Insatisfecho; 2. Ligeramente Satisfecho; 3. Medianamente Satisfecho; 4. Altamente Satisfecho) con el fin de valorar el grado de satisfacción o insatisfacción de los docentes en las dimensiones de ámbito relacional detalladas (88 ítems):

- Dimensión de satisfacción con la participación en el centro docente (24 ítems).
- Dimensión de interacciones sociales y satisfacción del profesor en relación a (66 ítems):
 - o Alumnado (15 ítems).
 - o Compañeros de profesión (18 ítems).
 - o Padres (19 ítems).
 - o Administración (14 ítems).

Procedimiento

Tras el envío del cuestionario se procedió a la preparación de los datos, mediante una depuración de los mismos y su organización para una posterior transformación e interpretación. Tras numerar los cuestionarios se elaboró una matriz de datos para el programa informático SPSS (Windows, versión 21) con el objetivo de realizar los análisis estadísticos correspondientes. Finalmente se interpretaron los resultados obtenidos.

Análisis de datos

Para analizar los datos del cuestionario se ha desarrollado un análisis cuantitativo-descriptivo estadístico de los datos enfocado desde dos vertientes, una descriptiva y otra exploratoria (los análisis factorial y discriminante del estudio exploratorio, por motivos de espacio, no han sido incluidos en este trabajo). Se realizó un análisis de regresión lineal para conocer la dependencia de cada una de las dimensiones en relación con las variables sexo, años de experiencia, salario, y también otras que tienen que ver con ámbitos relacionales de satisfacción docente.

Resultados

Para comprender la realidad de la satisfacción en el ámbito relacional del docente de Educación Primaria, se ha tomado como base el análisis de las relaciones funcionales de la práctica profesional docente a través de los diferentes sectores educacionales (padres, directores y compañeros); siendo así, las dimensiones a analizar serían:

- Satisfacción con la participación en el centro docente.
- Interacciones sociales y satisfacción del profesor en relación a:
 - o Alumnado.
 - o Compañeros de profesión.
 - o Padres.
 - o Administración.

Dimensión de satisfacción con la participación en el centro docente

En esta dimensión se engloban los ítems referidos a una serie de aspectos relacionados con la participación en el centro docente y que a juicio de los datos obtenidos están íntimamente relacionados con la satisfacción profesional de los docentes.

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de la dimensión: participación en el centro

Satisfacción relativa a:	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
19. La elaboración de un proyecto común de trabajo (PGA).	4	6,5	10	16,1	34	54,8	14	22,6
20. La organización educativa de mi centro de trabajo.	0	0	7	11,3	39	62,9	16	25,8
21. La coordinación del equipo directivo y el profesorado en aspectos relevantes de la vida del centro.	2	3,2	4	6,5	28	45,2	28	45,2
22. La concordancia existente en los programas, la metodología y la evaluación.	1	1,6	14	22,6	32	51,6	15	24,2
23. El reconocimiento de la administración al trabajo realizado por los coordinadores.	11	17,7	25	40,3	20	32,3	6	9,7
24. La participación del profesorado en las reuniones de etapa y ciclo.	2	3,2	12	19,4	20	32,3	28	45,2
25. La eficacia de las reuniones.	2	3,2	11	17,7	31	50,0	18	29
26. El grado de cumplimiento de los acuerdos que se toman en las reuniones.	0	0	12	19,4	32	51,6	18	29,0
27. La posibilidad de realizar AC para aquellos alumnos que lo necesitan.	1	1,6	11	17,7	22	35,5	28	45,2
28. La participación en el claustro de profesores.	2	3,2	5	8,1	31	50,0	24	38,7
29. La participación en el Consejo Escolar.	5	8,1	7	11,3	35	56,5	15	24,2
30. La participación y colaboración de los profesores en la elaboración de los documentos de organización docente (PE, PGA, PAD,...etc.).	4	6,5	7	11,3	34	54,8	17	27,4
31. El clima que percibo en mi centro de enseñanza	3	4,8	4	6,5	26	41,9	29	46,8
32. La eficacia del consejo escolar como órgano de gestión y participación de la comunidad educativa.	4	6,5	22	35,5	26	41,9	10	16,1
33. La participación del profesorado en la evaluación de diagnóstico o evaluaciones externas de los alumnos.	3	4,8	12	19,4	33	53,2	14	22,6
34. Las relaciones entre padres, profesores y alumnos.	5	8,1	9	14,5	33	53,2	15	24,2
35. El buen funcionamiento de mi centro docente.	1	1,6	6	9,7	26	41,9	29	46,8
36. La participación de los padres en la resolución de los problemas del centro.	7	11,3	26	41,9	21	33,9	8	12,9
37. La participación de los padres en los órganos de gobierno del centro.	8	12,9	25	40,3	21	33,9	8	12,9
38. Preocupación de los padres por el buen funcionamiento del centro de estudios	5	8,1	25	40,3	24	38,7	8	12,9

La tendencia dominante en esta dimensión, se sitúa en un nivel de la satisfacción media. Los participantes, lejos del malestar docente al que aluden algunas investigaciones (Guerra y Jiménez, 2004; Prieto-Usúa y Bermejo, 2006) manifiestan un grado de satisfacción medio y alto en los ítems mencionados.

Con respecto a los porcentajes de insatisfacción encontrados, destacan: el (ítem 23) “*El reconocimiento de la administración al trabajo realizado por los coordinadores*”, mostrándose insatisfechos el 17,7%, coincidiendo con otros estudios (Sevilla y Villanueva, 2001; Torres-González, et al., 2010). Y los ítems (36 y 37) “*La participación de los padres en la resolución de los problemas del centro y en los órganos de gobierno*”, señalado por el 12,9% de los maestros de primaria. Coincidiendo con Marchesi y Díaz (2007), que recogen la importancia de la implicación familiar.

Dimensión de interacciones sociales. Satisfacción del profesor con respecto al alumno

Encontramos similitudes con los resultados de investigaciones sobre satisfacción del profesorado en donde se observa una satisfacción media y alta con respecto a las interacciones entre profesor alumno (De Frutos, et al., 2007; Torres-González, 2010).

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de la dimensión: participación en el centro

Satisfacción relativa a:	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
39. El nivel de participación de los alumnos en mis clases.	2	3,2	9	14,5	31	50,0	20	32,3
40. El nivel de colaboración de los alumnos en los proyectos del centro.	7	11,3	7	11,3	35	56,5	13	21,0
41. El grado de aceptación que tengo entre mis alumnos/as.	0	0	4	6,5	39	62,9	19	30,6
42. El grado de cumplimiento de los derechos y deberes de los alumnos/as.	1	1,6	11	17,7	37	59,7	13	21,0
43. El nivel de colaboración de los alumnos dentro de mis clases (respeto a las normas del aula).	0	0	16	25,8	32	51,6	14	22,6
44. El interés mostrado por los alumnos en las explicaciones de mis clases.	2	3,2	8	12,9	34	54,8	18	29,0
45. La dedicación de los alumnos a las asignaturas que imparto.	1	1,6	13	21,0	36	58,1	12	19,4
46. La realización de las actividades planteadas, por parte de los alumnos.	2	3,2	11	17,7	35	56,5	14	22,6
47. La atención individualizada a cada uno de los alumnos.	1	1,6	8	12,9	34	54,8	19	30,6
48. La exigencia a cada alumno según sus posibilidades.	1	1,6	9	14,5	29	46,8	23	37,1
49. En general la relación que tengo con mis alumnos.	0	0	2	3,2	33	53,2	27	43,5

En cuanto a los índices de insatisfacción sólo se detecta significativamente en el (ítem 40) “*El nivel de colaboración de los alumnos en los proyectos del centro*” con una frecuencia de 11,3%.

Si profundizamos en conocer las posibles relaciones existentes entre la ansiedad y el estrés y la satisfacción de las interacciones entre profesor y alumnos. Podemos deducir a través del análisis del coeficiente de Pearson que el estrés y la satisfacción de las interacciones entre profesor y alumnos correlacionan significativamente (0,04; 0,01). No obstante observamos que esta es baja en ambos casos y lo hace de manera inversa (-0,259, -0,306) y aunque debemos descartar la relación causal entre las mismas, si parece que cuanto mayor estrés se posee se produce menor satisfacción entre las interacciones entre profesores y alumnos (señalamos que el índice es bajo en estas variables). Por otro lado sí encontramos relación muy alta entre ansiedad y estrés que covarían en el mismo sentido (0,818). De esto deducimos que cuando los alumnos no respetan las normas del aula (ítem 43) y cuando el profesor no puede proporcionar una atención individualizada (ítem 47) se aprecia estrés en los docentes y por consiguiente se da un nivel de insatisfacción bajo con las interacciones entre profesor y alumnos.

Dimensión de interacciones sociales. Satisfacción del profesor con los compañeros de profesión

Igualmente, en esta dimensión de interacciones sociales, que los docentes mantienen entre sí podemos observar que los valores tienden agruparse en torno al valor 3 que nos indica el predominio de un grado de satisfacción media en ambos grupos.

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes de la dimensión: profesor-compañeros de profesión

Satisfacción relativa a:	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
50. El reconocimiento que poseo entre mis compañeros.	0	0	10	16,1	34	54,8	18	29,0
51. La ayuda que recibo de los demás profesores.	0	0	7	11,3	28	45,2	27	43,5
52. La posibilidad de intercambiar y compartir experiencias con los profesores de otros centros.	1	1,6	23	37,1	31	50,0	7	11,3
53. La aceptación que tengo ante mis compañeros.	0	0	6	9,7	34	54,8	22	35,5
54. Las relaciones con mis compañeros fuera del horario escolar.	1	1,6	15	24,2	27	43,5	19	30,6
55. La participación de los demás profesores y el logro en las tareas del centro.	0	0	9	14,5	35	56,5	18	29,0
56. El clima de trabajo que predomina entre los compañeros.	0	0	9	14,5	31	50,0	22	35,5
57. El apoyo recibido del claustro de profesores a la hora de realizar cualquier proyecto de investigación educativa.	0	0	9	14,5	32	51,6	21	33,9
58. El apoyo del director a la hora de programar salidas de los alumnos.	0	0	3	4,8	21	33,9	38	61,3
59. El respeto mutuo entre profesores ante las distintas aportaciones al desarrollo de la escuela.	0	0	5	8,1	32	51,6	25	40,3
60. El cumplimiento de las obligaciones de cada profesor.	0	0	7	11,3	36	58,1	19	30,6
61. La preocupación que muestran mis compañeros por el trabajo bien hecho.	0	0	7	11,3	37	59,7	18	29,0
62. La relación profesional que mantengo con el director del centro.	0	0	4	6,5	20	32,3	38	61,3
63. En general la relación que tengo con mis compañeros.	0	0	0	0	27	43,5	35	56,5

Los maestros experimentan un nivel de satisfacción alto destacando entre otros, (ítem 58) “*El apoyo del director a la hora de programar salidas de los alumnos*”, (ítem 62) “*La relación profesional que mantengo con el director del centro*” e (ítem 63) “*En general la relación que tengo con mis compañeros de trabajo*”, coincidiendo con otros estudios (Zubieta y Susinos, 1992; Sevilla y Villanueva, 2001; Anaya y Suárez, 2007; Díaz-González y Barroso, 2008).

Dimensión de interacciones sociales. Satisfacción del profesor con los padres

En esta apartado de la dimensión de interacciones o relaciones sociales que los docentes mantienen con los padres, los datos, están agrupados en torno a niveles de satisfacción media.

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de la dimensión: profesor-padres

Satisfacción relativa a:	1	2	3	4
	N %	N %	N %	N %
64. El respeto de los padres por los profesores.	4 6,5	16 25,8	34 54,8	8 12,9
65. Las relaciones entre padres y profesores.	3 4,8	17 27,4	36 58,1	6 9,7
66. La colaboración de los padres en la educación de sus hijos.	3 4,8	24 38,7	30 48,4	5 8,1
67. El reconocimiento de los padres al trabajo del profesor.	5 8,1	30 48,4	22 35,5	5 8,1
68. La información que recibo de los alumnos por parte de sus padres me proporciona un grado de satisfacción.	2 3,2	24 38,7	26 41,9	10 16,1
69. Las aportaciones que recibo de los padres sobre la realización de las tareas escolares.	4 6,5	22 35,5	28 45,2	8 12,9
70. El número de reuniones celebradas con los padres.	4 6,5	14 22,6	21 33,9	23 37,1
71. Los acuerdos tomados en las reuniones con los padres.	3 4,8	13 21,0	35 56,5	11 17,7
72. La participación de los padres en las reuniones celebradas.	5 8,1	18 29,0	30 48,4	9 14,5
73. En general la relación que tengo con los padres.	3 4,8	12 19,4	33 53,2	14 22,6

Si bien los niveles de satisfacción se agrupan en valores medios, se aprecian ciertos niveles de insatisfacción relacionados con (ítem 67) “*El reconocimiento de los padres al trabajo del profesor*” y (ítem 72) “*La participación de los padres en las reuniones celebradas*”, ambos con el 8,1%.

Como dato a destacar, los docentes se muestran ligeramente satisfechos con el (ítem 66) “*La colaboración de los padres en la educación de sus hijos*” con el 38,7%, no coincidiendo con investigaciones previas como la de González-Blasco y González-Anleo (1993).

Dimensión de interacciones sociales. Satisfacción del profesor con la administración

En esta última dimensión los docentes ponen de manifiesto su descontento con la administración educativa expresando un grado de insatisfacción significativa.

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de la dimensión: profesor-administración

Satisfacción relativa a:	1	2	3	4
	N %	N %	N %	N %
74. Los recursos y los medios que la administración me proporciona.	8 12,9	27 43,5	25 40,3	2 3,2
75. La información y asesoramiento que recibo de la inspección educativa.	10 16,1	25 40,3	24 38,7	3 4,8
76. La actuación de la administración educativa ante el cubrimiento de las bajas.	21 33,9	17 27,4	18 29,0	6 9,7
77. La atención de la administración educativa en aspectos administrativos	9 14,5	29 46,8	18 29,0	6 9,7
78. La colaboración de la administración educativa con profesorado.	10 16,1	28 45,2	22 35,5	2 3,2
79. La formación proporcionada por los centros de formación del profesorado.	7 11,3	19 30,6	29 46,8	7 11,3
80. La posibilidad de cambiar de centro educativo.	16 25,8	19 30,6	24 38,7	3 4,8
81. En general la relación que tengo con la administración educativa.	8 12,9	23 37,1	29 46,8	2 3,2

Las muestras de insatisfacción se observan en una serie de aspectos tales como: (ítem 76) la posibilidad de cubrir las bajas (33,9%), (ítem 80) la posibilidad de cambiar de centro (25,8%), (ítem 75) la información y asesoramiento de la inspección (16,1%), (ítem 77) la atención en aspectos administrativos (14,5%), (ítem 78) la colaboración de la administración educativa (16,1%), (ítem 81) la relación que tienen con la administración educativa (12,9%), (ítem 74) los recursos y los medios que aporta la administración (12,9%) y el (ítem 79) la formación proporcionada por los centros de formación (11,3%), avalado por las conclusiones de Torres et al. (2010) y González-Riano y Armesto (2012).

Discusión/Conclusiones

Destaca el hecho de que no se han apreciado diferencias significativas entre la comarca del Bierzo y la comarca de Valdeorras con respecto al nivel de satisfacción profesional alcanzado por los docentes encuestados, encontrando diferencias con respecto al sexo, siendo los hombres los que manifiestan sentir mínimamente mayor grado de satisfacción profesional con su tarea como docentes.

De los resultados obtenidos en la dimensión satisfacción con la participación en el centro docente el grupo de docentes que está más satisfecho con su profesión al que hemos denominado “*Agradecidos*”, está configurado por el grupo de los docentes noveles (22 a 35 años de edad), en consonancia con investigaciones como las de COFAPA (2008), Anaya y Suárez (2010) y Anaya y López (2014).

Los indicadores de insatisfacción encontrados son el reconocimiento de la administración educativa a los coordinadores, las relaciones entre usuarios del centro, la preocupación de los padres por el buen funcionamiento del centro, la participación de los padres en los órganos de gobierno y en la resolución de problemas del centro, la participación en el consejo escolar, de manera similar al estudio realizado en Castilla-La Mancha por Martín y Gairín (2007).

En cuanto a la dimensión de interacciones sociales, en concreto el estudio de las interacciones entre profesor y alumnos, proporcionan unos niveles medios y altos de satisfacción profesional. El grupo de docentes “*Inconformistas*” está compuesto por los docentes jóvenes (22 a 35 años de edad) 19,5%, las mujeres 89,2%, los de centros públicos 72,9%, los que llevan de 31 a 35 años de docencia 10,2% y los que consideran su salario bajo 17,8%. Esto coincide con otras investigación (De Frutos et al., 2007; Díaz y Barroso, 2008; Anaya y Suárez, 2010).

Continuando con la dimensión de interacción en el ámbito de satisfacción con los compañeros de profesión, podemos decir que el grupo de docentes “*Agradecidos*”, está configurado por el grupo de los docentes más jóvenes (22 a 35 años de edad) 19,5%, los hombres 10,2%, los que llevan en la docencia de 1 a 5 años 5,9%, los de centros concertados 27,1% y los que consideran que su salario es bajo 17,8%. Los resultados del estudio de COFAPA (2008) son similares. Apreciamos más satisfacción en los docentes noveles al igual que Anaya y Suárez (2010) y Anaya y López (2014) y en aquellos que llevan menos tiempo ejerciendo.

Con respecto al nivel de satisfacción obtenido de las interacciones de los docentes con los padres, sacamos en conclusión que el grupo de docentes que está más satisfecho con su profesión está configurado por el grupo de los docentes de mediana edad (36 a 50 años de edad) 55,1%, los hombres 10,2%, los que llevan en la docencia de 1 a 5 años 5,9%, los de los centros concertados 27,1% y los que consideran que su salario es medio 78%. Otras investigaciones aportan conclusiones en esta línea (COFAPA, 2008; Sevilla y Villanueva, 2001).

Los docentes muestran su descontento con el reconocimiento de los padres a su labor educativa y con la participación de los padres en las reuniones celebradas. Esta dificultad para relacionarse con los padres de los alumnos, puede ser debida en parte, a padres que a pesar de recibir una citación formal para informarles de la marcha académica de sus hijos no acuden al centro, debido a “*carencias formativas*” (Cantón, Cañón, y Arias, 2013).

Sobre el último apartado de la dimensión de interacciones sociales, satisfacción del profesor con la administración, ha sido el peor valorado por los docentes estudiados.

En esta dimensión el grupo de docentes “*Inconformistas*” está compuesto por los jóvenes (22 a 35 años de edad) 19,5%, las mujeres 89,8%, los que llevan de 26 a 30 años de docencia 15,3%, los de los centros públicos 72,9% y los que consideran que su salario es medio 78%. Coincidiendo con Sevilla y Villanueva (2001) y Caballero y Mata (2004).

Ante la visión insatisfactoria del servicio de inspección y de la administración educativa en su conjunto hemos de decir que nuestro estudio viene a corroborar una vez más la queja del colectivo de docentes españoles ante estos servicios estatales. Lo cual es avalado por otras investigaciones (Zubieta y Susinos, 1992; Sevilla y Villanueva, 2001; Caballero-Martínez y Salvador-Mata, 2004; Marchesi y Díaz, 2007; Torres-González, 2010; González-Riano y Armesto, 2012).

Como detallamos en otros trabajos (Cañón et al., 2017), a pesar de que las dificultades con las que se encuentra un docente se suelen manifestar mayoritariamente en la etapa de iniciación a la docencia, los profesores noveles han conformado mayoritariamente el grupo de “*Agradecidos*” ya que consideran que las dificultades van a disminuir con el paso del tiempo, gracias a que con la experiencia su capacidad

para afrontarlas mejorará. Confiamos que el desánimo no inunde la satisfacción de los mismos, por lo que requerimos de medidas específicas en el ámbito relacional del docente.

Referencias

- Anaya, D., y López, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 365, 96-121.
- Anaya, D., y Suárez, J.M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-243.
- Anaya, D., y Suárez, J.M. (2010). Evaluación de la Satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación. *REOP*, 21(2), 283-94.
- Caballero, J., y Salvador, F. (2004). Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares. *Revista de Educación*, 233, 363-384.
- Cantón, I., Cañón, R., y Arias, A.R. (2013). La formación universitaria de los maestros de educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76, 45-65.
- Cañón, R., Cantón, I., Arias, A.R., y Baelo, R. (2017). Initiation into teaching from the perspective of the primary school teachers: differences between beginners and experienced teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER)*, 6(2), 104-112. doi: 10.7821/naer.2017.7.202.
- COFAPA (2008). *Respaldo social a la profesión docente*. Madrid: Santillana.
- De Frutos, J.A., González, P., Maíllo, A., Peña, J.I., y Riesco, M. (2007). Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas de Madrid. *Educación y Futuro*, 17, 9-42.
- Díaz, P., y Barroso, J. (2008). Satisfacción del profesorado de educación física en educación secundaria. *Revista Digital*, 122. <http://www.efdeportes.com/>
- Figueiredo, M., y Álvarez, V. (2008). A satisfação com a profissão em professores do Ensino Secundário em Portugal. *REOP*, 19(3), 255-269.
- González-Blasco, P., y González-Anleo, J. (1993). *El profesorado en la España actual: Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: Ediciones SM.
- Gonzalez-Riano, X., y Armestoz, X. (2012). Minority language teaching and teacher satisfaction: The case of Asturias. *Cultura y Educación*, 24(2), 219-241.
- Guerra, L.R., y Jiménez, S. (2004). El malestar docente: Un estudio empírico y comparativo. *Intrapsiquis*, 14297(1).
- Marchesi, A., y Díaz, T. (2007). Valores y emociones del profesorado. *Cuaderno de la Fundación S.M.*, 5, 1-127.
- Martín, M. (2006). Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 3, 33-47.
- Martín, M., y Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón*, 59(1), 113-151.
- Moore, C.M. (2012). The role of school environment in teacher dissatisfaction among US public school teachers. *SAGE Open*, 2(1).
- Peña, D., y Romo, J. (1997). *Introducción a la Estadística para las ciencias sociales*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Prieto-Ursúa, M., y Bermejo, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1), 45-73.
- Ramírez, T., y D'Aubeterre, M.E. (2007). Los niveles de satisfacción laboral del maestro venezolano 10 años después (1996-2006). *Investigación y Postgrado*, 22(2).
- Rodríguez-Pulido, J., León, J., Aguiar, M.J., y Artiles, J. (2016). Análisis de una Escala para Evaluar la Satisfacción del Profesional Docente en la Enseñanza Primaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 47-59. doi: 10.15366/rie216.9.1.003.
- Sevilla, U., y Villanueva, R. (2001). *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Madrid: Publicaciones de la federación de enseñanza de CC.OO.
- Skaalvik, E., y Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.001.
- Torres-González, J.A. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos Educativos*, 13, 27-41.

Zubieta, J.C., y Susinos, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid. C.I.D.E.

CAPÍTULO 47

La educación técnica profesional y tecnológica en Colombia: Un análisis comparado

Yolima Ivonne Beltrán Villamizar, Gonzalo Alberto Patiño Benavides, y

Laura Victoria Sarmiento Villabona

Grupo de Investigaciones Educativas Atenea/Universidad Industrial de Santander

Introducción

Durante la última década Colombia ha trazado políticas y cambios en la estructura del estado para ingresar a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE. Para tal fin, el gobierno ha intentado en los últimos ocho años reformar el sistema de educación superior, esfuerzos que han tenido la oposición de las universidades, de los estudiantes y de otros sectores de la sociedad.

De acuerdo a las cifras del Ministerio de Educación Nacional- MEN, la distribución de la matrícula por nivel de formación académica a nivel de pregrado para 2016 muestra que el 63.2% de la matrícula total se dio en programas universitarios y en menor proporción, en programas tecnológicos y técnicos, con 26.7% y 3.4%, respectivamente (MEN, 2016).

La formación técnica y tecnológica ha sido cuestionada por su calidad y pertinencia y se ha puesto de manifiesto la necesidad de fortalecerla dada su estrecha relación con la productividad y competitividad del país: uno de los retos que debe asumir es la definición de su quehacer, su articulación con la educación básica media y la educación superior y su relación con el aseguramiento de la calidad académica para dar respuestas al entorno global.

Estos niveles de formación surgieron en Colombia con el objetivo de fomentar carreras de ciclo corto que redujeran la “pobreza” y garantizaran la preparación de la población en actividades que aportaran a la productividad y competitividad del país (Jirón, 2013a). Asimismo, se convirtieron en una alternativa para solucionar la escasez de oportunidades de la educación universitaria para atender un número de egresados del nivel secundario (Valdiri, Gonzales, y Zapata, 2011).

Según el MEN (2008), con la formación técnica profesional, se está facultado para desempeñar ocupaciones de carácter operativo instrumental y desarrollar competencias que se relacionen con la aplicación de conocimientos en ciertas actividades laborales en donde existe un alto grado de especificidad y un menor grado de complejidad (Ministerio de Educación Nacional, 2008). En cuanto a la formación del tecnólogo, Gilbert (1995) menciona que este tipo de educación tiene tres aspectos a considerar: el primero de ellos se refiere al aspecto *técnico* que se ocupa de los conocimientos y capacidades que se manejan para hacer nuevos productos. El segundo, es el *cultural*, que se relaciona con los valores subyacentes a la elección de problemas y necesidades que se deben solucionar por medio de este nivel de formación; y, por último, el aspecto *organizativo*, que se ocupa de la economía y sociología del comportamiento del nivel educativo (tecnológico) y de la forma en que se utilizarán sus resultados.

Desde 2008, Colombia viene adoptando algunos de los lineamientos de la OCDE con ajustes y reformas parciales en las políticas educativas. Esta entidad ha formulado recomendaciones para el sistema educativo colombiano basadas en los hallazgos obtenidos en la revisión hecha por la OCDE y el Banco Mundial en 2012, entre las cuales se encuentran: introducción de un sistema de aseguramiento más estricto para garantizar la calidad y la pertinencia de la educación superior; creación de una cultura de mejora institucional y académica; creación de un sistema más integrado y, nivelación de la calidad de las instituciones del pilar de formación educativa técnica (OCDE, 2016). Algunas de estas

recomendaciones han sido introducidas parcialmente en un sistema educativo desarticulado entre los niveles de formación, paralelismos de funciones y desajustes en la arquitectura institucional.

En la búsqueda del propósito gubernamental de adherirse a la OCDE, se hace necesario llevar a cabo reformas al sistema educativo, que le permitan alinearse a los requerimientos de la OCDE para lograr un sistema educativo de calidad, pertinente, basado en la formación de competencias, compatible con un sistema de cualificaciones debidamente establecido, que permita un mejor relacionamiento entre el sector educativo y el sector productivo para responder a las necesidades de la sociedad.

Para contribuir con tal propósito, este trabajo tiene como objetivo realizar un análisis comparado de los elementos constitutivos de la formación técnica y tecnológica en los sistemas educativos de Colombia, Chile, México y Alemania, países que pertenecen a la OCDE o que han manifestado su intención de adherirse a ella.

Método

Instrumentos

Se hizo un análisis de educación comparada descriptiva, definida según Roselló como la reunión de documentos, observación de los hechos y comparación entre los hechos observados para analizar las diferencias y analogías (1970). Se realizó una primera revisión de la información resultante de una consulta bibliográfica preliminar, a partir de la cual se establecieron cinco pre-categorías conceptuales. Posteriormente se llevó a cabo un análisis documental de leyes, normas y decretos que regulan estos niveles educativos en los países seleccionados y de las recomendaciones de la OCDE referidas a la educación.

Procedimiento y Análisis de Datos

Una vez realizado el análisis documental, se establecieron siete categorías adicionales, para un total de doce, que sirvieron de base del análisis comparado que se muestra en la Tabla 1.

Para la realización del análisis, se abordaron la definición, el funcionamiento, la normatividad, la articulación con la educación media y la educación superior, formas de financiamiento, titulaciones, oferentes, y alineación del sistema con las recomendaciones de la OCDE en Chile, México y Alemania, por considerarse tres casos representativos en cuanto a educación superior, como países de referencia para Colombia. Además, se aborda la descripción y funcionamiento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia y los antecedentes de investigación al respecto con énfasis en los niveles técnico profesional y tecnológico.

La validación de la matriz de comparación se hizo mediante la contratación de la información recopilada en bases de datos académicas, la información consultada y obtenida de los ministerios de educación de cada país, literatura revisada sobre educación superior, normatividad legal y, la información ofrecida por la OCDE respecto a cada país.

Tabla 1. Categorías y definiciones operacionales de análisis de comparación de la educación técnica profesional y tecnológica entre Colombia, Chile, México y Alemania

No.	CATEGORÍAS	DEFINICIONES OPERACIONALES
		Educación Técnica Profesional y Tecnológica
1	<i>Existencia, definición y características de la educación técnica profesional y tecnológica</i>	Esta categoría permite establecer si dentro del sistema educativo de cada uno de los países comparados se contempla la existencia de educación técnica profesional y tecnológica, así como conocer el concepto o noción y sus características (naturaleza y alcance de la educación técnica profesional, currículo y propuesta pedagógica)
2	<i>Ubicación de la educación técnica profesional y tecnológica dentro del sistema educativo</i>	Esta categoría describe la estructura del sistema educativo de cada uno de los países objeto de comparación y establece en qué nivel de tal sistema se encuentra localizada la educación técnica profesional y tecnológica
3	<i>Articulación de la educación técnica profesional y tecnológica con la educación media</i>	Esta categoría establece los procesos con que cuenta el sistema educativo para fortalecer la continuidad de los estudiantes de educación media hacia la educación técnica y tecnológica o, su vinculación al trabajo; la pertinencia de la oferta de los programas técnicos profesionales y tecnológicos, así como su relación con el entorno y con la educación media, para determinar las necesidades del sector educativo y fortalecer la formación de competencias laborales
4	<i>Articulación de la educación técnica profesional y tecnológica con la educación superior</i>	Comprende todos los procesos y factores con que cuenta el sistema educativo para garantizar la continuidad y permanencia de los estudiantes en la educación superior; facilitar el tránsito de los estudiantes entre los niveles de formación de la educación postsecundaria y superior y, fortalecer la pertinencia de los programas técnicos profesionales y tecnológicos. A su vez, indaga por la existencia de formación por competencias y por ciclos propedéuticos y aprendizaje a lo largo de la vida
5	<i>Titulación en la educación técnica profesional y tecnológica</i>	Esta categoría indaga por aspectos relacionados con el título académico que se otorga una vez concluidos satisfactoriamente los estudios de formación técnica profesional y tecnológica. Entre otros, se incluyen en esta categoría la denominación del título académico, la duración de los estudios, las rutas de acceso y los grados o niveles educativos a los cuales se puede acceder teniendo el título académico de Técnico Profesional o Tecnólogo; además se tiene en cuenta la existencia de un marco nacional de cualificación y de un marco nacional de ocupaciones y la aplicación de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)
6	<i>Evaluación de la calidad de la educación técnica profesional y tecnológica</i>	Esta categoría comprende los procesos de regulación, monitoreo, revisión, valoración, establecimiento de condiciones y estándares mínimos para la oferta de programas técnicos profesionales y tecnológicos, así como para garantizar la pertinencia y asegurar la calidad de los mismos
7	<i>Políticas públicas y reglamentación legal relativas a la educación técnica profesional y tecnológica</i>	Esta categoría enuncia y describe las políticas públicas y las normas jurídicas (disposiciones constitucionales, leyes, decretos, directivas, entre otras) por las cuales se establece y regula la educación técnica profesional y tecnológica en cada uno de los países escogidos
8	<i>Reformas al sistema educativo en lo referente a la educación técnica profesional y tecnológica</i>	Esta categoría busca identificar las modificaciones al sistema educativo en lo que concierne a la educación técnica profesional y tecnológica
9	<i>Articulación de la educación técnica profesional y tecnológica con el sector productivo</i>	Esta categoría se refiere a la relación existente entre los programas de educación técnica profesional y tecnológica y el entorno laboral, para la determinación de la pertinencia de los programas educativos y la inserción del estudiante en el mercado laboral, enfocados a cubrir las necesidades del sector productivo; la creación y conformación de alianzas con el sector productivo y el nivel de participación del mismo en el diseño curricular de los programas de formación técnica profesional y tecnológica. A su vez, se analiza la existencia de estudios sectoriales que permitan evaluar con mayor precisión, la participación del sector productivo en la creación de la oferta educativa
10	<i>Formas de financiamiento de la educación técnica profesional y tecnológica</i>	Esta categoría hace referencia a los programas, planes, normativas y demás formas existentes para financiar el ingreso de los estudiantes a los programas técnicos profesionales y tecnológicos y, para brindar estímulos a la excelencia académica, así como el origen y condiciones de la financiación de las instituciones de educación que ofrecen estos programas
11	<i>Oferentes de la educación técnica profesional y tecnológica</i>	Esta categoría hace referencia al sector al que pertenecen los proveedores de programas de educación técnica profesional y tecnológica
12	<i>Alineación del sistema educativo con las recomendaciones de la OCDE</i>	Esta categoría identifica en qué medida cada uno de los sistemas educativos estudiados se ajusta a los lineamientos o directrices establecidas por la OCDE.

Resultados

Uno de los hallazgos más significativos de esta investigación tiene que ver con la inexistencia de los programas tecnológicos como nivel educativo conducente a título. Los sistemas educativos de Alemania y Chile otorgan el título de técnico profesional: en México sólo existe un programa académico que ofrece el título de tecnólogo, y, por el contrario, en Colombia existen actualmente 916 titulaciones de tecnólogo.

En relación con la ubicación de la formación técnica profesional dentro del sistema educativo, se observa que en Alemania ésta se considera “postsecundaria”. En Chile, México y Colombia, por el contrario, hace parte de la educación superior.

Respecto a la evaluación de la calidad de los programas técnicos, Alemania, Chile, México y Colombia cuentan con sistemas de aseguramiento; sin embargo, sólo en el sistema educativo alemán se observan criterios diferenciados para este nivel de formación. En los países restantes, la técnica profesional es evaluada con criterios aplicados a los programas de pregrado.

En relación con el financiamiento de la educación técnica profesional, en el caso colombiano existe financiación directa del estado para las instituciones públicas; las instituciones privadas obtienen sus ingresos a través de las matrículas de los estudiantes. Asimismo, se cuenta con entidades con el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en Educación - ICETEX y entidades financieras privadas que ofrecen créditos para los estudiantes. Esta situación contrasta notoriamente con el caso de Alemania, donde los estados federados aportan más del 70% del presupuesto para educación, el 20% restante es financiado por los municipios y asociaciones específicas, con lo cual se puede concluir que la formación se ofrece casi de manera gratuita para la población.

En cuanto a la articulación de la educación técnica profesional y tecnológica con la educación superior, en el caso de México y en el caso de Colombia existe la posibilidad de que las instituciones educativas técnicas profesionales puedan organizar sus programas por ciclos propedéuticos.

De otra parte, en Colombia la formación técnica profesional no es de carácter obligatorio para acceder a la formación de pregrado, contrario al caso de Alemania, donde este tipo de formación prepara al estudiante para el ingreso a la educación superior y es prioritaria para su ingreso a la misma.

Respecto a la normatividad legal que rige la formación técnica profesional, Chile y México coinciden en tener una Ley General de Educación. De otra parte, Colombia y Chile cuentan además con una serie de normativas específicas para este tipo de formación, como son la Ley 749 de 2002 para Colombia y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y el Decreto con fuerza de Ley No. 24 para Chile.

Discusión/Conclusiones

En la perspectiva del ingreso de Colombia a la OCDE, urge una profunda reforma al sistema educativo que requerirá de la derogación de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), la Ley 30 de 1992 (por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior) y Ley 749 de 2002 (por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones) y avanzar en la formulación de una ley única de educación que integre y regule los niveles de educación preescolar, secundaria y terciaria. Dada la oferta de programas tecnológicos y la existencia de instituciones tecnológicas en el país, el MEN debe prever una transición de estas instituciones y programas hacia la educación técnica profesional o al fortalecimiento de la formación para el trabajo y el desarrollo humano.

Asimismo, se hace necesaria la reconsideración y reconocimiento de otros actores en el campo educativo para responder a un entorno complejo en permanente cambio, tales como las asociaciones académicas, otros ministerios relacionados con el trabajo y las tecnologías de información y el sector productivo (cámaras de comercio, asociaciones gremiales, entre otras). Todos y cada uno de los actores involucrados en el campo educativo deben entender su papel y asumir su compromiso en dicha reforma, en aras de lograr un sistema educativo más globalizado, pertinente, comparable con niveles y estándares internacionales y con una oferta educativa técnica claramente definida en sus propósitos y alcances, transparente al usuario y a la sociedad y, que vaya de la mano con las necesidades del sector productivo y del entorno social para contribuir al desarrollo del país.

Referencias

- Azevedo, J. (2013). La evaluación y garantía de calidad en las instituciones de enseñanza y formación profesional. En Fundación Santillana (Eds). *Retos actuales de la educación técnico- profesional*. España.
- Barrientos, C., y Navío, A. (2015). Formador de la educación superior técnico profesional: percepciones sobre su trabajo docente. *Estudios Pedagógicos*, 45-61.
- Bauer, M.W., y Gaskell, G. (Eds.) (2000). *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook for social research*. Sage.
- Bornacelly, I. (2013). Educación técnica y tecnológica para la reducción de la desigualdad salarial y la pobreza. *Desarrollo y Sociedad*, (71), 83-121.
- Centro de estudios de Políticas y prácticas en educación (2014). *Formación de técnicos para Chile: ¿un desafío sin políticas públicas?* Santiago de Chile.
- Congreso de la República de Colombia (1980). *Decreto 080 "Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria*. Bogotá: Autor.
- Congreso de la República de Colombia (1992). *Ley 30 de 1992*. Bogotá: Autor.
- Congreso de la República de Colombia (2002). *Ley 749 "Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones"*. Bogotá: Autor.
- Congreso de la República de Colombia (2003). *Decreto 2230 "Por el cual se Modifica la Estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se dictan otras Disposiciones"*. Bogotá: Autor.
- Congreso de la República de Colombia (2010). *Decreto 1295 "Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior"*. Bogotá: Autor.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Recuperado de: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación. (2015). *Boletín estadístico CNA cifras del sistema nacional de acreditación a 15 de marzo de 2015*. Recuperado de: http://www.cna.gov.co/1741/articles-322100_Boletin_marzo_2015.pdf
- Consejo Privado de Competitividad. (2014). *Informe nacional de Competitividad 2014-2015*. Recuperado de: http://www.compite.com.co/site/wp-content/uploads/2014/11/CPC_INC-2014-2015-1.pdf
- De la Garza, J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México. *Perfiles educativos*, 33-45.
- De la Hoz, R., y Ramos, J.L. (2013). La política de educación superior en el fortalecimiento de las instituciones técnicas y tecnológicas en Colombia. *Revista de Economía del Caribe*, (12), 130-155.
- Decreto 2116 de 2003. *Por medio del cual se establecen los requisitos para la redefinición y el cambio de carácter académico de las instituciones técnicas profesionales y tecnológicas públicas y privadas*. República de Colombia. 2003
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2009). *Metodología Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones Adaptada para Colombia*. Recuperado de: http://www.dane.gov.co/files/sen/nomenclatura/ciuo/CIUO_ocupaciones_2009.pdf
- Departamento Nacional de Planeación (2004). *CONPES 3297. Agenda interna para la productividad y la competitividad*.
- Departamento Nacional de Planeación (2005). *CONPES 3360. Autorización a la nación para contratar empréstitos externos con la banca multilateral hasta por la suma de US \$25 millones o su equivalente en otras monedas para financiar parcialmente el proyecto "fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica en Colombia*.
- Departamento Nacional de Planeación (2008). *CONPES 3527. Política nacional de competitividad y productividad*.
- Dirección de Regulación, Planeación, Estandarización y Normalización (2006). Departamento Administrativo Nacional de Estadística. *Dane. Clasificación internacional uniforme de ocupaciones adaptada para colombia. Ciuo-88 a. C*. Recuperado de: https://www.dane.gov.co/files/sen/nomenclatura/ciuo/CIUO_88A_C_2006.pdf
- Galeano, M. (2007). *Estrategia de investigación social cualitativa: El giro de la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- Gilbert, J. (1995). Educación tecnológica: Una nueva asignatura en todo el mundo. *Enseñanza de las ciencias*, 13(1) 15-24.

Goedegebuure, L., Kaiser, F., Maassen, P., Meek, L., van Vught, f., y Weert, E. (1994). *Higher Education Policy. An International Comparative Perspective*. Nueva York: Pergamon Press, Inc.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación (Quinta edición)*. México D.F.: Mc Graw Hill.

Jirón, M. (2013a). Formación tecnológica y universidad pública en Colombia. *Revista Científica*, 17, 46-58.

Jirón, M. (2013b). La formación tecnológica en Colombia: una aproximación a la problemática en la segunda mitad del siglo XX. *Memorias del Coloquio Internacional sobre Educación, Pedagogía y Didáctica Problemas Contemporáneos*, 101-119.

Jirón, M. (2014). Tecnología, ingeniería y ciclos de formación. *Tecnura*, 18(40), 71-88.

Kotthoff, H.G. (2009). La experiencia del PISA en Alemania: recepción, reformas recientes y reflexiones sobre un sistema educativo de cambio. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-24.

Loaiza, R. (2017). Estado y prospectiva de la educación tecnológica en Colombia. *Revista Cintex*, 2, 67-74.

Lorda, M.A. (2011). Aportes para la investigación geográfica a partir de la observación participante y de entrevistas. *Huellas*, 15, 91-102.

Martínez-Restrepo, S., Sabogal, A., y Rodríguez, V. (2015). *Diagnóstico de la situación de la educación técnica y tecnológica en Colombia y el Pacífico colombiano*. Fedesarrollo. Recuperado de http://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/11445/2728/2/Repór_Septiembre_2015_Mart%C3%ADnez_Sabogal_y_Rodr%C3%ADguez.pdf

Meller, P., y Brunner, J. (2009). *Educación técnico profesional y mercado laboral en Chile: un reader*. Santiago de Chile.

Michavila, F., y Zamorano, S. (2008). Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: Una visión transnacional de la acreditación. *Revista de Educación*, 235- 263.

Ministerio de Educación (2010). *Antecedentes y Estrategia para la implementación de la Política de formación técnico profesional en Chile*. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación (2012). *Educación técnica profesional en Chile: Antecedentes y claves de diagnóstico*. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducaciOnTPCentredeEstudiosMIN EDUC.pdf>

Ministerio de educación Nacional (2002). *Ley 749 de 2002. Por medio de la cual se organiza el Servicio Público de la Educación Superior en las modalidades de formación técnica profesional y Tecnológica*. República de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2008). Educación técnica y tecnológica para la competitividad. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-176787_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2009). Formación por ciclos propedéuticos. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-196476.html>

Ministerio de Educación Nacional (2015a). *Estadísticas de Educación Superior. Subdirección de Desarrollo Sectorial*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212350_Estadisticas_de_Educacion_Superior_.xls

Ministerio de Educación Nacional (2015b). *Educación técnica y tecnológica, una opción para aumentar la competitividad y la productividad del país. Boletín Educación Superior en cifras*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-350451_recurso_7.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2015c). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. Búsqueda de programas de Instituciones de Educación Superior*. Recuperado de: <http://snies.mineduacion.gov.co/consultasnies/programa> [2015, Noviembre 15].

Ministerio de Educación Nacional (2015d). *Educación superior – síntesis estadística nación*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212352_nacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2015e). *Bases para la construcción de los lineamientos de política pública del sistema nacional de educación terciaria (SNET)*. Recuperado de: <https://q10academico.s3.amazonaws.com/405614869814/News/Bases%20politica%20Sistema%20Nacional%20de%20Educacion%20Terciaria.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (2011). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011/2013*. Recuperado de: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isc2011-sp.pdf>

Organización Internacional del Trabajo (2004). *Recomendación 195*.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2012). *Global competency for an inclusive world*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2012). La educación superior en Colombia.
- Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea (2004). *Decisión 2241 relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias*. Europass.
- Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea (2004). *Recomendación C111 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente*.
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-28.
- Pérez, T. (2006). *La pertinencia de la educación: ¿Pertinente con qué? Una mirada desde la gerencia del Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá: Colombia. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-308333_archivo.pdf
- Portocarrero, L. (2014). Reflexiones sobre la formación técnica profesional y tecnológica en el sistema de educación superior colombiano. *Revista Debates*, 69. Recuperado de: <http://almamater.udea.edu.co/debates/deb69-05.htm>
- Roselló, P. (1970). La educación comparada, al servicio de la planificación. *Revista de Educación*, 210-211, 33-41. Recuperado de: <https://www.mecd.gov.es/dctm/revista-de-educacion/1970-210/1970re210educacionencrucijada02.pdf?documentId=0901e72b81835406>
- Rubio, J. (2007). *La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino por recorrer*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ruiz-Larraquivel, E. (2011). La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 35-52.
- Salinas, M. (2003). Una mirada aproximativa a la educación superior en España, Alemania y Francia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 14-70.
- Salmi, J. (2013). La urgencia de ir hacia adelante: la experiencia internacional para la transformación de la educación superior en Colombia. Bogotá, Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-338200_archivo_pdf.pdf
- Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa. Santa fe de Bogotá. ICFES*. Recuperado de: http://www.iiicab.org.bo/Docs/doctorado/dip3version/M2-3raV-DrErichar/arc_6667.pdf
- Schulte, B. (2005). El sistema educativo alemán. En Fundación “la Caixa” (Eds). *Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación?*.
- Sistema Nacional de Información de Educación Superior (2017). *Estadísticas de Consulta de Programas Académicos*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html>
- UNESCO (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- Urbano, N. (2007). Efectos de la implementación del modelo colombiano de acreditación de programas académicos. Un análisis a partir del caso de los programas tecnológicos. *Universitas humanística*, 64(64), 140-161.
- Valdiri, L., González, K., y Zapata, H. (2011). Calidad y evaluación en las instituciones técnicas y tecnológicas en Colombia. *PAPELES*, 3(5), 92-104.
- Varela, L. (2010). Comparación del sistema educativo en México y Argentina. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Velasco, C. (2007). *Educación técnica y formación profesional en América latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

CAPÍTULO 48

Programa de lectura de facilitación de la planificación en estudiantes típicos con dificultad de comprensión lectora

Martina Ares Ferreirós, Manuel Deaño Deaño, Sonia Alfonso Gil, Sandra Limia González,
Aida Ramos Trigo, y Fernando Tellado González
Universidad de Vigo, Facultad de Ciencias de Educación

Introducción

El presente estudio muestra los resultados de la aplicación de la Estrategia Cognitiva de Instrucción de Facilitación de la Planificación de Naglieri y Gottling (1995, 1997), aplicada a la comprensión lectora de estudiantes típicos de grado 3 de Educación Primaria. Recientes estudios han mostrado una fuerte relación entre la Planificación y la lectura temprana (Georgiou, Monolitsis, y Tziraki, 2015), universitaria y que diversos niveles de planificación influyen la comprensión lectora (Georgiou y Das, 2016). La estrategia cognitiva de Facilitación de la Planificación está basada en los trabajos de investigación de Naglieri y colaboradores sobre las matemáticas (Naglieri y Gottling, 1995, 1997; Naglieri y Johnson, 2000), la lectura (Haddad et al., 2003) y las personas con TDAH (Iseman y Naglieri, 2011).

Naglieri y Gottling (1997) demostraron que la Facilitación de la Planificación tuvo efectos beneficiosos para todos los estudiantes que la siguieron, pero fue especialmente beneficiosa para aquellos/as que presentaban puntuaciones bajas en Planificación. Los estudiantes con puntuaciones bajas en Planificación mejoraron más que aquellos con puntuaciones altas en Planificación, debido a que esta instrucción satisfacía sus necesidades de mejora en Planificación. Estos resultados indican que el control de la enseñanza y la regulación de la actividad cognitiva tiene efectos beneficiosos para muchos estudiantes, pero es especialmente útil para aquellos que son pobres en Planificación, tal como se define en la teoría PASS de la inteligencia (Das, Naglieri, y Kirby, 1994).

En un contexto lector se han obtenido resultados similares. La Estrategia de Instrucción Cognitiva de Facilitación de la Planificación fue utilizada por Haddad et al. (2003) quienes no obtuvieron diferencia significativa en las puntuaciones posttest de los estudiantes con debilidad en Planificación, respecto de otros estudiantes en la que sí se manifestaba en el pretest. Ellos utilizaron la técnica de la Facilitación de la Planificación aplicada a la lectura, hipotetizando que la instrucción de esta estrategia cognitiva sería especialmente útil para mejorar del proceso de Planificación del CAS en estudiantes con debilidad en Planificación y en comprensión lectora. El estudio fue realizado en el curso de 4º grado, con un grupo de 45 estudiantes que presentaban una media de edad de 9.6 años. El nivel socioeconómico de la muestra pertenecía a un nivel medio. Los resultados mostraron que los niños/as que tuvieron una debilidad en la Planificación del CAS se beneficiaron más de la intervención de facilitación de la planificación en comparación con los niños que no tuvieron debilidad en el CAS y los niños que presentaron una debilidad del CAS en el procesamiento sucesivo. Resultados similares fueron obtenidos en estudios posteriores donde la aplicación de la verbalización y la autorreflexión ha proporcionado evidencia fiable en favor de la self-talk, sobre las tareas de trabajo escolar de lectura (Iseman y Naglieri, 2011). En base a estos resultados se puede afirmar que el método de facilitación de la planificación tiene utilidad en la comprensión lectora, ampliando la investigación previa a dicho campo.

El presente estudio tiene como objetivo analizar la mejora producida por la aplicación del método de la Facilitación de la Planificación en procesos cognitivos PASS y en comprensión lectora en diversos momentos de medida (pre-post y follow-up) en un grupo de estudiantes de grado 3 que ha seguido la

intervención con la Estrategia de Instrucción Cognitiva de facilitación de la Planificación de Naglieri y Gottling (1995, 1997). La Estrategia se utilizó en un aula con un grupo de estudiantes de grado 3 que se estaba “retrasando”, con relación a sus iguales de aula, en sus niveles de rendimiento lector. Tanto los estudiantes del grupo de intervención, como los del grupo de comparación habían iniciado su escolaridad primaria como alumnos/as de la misma aula y continuaban siendo miembros de ella en grado 3. Eran todos estudiantes típicos.

Método

Participantes

La muestra se formó con 33 estudiantes de un aula de 3º grado de Educación Primaria, de un centro concertado de la ciudad de Ourense (España). El nivel socioeconómico de los padres de ambos grupos era medio. El nivel de estudios de los padres era en el 10 % universitarios, el 70 % secundarios y el 20 % primarios.

Se formaron dos grupos, de acuerdo con las valoraciones de los profesores/as y los resultados de los tests estandarizados: uno ($n=8$) con los estudiantes que presentaban algunas dificultades en su comprensión lectora, constituyendo, el grupo de intervención. El segundo grupo ($n=25$) quedó formado por el resto de los alumnos del grupo aula, constituyendo el grupo de comparación.

Ambos grupos estaban igualados en el nivel socioeconómico y cultural de los padres. También estaban igualados en los procesos cognitivos de Planificación y Procesamiento sucesivo. Pero presentaban diferencias en las medidas pre-test, en los procesos cognitivos de Simultáneo y Atención, y de Comprensión Lectora, donde el grupo de intervención fue significativamente inferior en sus puntuaciones respecto del grupo de comparación.

Instrumentos

Procesos cognitivos. Para la medida de los procesos cognitivos se utilizó la Batería Das-Naglieri: Cognitive Assessment System (D.N: CAS; Naglieri y Das, 1997), adaptada a la población española por Deaño (2005). Dicha Batería se compone de cuatro Escalas, cada una de las cuales mide un proceso básico para el aprendizaje: Planificación, Atención, Procesamiento Simultáneo y Procesamiento Sucesivo. Cada Escala proporciona una puntuación final normalizada (100, 15), adecuada a la edad del niño. Los subtests de cada Escala ofrecen una puntuación escalar (10, 3).

La Planificación es el proceso cognitivo involucrado en el funcionamiento ejecutivo (es decir, determinación, selección y uso de soluciones eficientes. Esta Escala consta de tres subtests: (i) Emparejamiento de Números requiere que el niño identifique dos números idénticos en una fila de números. (ii) Planificación de Códigos presenta dos páginas con un conjunto distinto de códigos mostrados en una leyenda en el parte superior de cada página. Filas y columnas de letras encima de las cajas vacías componen el resto de cada página. La meta es que el niño encuentre un medio eficiente de colocar el código apropiado debajo de cada letra. (iii) Planificación de Conexiones requiere que el niño desarrolle una estrategia eficaz para conectar números en secuencia o números y letras en un orden secuencial alternativo. La fiabilidad para esta escala en la muestra española, calculada a través del procedimiento de test-retest, fue de .90.

Los subtests que comprenden la escala de Atención demandan que el niño resista a la distracción y mantenga adecuadamente la realización de tareas específicas. Comprende tres subtests: (i) Subtest de Atención Expresiva, el niño debe leer oralmente palabras de color, identificar el color de una serie de rectángulos y nombrar el color de la tinta en la que se imprimen las palabras. (ii) Detección Numérica consiste en páginas de números impresos en varias fuentes. A los niños se les da un estímulo y están obligados a encontrar todos los números que coincidan con el número, así como con la fuente. (iii) La Atención Receptiva consiste en subrayar pares de letras en múltiples filas de estímulos. El primer ítem requiere que las letras coincidan físicamente, mientras que el ítem siguiente exige que tengan el mismo

nombre. El índice de fiabilidad obtenido en la muestra española es de .89, calculado mediante el procedimiento test-retest.

El procesamiento simultáneo implica una interrelación entre partes componentes para llegar a una solución correcta. Las tres tareas diseñadas para la Escala Simultánea requieren síntesis verbal y no verbal de componentes en un grupo organizado. (i) Matrices no Verbales fue diseñado usando el formato estándar de matriz progresiva. (ii) Relaciones Espacio-Verbales requieren que el individuo responda a cuestiones que describen las relaciones espaciales de un dibujo específico que le ha sido presentado con cinco dibujos distractores. (iii) Memoria de Figuras el examinador muestra una figura geométrica durante cinco segundos. De memoria, el niño es requerido para descubrir y trazar esa figura dentro de un dibujo más complejo. El índice de fiabilidad de esta Escala para la muestra española fue de .92 calculada mediante el procedimiento de las dos mitades “pares-impares”.

Las tareas que conforman la escala sucesiva requieren examinar para organizar los estímulos en un orden serial explícito. Comprende tres subtests: (i) Series de Palabras. El niño debe repetir una serie de palabras en el mismo orden que es presentada. (ii) Para la tarea de Repetición de Frases, el examinado debe repetir frases, después de una sola lectura, en las que los contenidos de las palabras se sustituyen por palabras de colores. (iii) El subtest sucesivo final es Preguntas sobre Frases. Las frases cada vez más complejas, compuestas de palabras de colores son leídas al niño. El niño debe responder a una pregunta relativa a esa frase. El índice de fiabilidad de la Escala de Sucesivo fue de .91 para la muestra española, calculada mediante el procedimiento de las dos mitades “pares-impares”.

Procesos lectores. Se aplicó la prueba de Evaluación de la Comprensión Lectora (ACL) de Català, Català, Molina, y Monclús (2010). El ACL consta de 6 pruebas, correspondientes a cada uno de los seis cursos de los que conforman la Educación Primaria. Están dirigidas a valorar la comprensión lectora de forma amplia, con textos de tipología diversa (Narrativo, expositivo, poético, interpretación de un gráfico, e interpretación de datos), y con temáticas relativas a las diferentes materias curriculares. La concepción de la comprensión subyacente a esta prueba se basa en la taxonomía de Barret, publicada por Clymer (Clymer, 1972). Estas pruebas recogen información sobre cuatro dimensiones relevantes de la comprensión lectora: literal, la cual se concentra en las ideas e informaciones que están explícitas en el texto; reorganizativa, donde el alumno debe analizar, sintetizar y/u organizar las ideas explícitamente manifiestas en el texto; inferencial, que se ejecuta cuando el alumno es capaz de usar simultáneamente la información explicitada en el texto y los conocimientos previos que posee, para la elaboración de conjeturas e hipótesis; y la crítica, en la cual el alumno debe emitir respuestas que indiquen que ha hecho un juicio evaluativo, confrontando las ideas expuestas en el texto con un criterio interno (personal) o externo (el profesor, otras fuentes, etc.).

Para el grado 3 de Educación Primaria se utilizó el ACL-3. Los ítems para este grado se presentan en un formato de textos cortos, atractivos y de interés para la edad del alumnado. Tienen que leerlos y responder a cuatro o cinco preguntas sobre ellos. La fiabilidad de la prueba para el grado 3, calculada mediante el KR-20, es de .80.

Programa de intervención. El programa está formado por un grupo de textos extraídos del ACL. Cada texto es un párrafo de cuatro o cinco frases y cinco preguntas relativas al texto. Para contestarlas con éxito es necesario activar procesos lectores literales, inferenciales, reorganizativos y críticos. Los textos se agrupan en niveles. Cada nivel, compuesto de ocho textos, se corresponde a un curso escolar, existen, por tanto seis niveles. Los niveles utilizados para este programa fueron ACL- 4, ACL-5; ACL-6 y ACL-2.

Las tareas del programa consistieron en la lectura de textos de nivel para responder a las preguntas correspondientes al propio texto. Las preguntas eran relativas a quién, cómo y cuándo para favorecer la búsqueda del sentido literal, por ejemplo, ¿Cuántos niños asistieron al cumpleaños? Otra pregunta para todos los textos era sobre la comprensión del texto: ¿De qué va el texto? Las tareas del programa constan de ocho a diez textos por nivel, según nivel, compuestos por un texto y cinco preguntas: cuatro de

respuesta múltiple y una pregunta corta. El nivel por el que se comenzó el programa, dirigido a escolares de grado 3 fue el del ACL- 4, seguido por el ACL-3, el ACL-5 y finalmente el ACL-2.

El tiempo para la realización de un nivel fue de dos semanas en cuatro sesiones de media hora. El programa se desarrolló en 24 sesiones.

Procedimiento

Medida de los procesos cognitivos y los procesos lectores. A cada estudiante participante en el estudio ($N=33$) se le explicó lo que se iba a hacer antes de empezar la aplicación de cada prueba. La aplicación se realizó siguiendo las instrucciones de administración de los manuales de los test.

Respecto a la Batería D.N.: CAS, su aplicación fue individual de acuerdo a las normas de aplicación y de registro de respuestas que aparecen en el manual de dicha batería. La duración de las aplicaciones fue en torno a los 60 minutos aproximadamente por niño/a. La persona evaluadora fue entrenada para la aplicación de esta batería.

La aplicación de la prueba de Comprensión Lectora fue colectiva, cumpliendo las normas de aplicación y registro de la misma. La duración aproximada de la prueba fue de 30 minutos por alumno/a. Los estudiantes en todo momento dieron muestras de entender la resolución de las tareas que se le solicitaba.

Programa de intervención. Se utilizó la Estrategia de Instrucción Cognitiva de facilitación de la Planificación de Naglieri y Gottling (1995, 1997). La estrategia consta de tres momentos:

Momento 1:

El profesor/a entrega a los estudiantes una hoja con un texto y cinco preguntas sobre el texto a las que tienen que contestar en diez minutos.

Momento 2:

Con las hojas resueltas por los alumnos/as, el profesor/a coge una de ellas que le sirve de ejemplo para hacer diversas preguntas sobre la resolución de la tarea de la hoja.

¿Puede alguien decirme algo sobre este texto? (metas y objetivos).

¿De qué trata? (representación).

¿Qué dice el texto y cuál es la finalidad de la pregunta? (representación).

¿Qué hipótesis puede formularse? (representación).

¿Qué más dice el texto? (representación).

¿Por qué contestó de esta forma a la pregunta del texto? (predicción).

¿Cómo resolvió la pregunta? (ejecución).

¿Contestarás igual próxima vez? (predicción).

¿Qué cambiarías? (predicción).

¿Podías haberlo hecho de otra manera? (regulación).

¿Cómo resolveríamos esta pregunta? ¿Qué sería necesario modificar sobre la respuesta dada? (regulación).

¿Comprobaste la respuesta con lo que dice el texto? (regulación).

El profesor/a no tiene que agotar el repertorio de preguntas sobre el texto cogido, ni hacer las preguntas solo a un alumno/a. El texto sirve de excusa para el diálogo inicial. Si este discurre con la iniciativa de los alumnos/as el profesor/a deja de preguntar, si la iniciativa se apaga o si alguna situación de respuesta no se centra por falta de la pregunta más pertinente, se sigue preguntando. Pasados diez minutos el profesor/a da por finalizada la discusión.

Momento 3

El profesor /a recoge las hojas de todos los estudiantes y entrega otras con una tarea nueva parecida para que resuelvan las tareas que plantea el texto durante diez minutos.

Análisis de datos

La investigación siguió una metodología cuasi-experimental y se llevó a cabo siguiendo un diseño pre/intervención/post/follow-up. Para evaluar la eficacia del programa de entrenamiento a través de las preguntas inteligentes en los niños/as de grado 3 se realizó un análisis de varianza con medidas repetidas de acuerdo a un diseño 2x3 [grupo (2; intervención, comparación) x medida (3; M1, M2, M3)] para los procesos cognitivos (Planificación, Atención, Simultáneo y Sucesivo; D.N.: CAS) y la comprensión lectora (ACL). Para realizar los distintos análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas se usó el paquete estadístico SPSS en su versión 18.0.

Resultados

En el proceso de simultáneo el grupo de comparación obtuvo un desempeño significativamente superior que el grupo de intervención en M1 $F(1, 31)=14.682$, $p<.01$, $\eta^2_{parcial}=.321$, en M2 $F(1, 31)=20.816$, $p<.001$, $\eta^2_{parcial}=.402$ y en M3 $F(1, 31)=7.730$, $p<.01$, $\eta^2_{parcial}=.200$ (Tabla 1). También mostraron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias de los grupos en la medida pretest del proceso de Atención $F(1, 31)=8.257$, $p<.01$, $\eta^2_{parcial}=.210$. Inicialmente los niños/as del grupo de comparación tenían mayores puntuaciones medias en este proceso que los del grupo de intervención, en la medida post y en la de seguimiento ambos grupos se igualaron en el desempeño de las tareas del proceso atencional (Tabla 1).

Las comparaciones intragrupo señalaron diferencias estadísticamente significativas sólo para el grupo de intervención en Planificación $F(2, 23)=3.732$, $p<.05$, Atención $F(2, 23)=4.750$, $p<.05$ y Simultáneo $F(2, 23)=4.739$, $p<.05$ entre la M1 y M3. Ello indica la ganancia significativa en puntuación media que se produjo para el grupo de intervención en los citados procesos desde la medida pretest a la de seguimiento. Esta ganancia no se produjo para el grupo de comparación.

En comprensión lectora los sujetos del grupo de intervención tuvieron puntuaciones medias en comprensión lectora significativamente inferiores a los sujetos del grupo de comparación en M1 $F(1, 31)=10.045$, $p<.01$, $\eta^2_{parcial}=.245$, pero no en M2 $F(1, 31)=3.873$, $p>.05$, $\eta^2_{parcial}=.111$ ni en M3 $F(1, 31)=.458$, $p>.05$, $\eta^2_{parcial}=.015$. Inicialmente los participantes del grupo de intervención tenían un rendimiento más bajo en comprensión lectora que los del grupo de comparación, pero tras la intervención o entrenamiento se igualaron en desempeño, manteniéndose en puntuaciones medias similares incluso en la medida de seguimiento (follow-up).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y resultados del análisis de varianza de los procesos cognitivos (Planificación, Atención, Simultáneo, Sucesivo, Escala Completa; D.N.: CAS)

Atención, Simultáneo, Sucesivo, Escala Completa, Difer. GIs)									
	GI n=8			GC n=25			Grupo x medida N=33		
	M1	M2	M3	M1	M2	M3			
	M	M	M	M	M	M	F		
	(DT)	(DT)	(DT)	(DT)	(DT)	(DT)	(gl.)	$\eta^2_{parcial}$	
Planificación	91.50 (13.48)	102.75 (13.61)	108.20 (9.98)	97.20 (12.50)	100.16 (10.88)	102.17 (9.88)	11.954 (2.62)	.000***	.278
Atención	91.00 (11.43)	106.62 (14.22)	109.77 (13.33)	105.60 (12.81)	104.13 (12.61)	105.01 (10.92)	31.077 (2.62)	.000***	.501
Simultáneo	88.50 (11.64)	93.00 (9.26)	102.42 (5.85)	108.92 (13.52)	116.08 (13.24)	114.19 (11.41)	4.606 (2.62)	.014*	.129
Sucesivo	104.88 (15.72)	111.00 (12.10)	117.56 (9.16)	111.80 (15.92)	115.56 (8.20)	117.48 (7.99)	1.441 (2.62)	.244	.044
ACL	3.20 (1.19)	4.95 (.74)	5.87 (1.10)	5.55 (1.97)	6.22 (1.77)	6.31 (1.70)	17.801 (2.62)	.000***	.365

* $p<.05$; *** $p<.001$.

Las comparaciones intragrupo, indicaron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias del grupo de intervención $F(2, 21)=13.987$, $p<.001$ de M1 a M2 y de M1 a M3, pero no en las del grupo de comparación $F(2, 72)=1.307$, $p>.05$. El grupo de intervención tuvo una

ganancia significativa de su rendimiento en comprensión lectora desde la medida pre a la post, que se mantuvo en la medida de seguimiento. Por el contrario, el grupo de comparación tuvo un desempeño en comprensión lectora similar en los tres momentos de medida.

Discusión/Conclusiones

Los dos objetivos del estudio se han logrado y los resultados obtenidos son coherentes con el conocimiento lector actual basado en la Estrategia Cognitiva de Instrucción de Facilitación de la Planificación (Haddad et al., 2003) y en el aprendizaje basado en procesos cognitivos.

La Instrucción Estratégica Cognitiva de Facilitación de la Planificación ha producido una mejora significativa en la Comprensión lectora del grupo de intervención respecto al de comparación. La mejora producida ha permitido a los participantes entrenados alcanzar el nivel de rendimiento lector de grado 3 y mantenerla después de seis meses de finalizado el programa. La Facilitación de la Planificación ha promovido la comprensión lectora en los participantes entrenados, ha consolidado su nivel de rendimiento en el grado y ha mantenido este nivel de rendimiento en el grado siguiente en el que los dos grupos (intervención y comparación) no se han diferenciado. Estos resultados son coincidentes con aquellos que sostienen que la lectura es una actividad compleja, que requiere funciones cognitivas de alto nivel (razonamiento, pensamiento, inferencia, comprensión), que coordinadas por la Planificación, favorecen el rendimiento de la comprensión lectora (Das et al., 1994; Georgiou y Das, 2016; Mahapatra y Dash, 1999; Oakhil, Cain, y Bryant, 2003; Papadopoulos, Das, Parrila, y Kirby, 2003).

Las mejoras producidas en este estudio en los proceso de Planificación y Atención (Das y Misra, 2015; Goldstein, Naglieri, Princiotta, y Otero, 2014; Naglieri y Otero, 2014) pueden ser interpretadas en dos sentidos: uno, no siendo bajas las puntuaciones de Planificación del grupo de intervención, la Planificación todavía no había alcanzado su potencial de desarrollo. El programa de facilitación de la Planificación ha logrado activar el potencial no desarrollado todavía de la Planificación del grupo de intervención debido, posiblemente, al funcionamiento no eficiente de los otros procesos y a su inexperiencia en el uso lector. Dos, la experiencia en el funcionamiento lector del grupo de intervención parece haber tenido influencia en su conciencia lectora, provocada por las tareas lectoras y por la actividad cognitiva acompañante y su verbalización (Das y Misra, 2015) que promueve las reflexiones conscientes sobre las propias cogniciones y situaciones se producen en la resolución de las tareas lectoras. El estudiante se hace más consciente de la naturaleza de la información y reconoce que dicha información afecta a su conocimiento y a su realización, atendiendo al grado de dificultad y la ambigüedad de la tarea. El proceso de Planificación hace consciente al estudiante del procedimiento de búsqueda de la información, la selección de estrategias lectoras y de la atención y esfuerzo (resistencia a la distracción) que debe realizar el estudiante para seleccionar información relevante del texto y encadenar de forma eficaz las acciones para realizar con éxito la tarea. Esta regulación de los procesos cognitivos de planificación incluye el funcionamiento ejecutivo (Das y Misra, 2015; Goldstein et al., 2014; Naglieri y Otero, 2014).

La Facilitación de la Planificación ha producido transferencia del aprendizaje. Estos resultados apoyan los estudios que argumentan que a menos que los procesos subyacentes a la lectura se incluyan en la intervención lectora, ésta no tendrá éxito en la promoción de la transferencia a aspectos más amplios de la lectura (Das et al., 1994, Haddad et al., 2003; Kirby y Williams, 1991; Naglieri y Gottling, 1995, 1997).

La orientación preventiva producida por la facilitación de la Planificación ha sido útil para los estudiantes de desarrollo típico que la han seguido para resolver sus dificultades incipientes. Esta novedad surge de los resultados de este estudio y además señala que es útil en el grado 3.

Los resultados del programa evidencian que la Estrategia de Instrucción Cognitiva de Facilitación de la Planificación en lectura es una alternativa coherente para muchos estudiantes que necesitan desarrollar su potencial planificador para la lectura mediante la maximización de los procesos cognitivos que la

subyacen y que son regulados por la Planificación. En este sentido constituye una alternativa a la enseñanza directa de estrategias de lectura para estudiantes típicos en riesgo de dificultad de comprensión lectora y buenas puntuaciones de Planificación, por sus efectos transferenciales y de mantenimiento.

Referencias

- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., y Monclús, R. (2010). *Evaluación de la Comprensión Lectora (ACL)*. Barcelona: Graó.
- Clymer, T. (1972). What is 'reading?': some current concepts. En A. Melnik y J. Merritt, (Eds.), *Reading: Today and Tomorrow*. London: Open University Press.
- Das, J.P., Naglieri, J.A., y Kirby, J.R. (1994). *Assessment of cognitive processes. The PASS theory of intelligence*. Boston: Allyn and Bacon.
- Das, J.P., y Misra, S.B. (2015). *Cognitive planning and executive functions*. New Delhi, India: Sage Publications.
- Deaño, M. (2005). *Batería Das.Naglieri: Sistema de Evaluación Cognitiva (D.N: CAS) Adaptación Española*. Ourense: Gersam Ediciones.
- Georgiou, G.K., Manolitsis, G., y Tziraki, N. (2015). Is intelligence relevant in reading “víκη” and in calculating “3 + 5”? En T.C. Papadopoulos, R.K. Parrila, y J.R. Kirby (Eds.), *Cognition, intelligence, and achievement* (pp. 225-244). San Diego, CA: Elsevier.
- Georgiou, G.K., y Das, J.P. (2016). What component of executive functions contributes to normal and impaired reading comprehension in young adults? *Research in Developmental Disabilities*, 49, 118-128.
- 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 S. Goldstein y J.A. Naglieri (Eds.), *Handbook of executive functioning* (pp. 3-12). New York, NY: Springer.
- Haddad, F.A., García, Y.E., Naglieri, J.A., Grinditch, M., McAndrews, A., y Eubanks, J. (2003). Planning facilitation and Reading comprehension: Instructional relevance of the Pass Theory. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 21, 282-289.
- Iseman, J., y Naglieri, J.A. (2011). A cognitive strategy instruction to improve math calculation for children with ADHD: A randomized controlled study. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 184-195.
- Kirby, J.R., y Williams, N.H. (1991). *Learning problems: A cognitive approach*. Toronto: Kagan and Woo.
- Mahapatra, S., y Dash, U.N. (1999). Reading achievement in relation to PASS processes. En U.N. Dash y U. Jain (Eds.), *Perspectives on psychology and social development* (pp. 282-303). New Delhi, India: Concept Publishing Company.
- Naglieri, J., y Otero, T. (2014). The assessment of executive function using the cognitive assessment system. En S. Goldstein y J.A. Naglieri (Eds.), *Handbook of executive functioning*. New York, NY: Springer.
- Naglieri, J.A., y Das, J.P. (1997). *Cognitive Assessment System*. Illinois: Riverside Publishing.
- Naglieri, J.A., y Gottling, S.H. (1995). A cognitive education approach to math instruction for the learning disabled: An individual study. *Psychological Reports*, 76(3), 1343-1354.
- Naglieri, J.A., y Gottling, S.H. (1997). Mathematics Instruction and PASS Cognitive Processes An Intervention Study. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 513-520.
- Naglieri, J.A., y Johnson, D. (2000). Effectiveness of a cognitive strategy intervention in improving arithmetic computation based on the PASS theory. *Journal of Learning Disabilities*, 33(6), 591-597.
- Oakhill, J., Cain, K., y Bryant, P.E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468.
- Papadopoulos, T.C., Das, J.P., Parrila, R.K., y Kirby, J.R. (2003). Children at risk of developing reading difficulties: A remediation study. *School Psychology International*, 24, 340-366.

Convivencia escolar

CAPÍTULO 49

La compasión como virtud dentro de los programas curriculares de los alumnos de grado de enfermería

María Dolores Ruiz Fernández*, Antonia Fernández Leyva*, Angela Ortega Galán**,
Jose Cabrera Troya***, y Olivia Ibáñez Masero****
*Distrito Sanitario Almería; **Hospital Vázquez Díaz de Huelva; ***Ugc Utrera sur Sevilla;
****Hospital Juan Ramón Jiménez, Huelva

Introducción

Un concepto relacionado con el burnout y al que están expuestos los profesionales sanitarios, cuando se enfrentan a algún acontecimiento estresante secundario es “la fatiga por compasión”, conocida también por “desgaste por empatía”, “traumatización vicaria” o “estrés traumático secundario”. Figley (1995) definió este concepto, como “el coste de preocuparse por los otros o por su dolor emocional”, es decir, “aquel sentimiento de empatía o pena que surge en los trabajadores cuando están expuestos a situaciones traumáticas o a personas que sufren y, se manifiesta en embotamiento psíquico o emocional, reexperimentación del hecho traumático, hiperactividad, aislamiento e incapacidad de ayudar. En su modelo se describen cuatro factores fundamentales que van a desembocar en la aparición de este trastorno en los profesionales, entre estos, la capacidad de enfatizar, el comportamiento hacia la víctima, el sentimiento propio de satisfacción creado ante la posibilidad de poder ayudar y por último, la habilidad de poder distanciarse del trabajo. Posteriormente, se incluye otro elemento primordial en esta teoría, como es la propia experiencia o la historia personal ante, un hecho traumático.

Otros factores de riesgo o desencadenantes y que van a estar relacionados con la aparición de fatiga por compasión, son la exposición al trauma, la ansiedad y el exceso de empatía (Abendroth y Flannery, 2006), o factores laborales, como una mala relación entre los compañeros y trabajar un número elevado de horas por turno (Hinderer et al., 2014). Hegney et al. (2014) observaron elevados niveles de fatiga por compasión, en profesionales de enfermería que mostraban síntomas psicológicos de estrés y ansiedad, muy acentuados, especialmente en enfermeras jóvenes con turnos completos y baja formación académica. Concretamente, los profesionales de enfermería en su trabajo diario con los pacientes y sus familias, deben conocer y potenciar su capacidad para las relaciones interpersonales y mantener una atención empática. En su continua labor se exponen a situaciones traumáticas, desfiguraciones, fragilidad, desesperación, tragedia, sufrimiento y muerte (Boyle, 2016). En estas situaciones, unos cuidados de calidad excelente, conllevan a demandas sin precedentes sobre los profesionales que lo prestan (Melvin, 2012). En este contexto, la compasión encierra la convicción interna de “veo y siento tu dolor”, y aunque profesionalmente las enfermeras obtienen satisfacción por su trabajo, la exposición repetida a las situaciones reseñadas, les pone en riesgo de fatiga de compasión (Bush, 2009).

Aunque las manifestaciones y el inicio de este síndrome, son diferentes al burnout, este puede influir en su aparición, afectando de forma negativa a la resiliencia y favoreciendo la respuesta silenciadora del profesional, lo que implica un déficit de comunicación con el paciente, familiares y resto de compañeros, como un mecanismo de afrontamiento de evitación ante el sufrimiento de los pacientes y cuidadores, implicando sentimientos de ira, negación e irritabilidad (Sabo, 2011; Acinas, 2012). Se ha comprobado que la fatiga por compasión repercute en la satisfacción en el trabajo y en la calidad de la atención que reciben los pacientes (Drury, Craigie, Francis, Aoun, y Hegney, 2014), aspecto fundamental en la atención a enfermos que se encuentran en situaciones críticas, como son los enfermos al final de la vida, en los que el buen trato y la atención recibida genera satisfacción y acompañamiento en los enfermos y familiares (Ibáñez-Masero et al., 2016).

Los profesionales de servicios especiales en los que el sufrimiento de otras personas llega a límites extremos son los que sufren una mayor incidencia de este fenómeno. Dentro de los servicios que tienen mayor predisposición a padecer este proceso, nos encontramos con los profesionales de cuidados paliativos y, aquellos que trabajan en servicios especiales de oncología, pediatría, residencias, unidades de cuidados intensivos y emergencias (Potter et al., 2010; Acinas, 2012; Slocum-Gori, Hemsworth, Chan, Carson, y Kazanjian, 2013).

También, el alumnado del grado de enfermería se enfrenta a menudo a situaciones de sufrimiento en el momento en que comienzan a realizar las prácticas curriculares en los centros asistenciales correspondientes. La propuesta de integración de la compasión y las terapias enfocadas a su fomento y desarrollo, dentro de los proyectos docentes del grado universitario de enfermería pueden implicar cierto grado de protección para evitar la fatiga por compasión. Así pues, Galán, Romero, Morillo y Alarcón (2014) en una investigación realizada en la universidad determinaron una disminución progresiva en la empatía en el alumnado de enfermería, factor relacionado con la compasión, conforme avanzaban los cursos académicos y estos a su vez, entraban en contacto con situaciones clínicas dentro de las prácticas curriculares correspondientes.

Las universidades deben de liderar la formación de futuros profesionales de enfermería, proporcionando la adquisición de una serie de habilidades y destrezas que le permitan adquirir una serie de competencias necesarias para el ejercicio de la profesión en diferentes situaciones (De-Vries y Timmins, 2017). Entre estas competencias destacar la importancia de enfatizar dentro de los currículos docentes un valor del ser humano como es la compasión, factor protector de gran relevancia para controlar emocionalmente la experiencia del sufrimiento hacia sí mismo y hacia los demás y de este modo, prevenir la fatiga por compasión que padecen los profesionales sanitarios (Rolfe y Gardner, 2014).

Terapias basadas en la compasión y que se están aplicando en diferentes ámbitos de la salud como puede ser la meditación, el silencio, la conciencia plena o mindfulness (Aranda et al., 2017), entre otras, terapias con cierto rigor científico que son susceptibles de integrarse dentro del proyecto docente educativo de las facultades de enfermería y puedan adaptarse a las diferentes materias que se implantan en la formación de futuros profesionales.

Por tanto, el objetivo de nuestro estudio consistió en realizar una revisión teórica acerca de las iniciativas o estrategias que se han llevado a cabo en las universidades en nuestro país o a nivel internacional en los estudiantes de grado de enfermería, con respecto a la inclusión de la compasión como competencia, dentro de los programas educativos implementados en las facultades.

Metodología

Se han incluido aquellos estudios que integraron como participantes a estudiantes de enfermería de grado, en las escuelas de enfermería o facultades universitarias nacionales o de ámbito internacional. Como variable de interés, hemos destacado la inclusión de programas curriculares o iniciativas de enseñanza que contuvieran dentro de las competencias a impartir dentro de las enseñanzas la compasión o la empatía, de tal manera que fuera una variable relacionada con la compasión y estando ambos fenómenos, relacionados con la relación de ayuda o de cuidado ante el sufrimiento de los demás en la experiencia clínica. Entre los tipos de estudios se seleccionaron investigaciones empíricas y revisiones teóricas o sistemáticas a texto completo, siempre que abordaran la compasión como elemento dentro de los programas educativos o cualquier intervención implementada en estudiantes de enfermería. Así pues, entre los criterios de exclusión, descartamos aquellos estudios que no se encontraron a texto completo y no correspondieron al tipo de estudios señalados anteriormente.

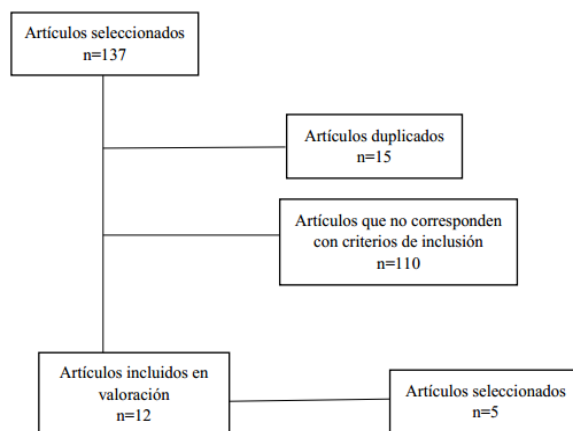
Entre los descriptores utilizados para la búsqueda se incluyeron términos obtenidos a partir de descriptores en ciencias de la salud (DeCS) y Medical Subject Headlines (MeSH), utilizando los operadores booleanos AND y OR. Entre los términos destacamos en español las palabras clave,

“contenidos curriculares”, “diseño curricular”, “educación”, “enfermería” y “compasión”. Los descriptores en inglés correspondientes han sido: “curriculum content”, “curriculum design”, “education”, “nursing” y “compasion”. De acuerdo a nuestro objetivo, las bases de datos consultadas a nivel electrónico con investigaciones en el ámbito español y en inglés para llevar a cabo este estudio y utilizando los descriptores anteriormente comentados, fueron las siguientes: Medline, Scielo, Science Direct, Cinahl y Psycinfo. La búsqueda se limitó a los últimos diez años, es decir, desde el año 2007 al 2017.

Resultados

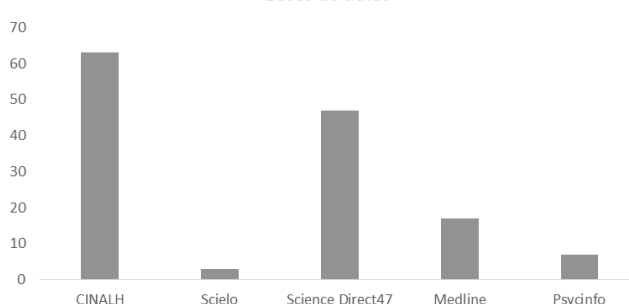
Por tanto, se han seleccionado aquellos estudios que han cumplido con los criterios indicados dentro de los criterios de inclusión y exclusión. En total se han seleccionado 137 estudios a texto completo, de los cuales 15 eran artículos duplicados y 110 no correspondían con los criterios de inclusión. Por tanto, para la valoración se han clasificado 12 artículos de los que se han incluido 6, tal y como aparece reflejados en la figura 1.

Figura 1. Diagrama de flujo de la selección de artículos



En el siguiente gráfico aparecen los artículos a texto completo que se han obtenido de las diferentes bases electrónicas (gráfico 1). Los artículos seleccionados fueron todos en lengua inglesa.

Gráfico 1. Artículos seleccionados en las diferentes bases de datos electrónicas



Compasión y diferentes tipos métodos de estudio curriculares universitarios

En el estudio de Eraydın y Karagözoğlu (2017) investigaron en tres escuelas diferentes, en las cuales se aplicaban diversos métodos de enseñanza en alumnos de pregrado de enfermería, qué diseño curricular producía un comportamiento más compasivo en los alumnos. Entre los métodos educativos implementados se encontraban una metodología basada en la resolución de problemas, un método integrado que combinaba conocimientos básicos, habilidades, actitudes y en el que existía mayor proximidad, relación alumno y profesor. Y por último, un modelo convencional basado en conocimientos teóricos y prácticas clínicas. Los resultados del estudio concluyeron que el método integrado era el que mayor nivel de autocompasión, autoconfianza y sumisión producía en los alumnos.

El uso de la narrativa y de las historias relatadas

Otro de las iniciativas metodológicas en los estudiantes de enfermería para fomentar una conducta compasiva es el uso de la pedagogía, a través de la narrativa y el empleo de historias de pacientes y familiares que tengan como elemento central la compasión. Waugh y Donaldson (2016) en su investigación utilizaron historias narrativas sobre el cuidado compasivo en diferentes formatos, relatos que los mismos alumnos escribían y posteriormente, los invitaban a reflexionar y a discutir sobre estas fomentando un pensamiento reflexivo. Por otro lado, Adamson y Dewar (2015) dentro de un Programa de Liderazgo en Cuidado Compasivo (LCCP) cuyo objetivo principal era enfatizar la importancia del cuidado compasivo en la práctica clínica y en la enseñanza, utilizaron historias de pacientes, familiares y de los mismos estudiantes fomentando, la reflexión y el pensamiento crítico mediante discusiones en diversos temas centrados en la compasión.

La meditación y la conciencia plena como parte de la educación enfermera

Walker y Mann (2016) reflexionan sobre la viabilidad de introducir la conciencia plena o mindfulness dentro de la educación básica enfermera, al igual que se ha implementado en otros ámbitos asistenciales y profesionales. Para estos autores, la conciencia plena es una herramienta que los alumnos pueden utilizar en un futuro en su experiencia laboral, ayudándoles a gestionar todos aquellos estresores con los que se enfrentan en los diferentes ámbitos asistenciales, al igual que mejorará su experiencia como estudiantes. La meditación ayudaría a tener conciencia del sentimiento de compasión que tiene el ser humano innato y que se encuentra interiorizado en lo más profundo de su ser para poder ponerlo a la práctica, en una cultura de humanización en cuidados.

El uso de la simulación en el entorno educativo y la compasión

La exposición directa y real a las experiencias clínicas facilita el conocimiento y hace aflorar habilidades, sentimientos y actitudes como la compasión. Las técnicas de simulación permiten exponer a los participantes a experiencias de aprendizaje positivas, al igual que en el mundo real. Loomis y De-Natale (2017) expusieron a sujetos a situaciones simuladas de contextos en los que la pobreza era un elemento contextual importante, de tal modo, que les sirviera para ayudar a la comunidad en determinados servicios de voluntariado. Así pues, los participantes se reunían en conjunto y asumían roles diferentes en la comunidad como el de madre soltera, personas sin hogar o que perdían sus trabajos, entre otros motivos. A los sujetos se les asignaba a diferentes grupos y se les ofrecía una serie de medidas con las que poder ayudar o en su caso solventar el problema en diferentes escenarios. De esta forma, y mediante la reflexión y experiencia compartían iniciativas y recursos, a la vez que exploraban sentimientos como la compasión y la gratitud.

Discusión/Conclusiones

En primer lugar, y a modo de resumen, destacar que la compasión tiene que ser un elemento curricular primordial incluido en los programas de enseñanza y en las guías docentes, dentro de los planes de estudios formativos de las facultades de ciencias de la salud. La empatía y la compasión son actitudes relacionadas con los cuidados y se pueden desarrollar en los alumnos, por este motivo hay que desarrollar materias específicas en los estudios de grados que puedan mejorar la relación clínica, tal y como nos indica Richardson, Percy y Hughes (2015). Sin embargo, otros autores aunque consideran que son elementos indispensables, se cuestionan si es posible incluirlos dentro de los contenidos teóricos y prácticos de los estudiantes de estudiantes al ser innatos y no poder enseñarse (Geraghty, Oliver, y Lauva, 2016) o debido a las grandes dificultades o barreras para su implantación (Curtis, 2013). Por tanto, tenemos que seguir avanzando en este sentido y convertir la compasión en uno de los pilares básicos de la enfermería, mediante procesos específicos de enseñanza y aprendizaje (Straughair, 2012).

Entre las intervenciones curriculares que se han iniciado para fomentar la compasión destacamos, técnicas educativas como la simulación, el uso de las historias relatadas y la narrativa como elementos pedagógicos o la conciencia plena o mindfulness como recurso. Concretamente, el entrenamiento de la autocompasión mediante técnicas prácticas como el mindfulness se han puesto en marcha en profesionales sanitarios, comprobando que se mejora el bienestar, el estrés percibido y el burnout (Aranda et al., 2017) e incluso en alumnos universitarios, disminuyendo el estrés y mejorando el bienestar (Gallego, Aguilar-Parra, Cangas, Rosado, y Langer, 2016).

Por otro lado, se ha observado que un método educativo integrado favorece la compasión en comparación con otros métodos más convencionales o tradicionales. En una encuesta que se hizo a enfermeras sobre la formación que necesitaban para desempeñar su puesto de trabajo en unidades específicas como oncología, estas demandaban programas educativos continuados e integrados en los programas de formación dentro de los centros (Aycock y Boyle, 2009).

Aun así, resaltar dentro de las limitaciones de este estudio, las pocas investigaciones realizadas acerca de programas o iniciativas puestas en desarrollo en las universidades a nivel nacional o internacional en alumnado universitario de enfermería. De este modo, sería idóneo adaptar y orientar los contenidos curriculares de los alumnos de enfermería hacia competencias o actitudes que están relacionadas con la ética del cuidado como profesionales sanitarios, puesto que en su praxis del cuidado, la virtud de la compasión es un eje principal. Así pues, plantear recursos o intervenciones dentro de los programas de estudios universitarios que fomenten la virtud de la compasión, implicaría una mayor calidad de los cuidados y un trato más humano, y digno.

Referencias

- Abendroth, M., y Flannery, J. (2006). Predicting the risk of compassion fatigue: A study of hospice nurses. *Journal of Hospice and Palliative Nursing*, 8(6), 346-356.
- Acinas, M.P. (2012). Burn-out y desgaste por empatía en profesionales de cuidados paliativos. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*, 2(4), 1-22.
- Adamson, E., y Dewar, B. (2015). Compassionate Care: Student nurses' learning through reflection and the use of story. *Nurse Education in Practice*, 15(3), 155-161.
- Aranda, G., Elcual, M.R., Fuertes, C., Gueto, V., Pascual, P., y Sainz, E. (2017). Evaluación de la efectividad de un programa de mindfulness y autocompasión para reducir el estrés y prevenir el burnout en profesionales sanitarios de atención primaria. *Atención Primaria*. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2017.03.009>.
- Aycock, N., y Boyle, D. (2009). Interventions to manage compassion fatigue in oncology nursing. *Clinical journal of Oncology Nursing*, 13(2), 183.
- Boyle, D. (2016). Fatiga por compasión: el precio de la atención. *Nursing*, 33(2), 17-19.
- Bush, N.J. (2009). Compassion fatigue: are you at risk?. *Oncology Nursing Forum*, 36(1), 24-28.
- Curtis, K. (2013). 21st Century challenges faced by nursing faculty in educating for compassionate practice: Embodied interpretation of phenomenological data. *Nurse Education Today*, 33(7), 746-750.

De-Vries, J.M., y Timmins, F. (2017). Teaching psychology to nursing students-a discussion of the potential contribution of psychology towards building resilience to lapses in compassionate caring. *Nurse Education in Practice*, 26, 27-32.

Drury, V., Craigie, M., Francis, K., Aoun, S., y Hegney, D.G. (2014). Compassion satisfaction, compassion fatigue, anxiety, depression and stress in registered nurses in Australia: Phase 2 results. *Journal of Nursing Management*, 22(4), 519-531.

Eraydın, Ş., y Karagözoğlu, Ş. (2017). Investigation of self-compassion, self-confidence and submissive behaviors of nursing students studying in different curriculums. *Nurse Education Today*, 54, 44-50.

Figley, C.R. (1995). *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. New York, NY: Brunner Mazel.

Galán-Serna, J.M., Romero, R., Morillo, M.S., y Alarcón, J.M. (2014). Descenso de empatía en estudiantes de enfermería y análisis de posibles factores implicados. *Psicología Educativa*, 20(1), 53-60.

Gallego, J., Aguilar-Parra, J.M., Cangas, A.J., Rosado, A., y Langer, A.I. (2016). Efecto de intervenciones mente/cuerpo sobre los niveles de ansiedad, estrés y depresión en futuros docentes de educación primaria: un estudio controlado. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 87-101.

Geraghty, S., Oliver, K., y Lauva, M. (2016). Reconstructing compassion: should it be taught as part of the curriculum?. *British Journal of Nursing*, 25(15).

Hegney, D.G., Craigie, M., Hemsworth, D., Osseiran, R., Aoun, S., Francis, K., y Drury, V. (2014). Compassion satisfaction, compassion fatigue, anxiety, depression and stress in registered nurses in Australia: study 1 results. *Journal of Nursing Management*, 22(4), 506-518.

Hinderer, K.A., VonRueden, K.T., Friedmann, E., McQuillan, K.A., Gilmore, R., Kramer, B., y Murray, M. (2014). Burnout, compassion fatigue, compassion satisfaction, and secondary traumatic stress in trauma nurses. *Journal of Trauma Nursing*, 21(4), 160-169.

Ibáñez-Masero, O., Ortega-Galán, Á.M., Carmona-Rega, M.I., Ruiz-Fernández, M.D., Cabrera-Troya, J., García-Cisneros, R., y Medina, F. R. (2016). El significado de morir dignamente desde la perspectiva de las personas cuidadoras: estudio fenomenológico. *Enfermería Clínica*, 26(6), 358-366.

Loomis, J., y De-Natale, M.L. (2017). Teaching compassion for impoverished patients through simulation. *Nursing*, 47(8), 20.

Melvin, C. (2012). Professional compassion fatigue: what is the true cost of nurses caring for the dying?. *International Journal of Palliative Nursing*, 18(12), 606-611.

Potter, P., Deshields, T., Divanbeigi, J., Berger, J., Cipriano, D., Norris, L., y Olsen, S. (2010). Compassion fatigue and burnout. *Clinical Journal of Oncology Nursing*, 14(5), E56-E62.

Richardson, C., Percy, M., y Hughes, J. (2015). Nursing therapeutics: Teaching student nurses care, compassion and empathy. *Nurse Education Today*, 35(5), e1-e5.

Rolfe, G., y Gardner, L.D. (2014). The compassion deficit and what to do about it: a response to Paley. *Nursing Philosophy*, 15(4), 288-297.

Sabo, B. (2011). Reflecting on the concept of compassion fatigue. *The Online Journal of Issues in Nursing*, 16(1), Manuscript 1.

Slocum-Gori, S., Hemsworth, D., Chan, W.W., Carson, A., y Kazanjian, A. (2013). Understanding compassion satisfaction, compassion fatigue and burnout: A survey of the hospice palliative care workforce. *Palliative Medicine*, 27(2), 172-178.

Straughair, C. (2012). Exploring compassion: implications for contemporary nursing. Part 2. *British Journal of Nursing*, 21(4).

Walker, M., y Mann, R.A. (2016). Exploration of mindfulness in relation to compassion, empathy and reflection within nursing education. *Nurse Education in Practice*, 188-190.

Waugh, A., y Donaldson, J. (2016). Students' perceptions of digital narratives of compassionate care. *Nurse Education in Practice*, 17, 22-29.

CAPÍTULO 50

Políticas públicas sobre cuidados en México en la atención de grupos vulnerables

Paola Jazmín Tirado-Lara*, María del Pilar Roque Hernández**,
Sara Arely Cobos Gonzalez***, Sbeyde Isamar Castillo Macías *,
y Valeria López Rojas*

**Estudiante de Psicología UNAM; **UNAM, Fes Zaragoza;*

****Facultad De Estudios Superiores Zaragoza UNAM*

Introducción

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2009) indicó que el cuidado es y debe entenderse como un derecho asumido por la colectividad, el cual debe llevarse a cabo por servicios que maximicen la autonomía y el bienestar de las familias e individuos con directa competencia del Estado. Batthyány (2014) resaltó que el cuidado involucra los bienes y actividades que permiten a las personas alimentarse, educarse, estar sanas y vivir en un hábitat propicio, por lo que el cuidado tiene una parte material que implica un trabajo, una parte económica que involucra un costo, y una parte psicológica que refiere a vínculos afectivos.

El cuidado es una necesidad, pues corresponde a un estado de dependencia es decir, expresa la relación de interdependencia del ser humano con el mundo (CEPAL, 2015); de este modo, el cuidado involucra prácticas, necesidades y derecho del cuidador y de la persona que precisa de los cuidados. El cuidado contempla un conjunto de actividades que pueden ser o no remuneradas y que buscan el bienestar de las personas: implica un apoyo multidimensional (material, económico, moral y emocional) a las personas con algún nivel de dependencia, y a toda persona, en riesgo de pérdida de autonomía (Aguirre, 2011).

Como concepto, el cuidado está ubicado entre lo económico y lo social debido a que se debe contemplar el contexto social como la desigualdad, la pobreza o el nivel educativo entre otros (CEPAL, 2009, 2015) y puede orientarse desde el autocuidado hasta el cuidado del otro (CEPAL, 2015).

América Latina sufre en general una crisis sobre el cuidado; este concepto hace referencia al momento histórico en que se reorganizan los roles del trabajo tanto remunerado como doméstico no remunerado (CEPAL, 2009; Pautassi, 2007). Por ejemplo el contexto actual en América Latina, donde la inserción de la mujer al mercado laboral presenta una situación de transformación entre buscar una igualdad en el mundo laboral remunerado en contraste con el mantenimiento cultural de la división entre géneros y roles tradicionales del cuidado, derivando en un contexto donde las mujeres deben tener un papel asalariado en el mundo laboral y además, ser las principales y en algunas casos únicas cuidadoras (Pérez, Cartaya, y Olano, 2012).

El papel de las políticas públicas es crucial en la regulación de las problemáticas relacionadas con los cuidados y en prevenir la presencia de la carga del cuidador (Flores, Rivas, y Seguel, 2012; López, Ramos-del-Río, Rendón, González, y López, 2013). Para la CEPAL (2004) una política pública de excelencia corresponde a aquellos cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo político definido en forma democrática, desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación comunitaria y privada. La CEPAL agregó que una política pública de calidad incluirá orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales, y la previsión de sus resultados.

El sistema de cuidados en México dista de los planteamientos burocráticos contenidos en las políticas públicas que lo regulan, momento en que la concepción sobre el cuidado ha sido desvalorizada dejando de lado su importancia en el desarrollo humano (Papalia, Feldman, y Martorell, 2012); por ello

en el presente trabajo se analizó la situación de cuidados y del cuidador en cuanto a dos grupos vulnerables--adultos mayores y quienes presentan discapacidad. A partir del concepto y características del cuidado, se desarrollan los siguientes planteamientos: ¿por qué surgen las políticas que regulan el cuidado? y ¿cuáles son los compromisos que plantean? Estos cuestionamientos son contrastados con la realidad mexicana en cuanto a políticas públicas sobre cuidados (Jefatura de Gobierno de la Ciudad de México, 2017) y la situación actual en el país respecto a los grupos vulnerables mencionados. Investigación UNAM-DGAPA-PAPIME PE307517.

Metodología

Bases de datos

Se realizó una revisión de información básicamente de 20 años a la fecha, considerando información sobre el tema en diversas bases de datos y fuentes bibliográficas nacionales e internacionales, tales como análisis estadísticos, encuestas, estadísticas demográficas, investigaciones empíricas, leyes, libros teóricos del desarrollo, políticas públicas, programas de evaluación, programas de intervención, programas nacionales y búsqueda en revistas psicológicas, gerontológicas y de salud pública.

Descriptores

Los descriptores considerados en dicha búsqueda en las bases de datos, fueron entre otros: América Latina, carga del cuidador en niños, carga del cuidador, constitución política de la Ciudad de México, constitución Política de México, crisis de cuidados, cuidador informal, cuidadores, cuidados, datos estadísticos, vejez y discapacidad, derechos de los niños, discapacidad, gobierno mexicano, México, opinión pública cuidado, políticas de cuidado, políticas públicas, cuidado en América Latina, predictores carga del cuidador, salud pública, sistema de cuidados, sistema educativo, sobrecarga, tercera edad, vejez, grupos vulnerables, vulnerabilidad. Otros descriptores consideraron organismos públicos internacionales, nacionales y estatales, relativos a la salud, grupos vulnerables, cuidados, reglamentaciones y economía.

Fórmulas de búsqueda

Para conectar de forma lógica dichos descriptores o grupos de descriptores, que permitieron ampliar, limitar o definir las búsquedas realizadas, se emplearon principalmente los operadores booleanos: and (y), or (o), por lo que dependiendo de la especificidad de la información que se necesitó, fue el tipo de operador utilizado. El operador “and”, contribuyó tanto a recuperar documentos que incluían los términos empleados como a disminuir el número de registros obtenidos e incrementar su relevancia. Y el “or”, facilitó recuperar registros con al menos una de las palabras buscadas así como ampliar el enfoque de la búsqueda

Resultados

¿Por qué surgen las políticas que regulan el cuidado?, ¿Cuáles son los compromisos que plantean?

Las políticas públicas son todas aquellas acciones que el Estado realiza con objetivos de un interés público y que se proponen para la atención de problemas públicos específicos, en donde se busca que la participación ciudadana defina y dé soluciones a estos problemas sociales. El Instituto Federal Electoral (2013) es una institución mexicana que enmarcó las políticas públicas como una forma particular de decidir y ejecutar las acciones del gobierno, una perspectiva autoritaria sobre las políticas públicas; para Razo (2014) este hecho se debe a que el gobierno mexicano, regido por la constitución, tiene el mandato de gobernar por planes de desarrollo nacionales y estatales, que tradicionalmente se han creado con una concepción unilateral de la acción gubernamental, es decir, que el estado da poder y aprobación social a grandes instituciones para resolver problemáticas públicas de la agenda nacional. La concepción mexicana sobre políticas públicas, es contrastada con la perspectiva de la CEPAL (2004) señalada

anteriormente, sobre política pública de excelencia, que remite a acciones e información relacionadas con un objetivo político definido democráticamente, y desarrolladas por los sectores privado, público y la comunidad.

La CEPAL (2012) analizó las perspectivas de las normas y las políticas públicas sobre cuidados y las clasificó en dos grupos, el primero orientado al cuidador y el segundo hacia quien depende de éste:

1. Normas y políticas vinculadas a organizar el cuidado de los miembros del hogar bajo responsabilidad de las trabajadoras asalariadas (e.g. la legislación laboral).

2. Las políticas sociales para la protección de personas dependientes (e.g. sistema de salud para las personas de la tercera edad o quienes presentan discapacidades).

En ambos casos, el cuidado no es el eje central sobre el cual se construyen las normas y políticas públicas, sino que se transforma en una herramienta que permite la inserción de otros conflictos sociales tales como inclusión de las mujeres en el empleo remunerado, donde la responsabilidad paterna es aún escasa (Pautassi, 2007). Dicha distinción, permite atisbar que la concepción del cuidado y por ende del cuidador y de la persona cuidada, no tiene la relevancia social que debe tener, lo que origina que las políticas no resuelvan en su esencia los conflictos que derivan del cuidado.

Entonces ¿Cuáles son estas problemáticas? Los componentes del cuidado aluden a la disponibilidad de los siguientes recursos: tiempo para cuidar; dinero para cuidar, y servicios de cuidado (Ellingstaeter, 1999, en CEPAL, 2016; Pautassi y Zibecchi, 2010). Tener una concepción del cuidado como tiempo otorgado, lo asume como una acción que sólo debe realizar cierto grupo de la población, porque es lo correspondiente a sus características. El perfil de cuidador informal en México, y en otros países de América Latina y España por ejemplo, tiende por lo general a ser en primera instancia impuesto culturalmente y asumido por mujeres familiares, desempleadas, con bajo nivel educativo (De-la-Huerta y Corona, 2003; IMSERSO, 2007; Pérez, Cartaya, y Olano, 2012), quienes tienen “dicha obligación”, generalmente no remunerada (García-Calvente, Mateo-Rodríguez, y Maroto-Navarro, 2004).

En el afán de cambiar la perspectiva sobre el cuidado, Pautassi (2007) mencionó que el modo como se estructuran estos tres elementos del cuidado--tiempo, dinero y servicios de cuidado--, ofrece alternativas que favorecen la consolidación de distintos modelos de provisión y de cuidado en el marco de las relaciones de género en las familias, además que estos elementos engloban a las políticas públicas más allá de la legislación laboral y resultan indicativos para entender cómo se articulan las políticas sobre el cuidado.

A partir de esta visión sobre lo que son las políticas públicas sobre cuidados, hay que plantear lo que debería haber. Se precisa que las respuestas públicas para la atención de las demandas sobre el cuidado, se conciban como una extensión al papel del Estado en la provisión de bienes públicos, es decir, que se involucren obligaciones entre las personas y/o los grupos que precisan el cuidado y los que lo brindan, considerando las características de cada persona las cuales determinan qué necesidades se requieren (CEPAL, 2012); es decir, los requerimientos de un niño con parálisis cerebral severa no son los mismos a los de un adulto mayor de un grupo minoritario (e.g. de una comunidad indígena).

En primer lugar y dentro de la normatividad, las políticas públicas sobre el cuidado buscan que la protección social promueva mayor acceso entre personas que requieren de cuidados y que poseen distintos recursos (materiales, económicos y psicológicos ya señalados), a fin de revertir las desigualdades de origen, sobre todo familiares y sociales, en relación a dichos accesos y a la calidad de los mismos (CEPAL, 2007).

El segundo principio normativo es la universalidad de los servicios, prestaciones y beneficios dirigidos a las personas que precisan asistencia y a quienes prestan cuidados (CEPAL, 2007) la cual puede disminuir con su implementación, la incidencia de problemas de salud en el cuidador, tales como la carga del cuidador, que remite al conjunto de problemas de orden físico, psíquico, emocional, social o económico que pueden experimentar los cuidadores (George y Gwyter, 1986). Para Flores, Rivas y Seguel (2012) y Velásquez, López, López, Cataño y Muñoz (2011) entre los factores que predisponen la

carga del cuidador, se encuentra el no percibir apoyo institucional que provea a los cuidadores de la información sobre la enfermedad, tratamiento, auto reconocimiento, auto reflexión y compromiso desde los propios intereses y motivaciones del cuidador, lo que deriva en la pregunta ¿Cómo percibir que se tiene un apoyo institucional si dicho apoyo no está promovido dentro de las políticas públicas que resalten el papel del cuidado? En la misma línea, Rodríguez del Álamo (2002) indicó que la ausencia de apoyos socio-sanitarios inmediatos son factores que predisponen a la carga del cuidador, es así que resulta urgente cristalizar el planteamiento de la CEPAL (2009) respecto a ampliar progresivamente el horizonte de acción de los programas que se implementan, de modo que se privilegien las demandas de las personas que requieren asistencia. Para ello, se necesita un rol activo del Estado que impacte más allá de la existencia de políticas públicas y que responda en la práctica, como proveedor directo de los servicios a quienes más lo requieren.

El tercer principio normativo de la protección social frente al cuidado, es la solidaridad entre generaciones: el cuidado debe entenderse como un derecho asumido por la colectividad, prestado mediante servicios que maximicen la autonomía y el bienestar de las familias y los individuos con directa competencia del Estado, garantizando seguridad tanto al cuidador como al cuidado; en el caso del cuidador, contemplando las necesidades y expectativas de cada generación de modo que se pueda ofrecer a cada familiar la mejor protección (CEPAL 2007).

Las políticas públicas sobre cuidado deben garantizar seguridad a todos, tanto al cuidador como al individuo que requiere los cuidados y en el caso del cuidador informal, permitirle otorgarlo si así lo desea a quien elija y a quien lo requiere y no como una imposición social en la que cierto sector de la población-como ya se ha descrito previamente-, proporcione el cuidado; sin embargo, la realidad en ciertos contextos dista de las metas a seguir que marcan distintas instituciones.

¿Cuál es la realidad mexicana en cuanto a cuidados?

A partir de los planteamientos sobre lo que deberían considerar las políticas públicas, es preciso retomar lo señalado en cuanto a que América Latina sufre en general una crisis de cuidados; con la inserción de la mujer al mercado laboral, existe una situación de transformación entre la búsqueda de igualdad en el mundo laboral remunerado y los roles tradicionales del cuidado. En México, las políticas públicas no otorgan la relevancia al cuidado como problemática central: buscan atenderlo proponiendo políticas para otros asuntos sociales. El concepto de cuidado no figura de forma explícita en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2016) aunque podría inferirse cuando se indica que los niños tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades (alimentación, salud, educación y sano esparcimiento) para su desarrollo integral, y de que los cuidadores deben preservar y exigir el cumplimiento de estos derechos (Artículo 4º). Dicho artículo tiene su base en materia de cuidado, en la Declaración de los derechos universales de los niños y las niñas (ONU, 1959) que planteó que todo niño gozará de protección y dispondrá de oportunidades y servicios para lograr un desarrollo físico, mental, moral, espiritual y social saludable y normal (Principio 2), además de poder gozar de los beneficios de la seguridad social. Para ello, deberá proporcionarse, tanto al menor como a su madre, cuidados especiales y dentro de los cuidados, el niño tiene derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados (Principio 4). En el caso de niños física, mental o socialmente impedidos, se les debe dar el tratamiento, educación y cuidados especiales requeridos (Principio 5) (ONU, 1959). Ello se reafirma en la Convención sobre los derechos del niño (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, 2006) cuando se indica que los estados participantes prestarán asistencia a los padres y a los representantes legales para el desempeño de sus funciones de crianza y crearán instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado infantil; se añade que entre los cuidados para el niño, están la colocación en hogares de guarda, la adopción o la colocación en instituciones de protección de menores.

Puede afirmarse que el Artículo 4° de la Constitución Mexicana (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2016) es la base para el desarrollo de políticas públicas orientadas al cuidado--si se contempla la relevancia del cuidado como problema público, dado que la implementación del artículo 4° en la realidad mexicana, es llevada a cabo desde otros modelos (e.g. modelo de integración social). En referencia a ello, en la misma Constitución Política se indica como facultad del Congreso (Art. 73, fracción XXIX P) con la concurrencia de la Federación, las entidades federativas, los municipios y, en su caso, las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, el expedir leyes en materia de derechos de niños y adolescentes, para velar por el interés de los mismos y cumplir con los tratados internacionales asumidos, en los que México sea parte. Al respecto, de forma explícita y desde enero de 2017, el tema de cuidados se encuentra plasmado en la Constitución Política de la Ciudad de México (Jefatura de Gobierno de la Ciudad de México) en el artículo 14, inciso B (p. 23), en el cual se apunta que: todos tenemos derecho al cuidado que sustente nuestra vida para vivir en sociedad, por lo que las autoridades establecerán un sistema de cuidados con servicios públicos universales, accesibles, pertinentes, suficientes y de calidad y desarrollarán políticas públicas, atendiendo principalmente a personas en situación de dependencia (por enfermedad, discapacidad, ciclo vital, especialmente la infancia y la vejez) y a quienes los cuiden sin remuneración.

Esta perspectiva, se orienta hacia una visión holista sobre el cuidado en la que se consideran los recursos de tiempo y servicios prestados, pero no contempla el aspecto financiero destinado al cuidado; además no menciona qué políticas públicas se llevarán a cabo, de qué modo se implementarán, ni que institución(es) estarán a cargo de ello. Esto es debido a que esta iniciativa todavía está planteada desde una mirada burocrática la cual tendrá que demostrar su pertinencia ante una realidad mexicana plural, donde el cuidado a la salud está controlado en tres grandes segmentos (Organización Panamericana de la Salud, 2002): a) las instituciones de seguridad social, que cubren entre 50 y 55% de la población total b) los servicios de salud a población no asegurada; y c) los servicios privados, que afilian poco menos del 2% de la población.

La realidad de los cuidados y del cuidador: el caso de los adultos mayores y de quienes presentan discapacidad.

Respecto a las personas que requieren los cuidados, cabe mencionar a dos grupos que se han considerado como vulnerables (World Health Organization, WHO, 2017). Para el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2011), Juárez-Ramírez et al. (2014) y WHO (2017) la vulnerabilidad es multidimensional y está vinculada a los individuos, organizaciones y grupos sociales a los que pertenecen, evidenciando su incapacidad para anticipar, enfrentar, resistir y recuperarse de los desafíos de su entorno, lo que limita el bienestar. La vulnerabilidad agregaron INEGI y Juárez-Ramírez et al., no es un estado único o permanente, sino que resulta de determinantes sociales que interactúan y originan una condición dinámica y contextual.

Dos grupos vulnerables en México, son los adultos mayores y quienes presentan discapacidad. En cuanto a los primeros y desde la década de los 40, las tasas de crecimiento promedio anual, es decir de longevidad, han sido superiores al 3%, debido al descenso de la mortalidad y al alargamiento de la esperanza de vida y aunque México es un país de adultos, existe una transición demográfica con una menor cantidad y proporción de niños en relación a la cantidad de adultos que llegan a la vejez (INEGI, 2010).

El Consejo Nacional de Población (CONAPO) en el año 2012, estimó que el porcentaje de adultos mayores incrementaría de 12.5% en 2020 a 28% en 2050, siendo las personas de 70 años el estrato poblacional que más incrementaría pasando de un 43% del año 2000 a 45.9% en 2030 y a 55.5% en 2050. Este cambio en la estructura por edades y la reestructuración de perspectivas sobre el problema de la vejez, derivó que a nivel institucional, se plantearan los problemas de desarrollo humano (e.g. problemas familiares, económicos, físicos, etc.), en un país cuyas políticas públicas no están preparadas

para una población mayoritariamente en la vejez (CONAPO, 2014; Razo, 2014). Si se consideran las características de quienes están en la etapa de vejez tardía (65 años en adelante) es obvia la importancia de los cuidados: disminución de la salud y las capacidades físicas (e.g. disminución en los tiempos de reacción, del funcionamiento sensorial, deterioro del cerebro, enfermedades crónicas), cognitivas (e.g. deterioro de la inteligencia y la memoria) y psicosociales (e.g. pérdidas personales y muerte) (Papalia, Feldman, y Martorell, 2012). En este punto, conviene considerar, diferenciar y atender tanto al envejecimiento como proceso gradual de deterioro corporal que se produce a lo largo de los años y al que es resultado de la enfermedad, el abuso y la inactividad (Papalia, Feldman, y Martorell, 2012).

Hay que señalar que México otorga el poder a ciertas instituciones y éstas dentro del ámbito de su competencia, buscan proporcionar atención dentro de la agenda pública, por ejemplo en las políticas públicas sobre envejecimiento, la primera institución que tuvo bajo su responsabilidad esta temática fue el Sistema para el Desarrollo Integral de la familia (DIF) en la década de los 70, que propuso acciones correctivas desde un enfoque de pobreza; posteriormente la institución que está a cargo de las políticas públicas sobre envejecimiento es el INAPAM (Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores), con una perspectiva correctiva preventiva; es decir se transitó de un enfoque de pobreza e integración social--donde el anciano era visto como vulnerable e incapaz--, a un enfoque que considera a los adultos mayores como sujetos de derechos (Razo, 2014) momento en que se busca integrarlos, apoyarlos y otorgarles autonomía, autorrealización, independencia y atención diferenciada (Asamblea Legislativa del Distrito Federal, 2000).

Otro grupo de personas que requiere los cuidados, son quienes presentan discapacidad. La discapacidad es la incapacidad física o mental duradera que interfiere significativamente con la capacidad de un individuo de funcionar en una o más actividades centrales de la vida, como autocuidado, ambulación, comunicación, interacción social, relaciones sexuales, expresión o empleo (American Psychological Association, 2015). De acuerdo con la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) de 2014 (INEGI, 2015) en México hay cerca de 120 millones de personas, de las cuales 7.2 millones reportaron no poder realizar o tener mucha dificultad para hacer alguna de las actividades como alimentarse o vestirse solos; y alrededor de 15.9 millones tienen dificultades leves o moderadas para realizar las mismas actividades. Ello representa en total, 23.1 millones de personas con alguna discapacidad, lo que equivale al 19.25% de la población a nivel nacional.

De acuerdo con el Sistema Educativo Mexicano (2014) durante el ciclo 2013-2014, se atendió a nivel nacional a una población de 546,521 alumnos que asistieron a escuelas regulares del sistema escolarizado (asistidos por los Servicios de Educación Especial); de ellos, 332,982 presentaron alguna discapacidad, lo que representa el 61%. Cabe mencionar que entre las discapacidades mayormente atendidas, están aquellos ubicados en “otras condiciones”, lo que incluye a quienes presentan problemas de aprendizaje, conducta y quienes requieren estimulación temprana; otra discapacidad mayormente atendida fue la intelectual, con 105,321 casos (19.27%) (Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, 2014).

En 2014, la prevalencia de la discapacidad en México fue de 6%, las dificultades para caminar y ver fueron las más reportadas entre las personas con discapacidad (INEGI, 2014). De acuerdo con datos de la ENADID (INEGI, 2014) las discapacidades más frecuentes a nivel nacional, son: problemas para caminar (64.1%) y ver, aunque se use lentes (58.4%); en cambio la dificultad para hablar o comunicarse (18%) es el índice más bajo. Otros datos del INEGI (2014, 2015) que resultan relevantes, y que muestran que la discapacidad es un problema al cual deben otorgarse mayores acciones, son:

- Los principales detonantes de la discapacidad, son: enfermedades (41.3%) y edad avanzada (33.1%).
- Entre la población con discapacidad de 0 a 39 años, el porcentaje de varones supera al de mujeres, pero a partir de los 45 años, la relación se invierte.
- El 83.3% es derechohabiente o está afiliada a servicios de salud.

Las acciones de atención gubernamentales para la discapacidad en el país, están en torno a la atención intersectorial, donde confluyen políticas y acciones educativas, sociales, de salud, trabajo, etc.; baste señalar algunas reglamentaciones nacionales e internacionales, que buscan apoyar el desarrollo de quienes presentan discapacidad a partir de un modelo de inclusión y que consideran la importancia de los cuidados:

- En la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006) se da importancia a la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, salud, educación, información y comunicaciones, para el goce de todos los derechos humanos, pues a mayor accesibilidad, menor dependencia.

- En la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006), se afirma que los niños con discapacidad tienen derecho a recibir cuidados, educación y adiestramiento especial, para lograr su autosuficiencia e integración social activa.

- En la Ley General de las Personas con Discapacidad (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2015) se prioriza la asistencia social, como acciones para mejorar el desarrollo integral, la protección física, mental y social de personas en estado de necesidad, indefensión, desventaja física y mental, hasta lograr su incorporación a una vida plena y productiva. Para ello, las organizaciones sociales están constituidas legalmente para el cuidado, atención o salvaguarda de los derechos de las personas con discapacidad.

- En el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2014-2018 (Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2014) se subraya que las personas con discapacidad: requerirán de asistencia médica y cuidados especiales, por lo que deben desarrollarse políticas y acciones para adecuar los servicios de salud y para atenderlos. Se indica que la familia es el entorno más próximo a las personas con discapacidad, importante para su desarrollo y que en muchas ocasiones, al menos un miembro renuncia a su vida laboral y social para dedicarse al cuidado de personas con discapacidad. Por ello, las políticas deben considerar a sus familiares y a la comunidad.

¿Quién cuidará de estas personas?

Ésta es una interrogante imposterizable. Un cuidador, se define como la persona que convive y mantiene la responsabilidad de proveer recursos que un paciente incapaz de auto-sustentarse necesita (Breinbauer, Vásquez, Mayanz, Guerra, y Millán, 2009). México pasa por una crisis de cuidados, un problema público que el estado debe contemplar de manera urgente y prioritaria, no sólo por el desfase de arreglo de roles sobre el cuidado, sino también debido al envejecimiento de las poblaciones y a la caída de la fertilidad (Esquivel, 2011). Surge además, otra problemática respecto al segundo punto normativo de las políticas revisadas sobre cuidados (CEPAL, 2007): el cuidado intergeneracional, porque tenderemos a una población amplia de adultos mayores y personas con discapacidad en relación a la generación en la que recaerá el cuidado, en quienes podría generarse a futuro carga del cuidador. Ello podría subsanarse: 1) desarrollando políticas públicas adecuadas que den apoyo institucional al cuidador principal y otorguen la facultad de derecho para escoger ser o no cuidador; 2) al regular la práctica de prestaciones de cuidados como tiempo y servicios; y 3) asegurando el cuidado a quien lo necesita y proveer de recursos a quien lo requiera.

Deben tenerse presentes las repercusiones físicas, psicológicas y sociales respecto a la carga del cuidador, entre ellas: mala salud, estrés y tensión (Castillo, Peláez, Navío, y Torres, 1997; López et al., 2009; Tartaglini y Stefani, 2012); problemas y desgaste físicos, tristeza, cansancio y alteraciones orgánicas (Espín, 2008, 2009); ansiedad (López et al., 2009); problemas de memoria, deterioro en la calidad de vida y de la vida social (Castillo, Peláez, Navío, y Torres, 1997; Espín, 2009; Tartaglini y Stefani, 2012); familiar, laboral y económica (Espín, 2008).

Finalmente a nivel de opinión pública, la CEPAL (2012) mostró que aquellas políticas prioritarias, deben considerar: instalar más centros infantiles, casas cuna, escuelas de tiempo completo y centros

diurnos y nocturnos para personas adultas mayores; invertir en programas de vivienda asistida para adultos mayores. Se precisa que las acciones estén orientadas desde un enfoque de inclusión y cuidados, donde la intesectorialidad se convierta en un trabajo posible, cuyo desarrollo compete a más de una institución.

Discusión/Conclusiones

El cuidado es una necesidad que expresa la relación de interdependencia del ser humano con respecto al mundo al que pertenece y que implica un apoyo multidimensional para facilitar a alguien cubrir sus necesidades básicas, fomentando su autonomía y bienestar. El cuidado debe contemplarse como un derecho tanto del cuidador como de la persona que requiere los cuidados, para ello su estudio debe ser multidimensional de modo que se pueda contemplar las diferentes esferas del desarrollo humano y así poder asegurar una mejor calidad de cuidados y un mejor estilo de vida del cuidador.

En la creación de políticas públicas sobre el cuidado, se debe contemplar al cuidador (tiempo, dinero y servicios invertidos), a la persona que necesita los cuidados (acceso a recursos y características), el papel de las instituciones y el rol cultural, cuidados intergeneracionales, el perfil del cuidador informal y la crisis del cuidado, para poder disminuir y prevenir el síndrome de carga del cuidador. México posee una visión no democrática para la creación de políticas públicas ya que son decisión del gobierno, específicamente de la institución a la que esté a cargo y no se contempla la participación ciudadana o la integración real entre sectores como el sector salud con el nuevo modelo de cuidados y el sector educativo con el modelo de inclusión, que a pesar de estar relacionados no se conciben integrados en la práctica.

Las políticas públicas en México no toman como eje central el cuidado, a pesar del nuevo modelo en cuidados; todavía se carece de políticas públicas sobre el cuidado y el modo en que se llevarán a cabo. Estas políticas públicas, también deben contemplar la regulación de la crisis del cuidado que posteriormente puede incidir en modificar los patrones culturales sobre el perfil del cuidador informal, no sólo en México sino en toda América Latina.

Referencias

- Aguirre, R. (2011). *El reparto del cuidado en América Latina. El trabajo del cuidado en América Latina y España*. España: CEALCI.
- American Psychological Association. (2010). *APA. Dictionary of psychology*. USA: APA.
- Asamblea Legislativa del Distrito Federal. (2000). *Ley de los derechos de las personas adultas mayores en el Distrito Federal*. México: Gaceta Oficial del Distrito Federal.
- Batthyány, K. (2004). *Cuidado infantil y trabajo: ¿un desafío exclusivamente femenino? Una mirada desde el género y la ciudadanía social*. Montevideo: CINTERFOR.
- Breinbauer, H., Vásquez, H., Mayanz, S., Guerra, C., y Millán, T. (2009). Validación en Chile de la Escala de Sobrecarga del Cuidador de Zarit en sus versiones original y abreviada. *Revista Médica de Chile*, 137, 657-665.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2015). *Ley general de las personas con discapacidad*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2016). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Castillo, A., Peláez, E., Navío, L., y Torres, C. (1997). Alteraciones emocionales y variables moduladoras en familiares cuidadores de enfermos de Alzheimer. *Psicología conductual*, 5(3), 365-375.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2004). *Política y políticas públicas*. México: CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2007). *Estimaciones y proyecciones de las poblaciones de América Latina y el Caribe*. México: CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2009). *Políticas públicas y crisis de cuidado en América Latina: alternativas e iniciativas*. México: CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2012). *Consulta de opinión sobre las políticas de cuidado de personas dependientes en América Latina*. México: CEPAL.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2012). *Cuidado y subjetividad: Una mirada a la atención domiciliaria*. México: CEPAL.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2015). *Necesidades de cuidado de las personas mayores en la Ciudad de México: Diagnóstico y lineamientos de política*. México: CEPAL.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2016). *Políticas de cuidado en América Latina*. Chile: CEPAL.

Consejo Nacional de Población. (2012). *Proyecciones de la población de México 2010-2050*. México: Consejo Nacional de Población.

Consejo Nacional de Población. (2014). *Dinámica demográfica 1990-2010 y proyecciones de población 2010-2030*. México: Consejo Nacional de Población.

Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2014). *Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2014-2018*. México: Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad.

De-la-Huerta, R., y Corona, J. (2003). *Evaluación de los estilos de afrontamiento en cuidadores primarios de niños con cáncer*. UNAM, México.

Espín, A. (2008). Caracterización psicosocial de cuidadores informales de adultos mayores con demencia. *Revista Cubana de Salud Pública*, 34(3), 1-12.

Espín, A. (2009). Escuela de cuidadores como programa psicoeducativo para cuidadores informales de adultos mayores con demencia. *Revista Cubana de Salud Pública*, 35(2), 1-14.

Esquivel, V. (2011). *La economía del cuidado en América Latina*. Panamá: PNUD.

Flores, E., Rivas, E., y Seguel, F. (2012). Nivel de sobrecarga en el desempeño del rol del cuidador familiar de adulto mayor con dependencia severa. *Ciencia y Enfermería*, 18(1), 29-41.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Autor.

García-Calvente, M., Mateo-Rodríguez, I., y Maroto-Navarro, G. (2004). El impacto de cuidar en la salud y la calidad de vida de las mujeres. *Gaceta Sanitaria*, 18(5), 83-92.

George, L., y Gwyther, L. (1986). Caregiver well-being: A multidimensional examination of family caregivers of demented adults. *The Gerontologist*, 26(3), 253-259.

Instituto de Mayores y Servicios Sociales. (2007). *El apoyo a los cuidadores de familiares mayores dependientes en el hogar*. España: MTAS.

Instituto Federal Electoral. (2013). *Políticas públicas y democracia*. México: INE.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Perfil sociodemográfico de adultos mayores*. México: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2011). *Familia y vulnerabilidad en México*. México: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2014). *Marco conceptual de la entrevistadora de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014*. México: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad*. México: INEGI.

Jefatura de Gobierno de la Ciudad de México. (2017). *Constitución Política de la Ciudad de México*. México: Gaceta Oficial de la Ciudad de México.

Juárez-Ramírez, C., Márquez-Serrano, M., Salgado-de-Snyder, N., Pelcastre-Villafuerte, B.E., Ruelas-González, M.G., y Reyes-Morales, H. (2014). La desigualdad en salud de grupos vulnerables de México: adultos mayores, indígenas y migrantes. *Revista Panamericana Salud Pública*, 35(4), 284-90.

López, C., Ramos-del-Río, B., Rendón, M., González, L., y López, C. (2013). Carga y dependencia en cuidadores primarios informales de pacientes con parálisis cerebral infantil severa. *Psicología y Salud*, 22(2), 275-282.

López, M., Orueta, S.R., Gómez-Caro, S., Sánchez, O.A., Carmona-de-la-Morena, J., Moreno, A., y Javier, F. (2009). El rol de cuidador de personas dependientes y sus repercusiones sobre su calidad de vida y su salud. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 2(7), 332-339.

Organización de las Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los derechos del niño*. Suiza: ONU.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de personas con discapacidad*. París: ONU.

Organización Panamericana de la Salud. (2002). *Perfil del sistema de servicios de salud México*. México: OPS.

Papalia, D., Feldman, R., y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill.

Pautassi, L., Faur, E., y Gherardi, N. (2004). *Legislación laboral en seis países latinoamericanos. Avances y omisiones para una mayor equidad*. New York: ONU.

Pautassi, L., y Zibecchi, C. (2010). *La provisión de cuidado y la superación de la pobreza infantil*. Chile: CEPAL.

Pérez, M., Cartaya, M., y Olano, B. (2012). Variables asociadas con la depresión y la sobrecarga que experimentan los cuidadores principales de los ancianos con Alzheimer. *Revista Cubana de Enfermería*, 28(4), 509-520.

Ramos-del-Río, B., y Soto, E. (2014). El cuidado informal de personas con enfermedad renal crónica. Una mirada desde la salud colectiva y la teoría de las representaciones sociales. *En-Claves del Pensamiento*, 8(15), 195-216.

Razo, A. (2015). La política pública de vejez en México: de la asistencia pública al enfoque de derechos. *Revista CONAMED*, 19(2), 78-85.

Rodríguez-del-Álamo, A. (2002). Factores de riesgo de sobrecarga en los familiares cuidadores de enfermos de Alzheimer. *Alzheimer* 28, 34-36.

Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. (2014). *Principales cifras 2013-2014*. México: Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos.

Tartaglino, M., y Stefani, D. (2012). Trastornos psicofisiológicos en adultos mayores cuidadores familiares de enfermos crónicos. *Una revisión. Boletín de Psicología*, 1(106), 65-79.

Velásquez, V., López, L., López, H., Cataño, N., y Muñoz, E. (2011). Efecto de un programa educativo para cuidadores de personas ancianas: una perspectiva cultural. *Revista de Salud Pública*, 13(4), 610-619.

World Health Organization, WHO. (2017). *Environmental health in emergencies. Vulnerable groups*. Disponible en: http://www.who.int/environmental_health_emergencies/vulnerable_groups/en/

CAPÍTULO 51

Los Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAI) para el fomento de la convivencia en positivo, la mejora del clima de aula y la prevención de situaciones de bullying. la experiencia de Brasil y de España

José M^a Avilés Martínez* y Rafael Petta Daud**

**Universidad de Valladolid; **UNESP (Brasil)*

Introducción

La educación en valores forma parte de los discursos programáticos de muchos sistemas educativos y de muchas escuelas, aunque su plasmación en la práctica escolar no siempre toma cuerpo a partir de programas intencionales, estructurados e insertos en el currículo de los estudiantes y en la práctica docente del profesorado.

Algunas investigaciones han puesto de manifiesto las diferencias en desarrollo moral entre los estudiantes que de forma explícita trabajan a partir de una educación en valores programada y aquellos que no lo hacen (Menin, Avilés, y Tavares, 2017).

Uno de los principios básicos para el trabajo en convivencia escolar es hacer partícipe y responsable de ella a quienes la comparten. En este sentido, es crucial el protagonismo concedido al alumnado en la gestión de su propia convivencia y en que las instituciones educativas posean estructuras y redes que hagan posible esa participación responsable de los estudiantes en la toma de decisiones acerca de la forma en que quieren convivir y regular sus relaciones sociales (Avilés, 2017).

Una de las estructuras o redes que desde el mundo de los adultos se facilita en las escuelas para que el alumnado tenga un soporte desde el que posicionarse sobre decisiones morales respecto a su propia convivencia son los Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAI), a partir de ahora SAI (Avilés, 2012 y 2018 en prensa; Avilés, Torres, y Vián, 2008; Naylor, 2010; Naylor, y Cowie, 2000).

Los SAI permiten al alumnado organizarse para prestar un servicio a sus compañeros que puede ser de diversa índole, desde compañía a ayuda o a mediación. A trabajar con ellos en su desarrollo moral y a educar en valores. La diversidad de sistemas (Avilés, 2018 en prensa) permite que, en función de las necesidades del grupo, los adultos puedan brindar la modalidad con la que puedan solventar sus problemas. Soluciones que en muchas ocasiones son mucho más efectivas porque salen y son propuestas desde el propio alumnado que conoce mejor que los adultos y tiene más cerca el problema.

Este trabajo provoca en los contextos educativos donde se aplica situaciones de mejora social y moral de calidad superior que en contextos en los que no se hace (Menin, Avilés, y Tavares, 2017), algo que hemos pretendido medir también de otra forma en esta investigación a través del estudio de los posicionamientos del alumnado ante casos de acoso, considerando el modelo de desconexiones morales de Bandura (1999) que identifica hasta ocho posibles formas de alejarse de la perspectiva moral: culpabilización de la víctima, lenguaje eufemístico, deshumanización y justificación moral, como formas que niegan el contenido moral en juego, según Piaget (1932), además de desplazamiento de responsabilidad, difusión de responsabilidad, minimización de las consecuencias y comparación ventajosa, como formas de desconectarse sin negar el contenido moral en los casos.

Marco teórico

Los SAI son trasladados al escenario preventivo de los problemas de convivencia escolar buscando los efectos facilitadores y las ventajas que en otros campos como el del aprendizaje proporcionaba el trabajo entre iguales (Gartner, Kohler, y Riessman, 1971; Slavin, 1995). Se constituyen como

herramientas de resolución de problemas de convivencia en la tradición educativa canadiense y estadounidense (Naylor, 2010). Después se desarrollan también como apoyo a las situaciones de prevención del bullying, teniendo una extensión hoy en los centros españoles bastante amplia, aunque no generalizada. Por el contrario, en otros contextos geográficos como Brasil, apenas se están iniciando en el tiempo, aunque con resultados esperanzadores.

Los SAI son una estrategia eminentemente preventiva que sitúa en el núcleo del grupo una estructura de sujetos entrenados que trabajan intencionalmente valores de convivencia en positivo. Su carácter proactivo provoca efectos de mejora del clima de convivencia, lo que supone una elevación del nivel de bienestar de los miembros del grupo. Se han descrito una mayor conciencia en el grupo de situaciones de acoso (Avilés et al., 2008).

Existen múltiples modalidades que permiten una versatilidad de los sistemas en función del centro educativo y de las necesidades que plantea. Se aporta ahora una muestra en la Tabla nº 1 tomada de Avilés (2018 en prensa).

Tabla 2. Modelos de Sistemas de Apoyo entre Iguales –SAI- (Avilés, 2018).

Befriending	Peer Partnering	Peer Mediation	Peer Mentoring	Peer Counselling
Relación colega Compañía Amistad Acogida	Relación iguales Acompañamiento Estar pendiente Ayuda Escucha activa Apoyo en decisiones Comprender Sentimientos y no culpabilizar Ayudar a buscar las propias soluciones	Dos partes- Mediador Encontrar soluciones a conflictos específicos Ejercicio específico de mediación	Mentor-Tutor Orientación Guía Debatir, hablar, discutir, Reglas funcionamiento grupo escuela Anticipación de riesgos Actividades comunes Actividades sugeridas	Relación cliente- consejero Escucha activa Conciencia social Entender sentimientos Feedback positivo Ayudar a buscar las propias soluciones Proporcion consejo Apoyo Psicológico
“Alumnado acompañante” “Equipos de Acogida” “Ayudantes de recreo”	Equipos de Ayuda Alumnado Ayudante Alumno Ayuda “E-support” “Ayudantes de recreo”	Mediadores escolares Mediadores en clase Mediadores de la escuela Alumnado Negociador	“Alumnado Tutor” “Voluntariado inducido” “Cybermentores” “Alumnado Mentor” “E-support”	“Alumnado Consejero” “E-support”

Es necesario seguir profundizando en las posibilidades educativas que todas las modalidades tienen con el fin de obtener un mayor beneficio, mejor efectividad en la prevención y resolución de los problemas de convivencia y la eliminación de las situaciones de acoso. Es cierto que las escuelas tienen todavía un déficit formativo importante en los procedimientos para aplicar, y sobre todo formar en cada uno de estos sistemas, especialmente en contextos educativos como los de Brasil.

Uno de los SAI más generalizados son los Equipos de Ayuda (Avilés, 2012, 2017 y 2018; Avilés et al., 2008). Se trata de un sistema de los más sencillos, al no exigir al alumnado habilidades demasiado sofisticadas para ejercerlo. Los constituyen tres o cuatro alumnos del grupo, que son elegidos por sus compañeros para formar un Equipo que a lo largo del curso va a estar en disposición de ayudarles en las problemáticas que se les planteen. Previamente, recibirán la formación necesaria para realizar esa misión.

Este trabajo genera un ambiente en el grupo clase donde se promocionan valores morales de colaboración, estar pendiente de las necesidades de los otros y de prestación de ayuda a quienes la necesitan. Este compromiso mejora las relaciones interpersonales de los miembros promocionando posicionamientos morales más avanzados entre quienes los practican y en quienes los contemplan, ya que el discurso imperante hace referencia a la ayuda y a su prestación. Por eso, se hace necesario también

precisar si los posicionamientos morales del alumnado en estos contextos, resulta diferente a los de otros, al participar de una cultura compartida de valores que apunte en esa dirección.

Nuestras preguntas de investigación se centran en conocer si un sistema como este, activado en la mayoría de los grupos del centro, varía la percepción del alumnado frente a las situaciones de bullying respecto a grupos donde este sistema no esté presente. Por otra parte, también se ha pretendido analizar si se produce una mejora en sus decantaciones morales frente a esas situaciones de acoso, en función de la presencia o no de esta cultura de ayuda en cada contexto.

Método

Se mide la influencia de los Equipos de Ayuda en España y en Brasil respecto de dos situaciones, el bullying en la convivencia de los grupos y el posicionamiento de los sujetos ante estos escenarios. En definitiva, una plasmación práctica de adhesión a los valores que se poseen (Menin, Avilés, y Tavares, 2017).

Participantes

La muestra de alumnado participante por países aparece en la Tabla nº 1.

Tabla 1. Distribución de la muestra de alumnado por países

	Brasil	España	Total
Sin Equipos de Ayuda	130 (20,7%)	195 (44,6%)	325
Con Equipos de Ayuda	500 (79,3%)	243 (55,4%)	743
Total	630 (100%)	438 (100%)	1068

En España, conforme se indica en la Tabla nº 2, el alumnado participa en dos grupos, uno de 243 chicos y chicas que desarrollan un Programa de Equipos de Ayuda y otro de 195 chicos y chicas que no participan, de entre 11 y 14 años de educación secundaria obligatoria de centros públicos de Castilla y León. Se constató la igualdad de los grupos comparando sus varianzas, contrastando sus medias y mediante la prueba de Levene.

Tabla 2: Distribución por agrupamiento y sexo de la muestra española y brasileña¹

	España		Brasil		Total España	Total Brasil	Total Muestra
Muestra	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas			
Con Equipos de Ayuda	123 (51,4%)	120 (48,6 %)	259 (51,8%)	241 (48,2%)	243 (55,02%)	500 (52,2%)	743 (69,57)
Sin Equipos de Ayuda	107 (54,9%)	88 (45,1%)	74 (56,92%)	56 (43,08%)	195 (44,98%)	130 (47,8%)	325 (30,43)
Total	230 (52,52%)	208 (47,48%)	333 (52,86%)	297 (47,14%)	438 (100%)	630 (100%)	1068 (100%)

En Brasil, la muestra se reparte en dos grupos, uno de 500 chicos y chicas de centros que tienen Equipos de Ayuda y otro de 130 chicos y chicas de centros que no los tienen, todos de centros públicos y privados del Estado de Sao Paulo.

Instrumentos

Para la medición de la prevalencia del bullying en los grupos de ambos países se realizó a través del Insebull (Avilés y Elices, 2007) que fue validado mediante el método de componentes principales no lineales y por juicio de expertos ($\alpha = .9634$). Su fiabilidad obtuvo un α de Crombach de .8678.

Para la valoración del posicionamiento moral del alumnado se utilizó un cuestionario que fue adaptado a la realidad de cada país. Validado en investigaciones anteriores, presenta dos situaciones hipotéticas de bullying, una de una víctima 'típica' y otra de una víctima 'provocadora', seguidas de 14

alternativas que las explican. De las alternativas, ocho responden a las categorías de desconexión moral descritas por Bandura (1991, 1999) y seis a las de conexión moral, o sea, en las que se reconoce la falta de respeto en las acciones de maltrato que se ocasiona a los personajes principales de esas situaciones.

En ambos países se guardaron los procedimientos éticos exigibles a este tipo de investigación.

Procedimiento

En España, quienes participaron en la evaluación fue alumnado de los Equipos de Ayuda y los receptores del servicio. El alumnado participó en un curso de formación de dos días en que se desarrollaron contenidos sobre convivencia. El profesorado se preparó previamente para llevar a cabo este curso. En Brasil el alumnado perteneciente a los Equipos de Ayuda recibió un curso de formación antes de la implantación de los Equipos de Ayuda.

Los menores cumplimentaron los dos instrumentos, el Insebull primero y el cuestionario de posicionamiento moral después. En este último el alumnado fue categorizado en cuatro niveles de desempeño moral, establecidos entre el nivel 1 (el más bajo, en el cual están las alternativas de desconexión moral) y el nivel 4 (el más alto, que tiene las alternativas de conexión moral).

Resultados

Se muestran resultados de los dos estudios de la investigación.

Estudio I

En ambos países los índices de prevalencia del bullying encontrados no son significativamente diferentes cuando los que responden están involucrados o bien como agresores o bien como víctimas. Sin embargo, son significativamente diferentes cuando se valoran como espectadores y entre los dos países, como se observa en la Tabla nº 3.

Tabla 3. Respuestas al ítem 26 del cuestionario Insebull (Avilés y Elices, 2007)

¿Con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones en tu centro?	Equipos de Ayuda				Total Valor-p España	Total Valor-p Brasil
	España		Brasil			
	No	Sí	No	Sí		
Nunca	32 (17,3%)	89 (37,9%)	130 (43,05%)	156 (34,44%)	121	286
Menos de cinco veces	75 (40,5%)	89 (37,9%)	52 (17,22%)	121 (26,71%)	164	173
Entre cinco y diez veces	46 (24,9%)	23 (9,8%)	28 (9,27%)	88 (19,43%)	69	116
Entre diez y veinte veces	7 (3,8%)	8 (3,4%)	6 (1,99%)	25 (5,52%)	15	31
Más de veinte veces	6 (3,2%)	12 (5,1%)	12 (3,97%)	16 (3,53%)	18	28
Todos los días	19 (10,3%)	14 (6%)	74 (24,5%)	47 (10,38%)	33	121
Total	185	235	302	453	420	755

<
0,01

La frecuencia de las intimidaciones son significativamente diferentes ($p < 0,01$) entre los centros españoles y brasileños, tanto en contextos con Equipos de Ayuda como en aquellos que no los tienen. En los brasileños que no tienen Equipos de Ayuda, prácticamente se dobla la frecuencia de intimidación que sucede todos los días (24,5%) frente a lo que ocurre en los españoles (10,27%). Respeto a los centros que sí disponen de Equipos de Ayuda también se encuentran diferencias ($p > 0,01$) entre escuelas brasileñas y españolas, ya que la frecuencia de intimidaciones (nunca -34,44%- en Brasil y -37,89%- en España) suceden más en Brasil que en España (todos los días -10,38%- en Brasil frente al -5,96%- en España).

Otros resultados entre centros con y sin Equipos de Ayuda se refieren a contenidos como la gestión emocional de las situaciones ($p > 0,02$) y las atribuciones causales que hacen las víctimas ($p > 0,02$), la respuesta que reciben los agresores ($p > 0,01$), la imagen que percibe el grupo de ellos ($p > 0,01$) y la atribución causal que hacen de los hechos ($p > 0,01$), o las relacionadas con la comunicación de los

hechos a los adultos ($p > 0,01$) y la intervención de éstos en las situaciones de bullying para pararlas ($p > 0,01$). En estas variables los centros donde hay Equipos de Ayuda muestran datos significativamente mejores que los que no los tienen, en ambos países.

Por su parte, en España los centros con Equipos de Ayuda estimulan más la respuesta que los espectadores dan a los casos de acoso ($p > 0,01$) y se decantan más claramente en defensa de las víctimas ($p > 0,01$) que aquellos que no disponen de estos sistemas de apoyo. Sin embargo, en Brasil destacan por hacer propuestas de salida a las situaciones ($p > 0,01$) y reactivar a las víctimas en las respuestas de defensa que emiten ($p > 0,01$).

Estudio II

En general, se observa que el alumnado que convive con los Equipos de Ayuda, tanto español como brasileño, manifiesta un menor índice de desconexiones morales que el alumnado sin Equipos de Ayuda. Así, el 67,4% del alumnado perteneciente a la muestra brasileña que no tiene cerca Equipos de Ayuda señalan la alternativa correspondiente a la desconexión moral denominada 'lenguaje eufemístico' correspondiente a la primera historia que se contesta, que es la que corresponde con la víctima pasiva, frente al 41,82% de colegas con estructuras de Equipos de Ayuda en sus centros ($p < 0,01$). En el caso de los españoles, el 5,68% del alumnado que no está en centros con Equipos de Ayuda opta por la desconexión moral denominada 'desplazamiento de responsabilidad' en la historia correspondiente a la víctima provocativa, frente al 0,78% entre el alumnado con Equipos de Ayuda en sus centros ($p < 0,03$).

Entre países, son significativamente más las formas de desconexión moral en Brasil que en España, tanto entre el alumnado de centros con Equipos de Ayuda como sin ellos. En ambos tipos de centros, las diferencias se centran en los niveles más bajos (Nivel 1), en los que prevalecen las formas de desconexión moral, como se observa en la Tabla 4. También sucede en el nivel 3 (sociocéntrico), en general, tanto en centros con Equipos de Ayuda, como en centros Sin Equipos de Ayuda, y frente a los dos tipos de víctima.

Tabla 4. Diferencias en desconexión moral entre el alumnado en los casos de bullying que enfrentan

Nivel 1	Brasil (n=461)	España (n=459)	Total	Valor-p*
Con Equipos de Ayuda				
Víctima Pasiva	12 (9,23%)	6 (5,83%)	18 (7,73%)	0,01
Sin Equipos de Ayuda				
Víctima Provocativa	26 (5,62%)	11 (2,04%)	37 (4,01%)	0,01
Nivel 1	Brasil (n=461)	España (n=459)	Total	Valor-p*
Con Equipos de Ayuda				
Víctima Pasiva	12 (9,23%)	6 (5,83%)	18 (7,73%)	0,01
Sin Equipos de Ayuda				
Víctima Provocativa	26 (5,62%)	11 (2,04%)	37 (4,01%)	0,01

La modalidad de víctima, por tanto, despierta explicaciones diferentes entre el alumnado. En el caso de la provocativa, el alumnado con Equipos de Ayuda sitúa sus posiciones en estadios significativamente de más desarrollo moral (F3 -sociocéntrica- y F4 -moral) que el alumnado que no posee esos equipos.

Además, respecto a la elección de las alternativas que se ofrecen frente a los casos, se constatan marcadas diferencias ($p < 0,01$) entre el alumnado que tienen Equipos de Ayuda y el que no. En el caso de la víctima pasiva, los centros que tiene Equipos de Ayuda eligen alternativas significativamente menos desconectadas moralmente ($p < 0,01$) que en los otros centros. Por ejemplo, eligen como explicación de lo que pasa 'la culpabilización de la víctima' un 10% frente a un 40% en los centros sin Equipos de Ayuda; la 'minimización de las consecuencias' un 6,5% frente a un 24,6%; o la 'deshumanización de la víctima' un 9,5% frente a un 23,8%. Datos similares aparecen también frente al caso de la víctima provocativa.

Discusión

Los resultados encontrados en esta investigación refuerzan otros anteriores (Avilés et al., 2008; Cowie y Wallace, 2000; Menesini et al., 2003). Sugieren que, cuando se afrontan situaciones de intimidación, donde la violencia ocurre entre iguales, los denominados Equipos de Ayuda, se convierten en una herramienta valiosa para la lucha o para la prevención de estas situaciones, para mejorar el ambiente de concienciación contra el bullying y como modelos donde se miran los iguales para medir sus posicionamientos. Este sistema de apoyo, basado en el modelo español (Avilés, 2012) de los Equipos de Ayuda, actualmente se viene implantando también en algunas escuelas brasileñas, lo que nos permite realizar comparaciones en contextos tan diferentes. La mayor percepción de prevalencia del bullying entre el alumnado brasileño frente al español, tanto con y sin Equipos de Ayuda, es un exponente de ese contraste. Diferencias que se marcan también en otras investigaciones relacionadas con la adhesión a valores (Menin, Avilés, y Tavares, 2017) como el de la convivencia democrática. Sin embargo, realidades educativas tan diferentes permiten constatar la mejora común que sistemas como los Equipos de Ayuda proporcionan en la prevención de la violencia entre iguales y la gestión del bullying, tanto en víctimas y testigos como en agresores (Avilés et al., 2008; Menesini et al., 2003).

En víctimas, es la posibilidad de comunicar lo que les sucede o tener interlocutores favorables para trasmitirlo, lo que supone un salto cualitativo. A diferencia de los centros que no disponen estos sistemas, los Equipos de Ayuda favorecen en las víctimas un punto de conexión con lo que les pasa y una ayuda para encontrar vías de solución posible, algo que se constata más en el contexto brasileño que en el español. Sin duda, son los iguales dispuestos a ayudar quienes están en una mejor posición para echar una mano cuando hace falta (Cowie y Oztug, 2008).

Quienes agreden también se ven afectados por la presencia de los Equipos de Ayuda, pues su actuación y el ambiente que crea en el grupo la disposición por la ayuda les obliga a percibir, evaluar y tomar conciencia de la calidad de los actos que realizan (Avilés et al., 2008). Este movimiento es favorable para que en los centros construyan iniciativas para gestionar de forma diferente los modelos disciplinarios y normativos en su seno; articular actuaciones que generen compromisos para la resolución del bullying (Avilés, 2006; Pikas, 1989; Rigby, 1996); e incluso, valorar la efectividad de otras actuaciones específicas encaminadas a combatir el maltrato, aprovechando el clima de concienciación que genera el Programa.

También los testigos se ven afectados, pues algunos forman parte de los Equipos de Ayuda. A los testigos se les obliga a reflexionar sobre todas las formas de maltrato, incluso sobre las que pueden quedar más ocultas o desapercibidas, y que no por eso son menos dañinas. Es el caso del maltrato social, la exclusión o el aislamiento por inacción.

Estudio II

Entre el alumnado, la ausencia de Equipos de Ayuda en los centros se manifiesta como un factor importante para el posicionamiento moral frente a casos de bullying y favorece que los sujetos se sitúen preferentemente en opciones de desconexión moral, especialmente en el contexto brasileño y frente a los casos de víctimas provocativas, con las que es más difícil gestionar la convivencia en el grupo (Avilés, 2006). Considerando el hecho de que la desconexión moral se produce en la medida en que los sujetos son poco capaces de reconocer el contenido moral que sucede cuando hay una falta de respeto como ocurre en el bullying, los resultados obtenidos nos permiten afirmar que los Equipos de Ayuda y su influencia y acciones se configuran como una variable importante para que los sujetos que eventualmente puedan estar implicados, directa o indirectamente, en una situación de bullying tengan razones para rechazar este fenómeno por ser algo violento y dañino y, consecuentemente, y estar en condiciones para hacer juicios morales adecuados y más conectados, con el fin de actuar buscando su superación.

Parece claro que un contexto educativo y de prevención de la violencia en red entre iguales en el que predomina el fomento de valores morales, tomando forma en una estructura como los Equipos de Ayuda, permite en el alumnado tener presentes modelos de juicio moral frente al bullying de mayor conexión moral, disminuyendo opciones como la culpabilización de las víctimas, la minimización de las consecuencias de esos actos o la asignación de perfiles deshumanizantes en la víctima como soportes cognitivos de la exculpación y para hacer más soportable el maltrato.

Será necesario indagar con futuras investigaciones las diferencias en el nivel de posicionamiento moral que provoca en el alumnado el perfil de víctima que tienen frente a ellos. Cómo se puede minimizar la provocación en la víctima para que no oculte su propia condición de víctima ante los ojos de quienes conviven con ella. En definitiva, cómo se puede visualizar más esa necesidad en la propia interacción. Y por qué la inacción de la víctima pasiva no despierta más acciones de ayuda entre quienes se desconectan moralmente, a pesar de la visualización que hace de su condición.

Conclusiones

Podemos decir que la implantación de Sistemas de Ayuda ha contribuido a crear un clima de concienciación muy significativo contra el maltrato y a favor de la convivencia (Avilés, 2017). En la comunidad educativa se habla de los problemas de convivencia y de bullying, permite que se haga presente un mensaje institucional contra el abuso y se respalden oficialmente las estructuras (los Equipos de Ayuda) que hacen posible la intervención.

En definitiva, los datos de la investigación referidos tanto a España como a Brasil, parecen también indicar que los Equipos de Ayuda son una buena herramienta para mejorar la convivencia en la escuela y para prevenir situaciones de bullying. Incluso, para hacer decantar las posiciones morales entre el alumnado que se beneficia de ellos en los entornos de convivencia de sus centros, hacia perspectivas más conectadas moralmente. Modelos de actuación moral que tienen el aval del aprendizaje entre iguales y el modelado y tirón del liderazgo positivo, que permite hacer visibles y patentes los valores de ciudadanía que se quieren promover. Sin embargo, además se hace necesario tomar otras medidas específicas para reducir la prevalencia del acoso en las escuelas. Estas medidas necesitan organizarse en torno a lo que llamamos un Proyecto Antibullying (Avilés, 2015), donde participen todos los miembros de la comunidad educativa, incluido el alumnado, que permitan conducir y vertebrar las actuaciones que contra el maltrato se organicen en su seno.

La experiencia con el alumnado nos indica que la posibilidad de darles la voz y el tiempo como protagonistas de sus propias acciones y un papel importante en la gestión de los casos de bullying, les ayuda a experimentar una autonomía en las escuelas, que les permite empoderarse para ser más libres en el futuro. Conviene recordar que el papel de protagonismo del alumnado en los sistemas educativos español y brasileño es muy desigual. En el caso español, existe una trayectoria implantada en los centros y cierta variedad en la tipología de sistemas (Avilés, 2018), mientras que en el sistema educativo brasileño carece de historia, habiendo quedado relegado el alumnado a una función receptora de órdenes y un cumplimiento de las decisiones de la autoridad. Apenas ahora se están iniciando experiencias que ayudan a difundir el modelo en el Estado de Sao Paulo y en otras ciudades de Brasil. Un contraste así hace de los resultados de esta investigación un espaldarazo importante para el respaldo, la implantación y la posible generalización en las escuelas de sistemas como los Equipos de Ayuda.

En el caso del alumnado de la investigación actual, si al enfrentar a los estudiantes de centros con Equipos de Ayuda a dos situaciones de violencia conocida, ellos eligen opciones que suponen más conexión moral y menos desconexión ante esos casos, podemos considerar una estrecha relación entre esas elecciones y los valores que los Equipos de Ayuda proponen.

Es posible reconocer que la implantación de los Equipos de Ayuda ofrece a las escuelas que los adoptan y a los grupos de convivencia que los tienen, un cambio en el ambiente de confianza entre pares y en la presencia y gestión de los valores morales que manejan y que suponen las situaciones de bullying,

lo que son oportunidades plausibles para la reflexión y el crecimiento personal. Objetivos que conforman un modelo de convivencia positiva (Avilés, 2017) como el que trabajamos.

Referencias

- Avilés, J.M. (2012). *Manual contra el bullying. Guía para el profesorado*. Lima: Libro Amigo.
- Avilés, J.M. (2017). Convivencia: a strategy that prevents school bullying and promotes emotional health and well-being. En H. Cowie and A-M Myers (Eds.) *School Bullying and Mental Health: Risks, Intervention and Prevention* (pp. 192-201). London: Routledge.
- Avilés, J.M. (2018). *Los Sistemas de Apoyo entre Iguales en la escuela. De los Equipos de Ayuda a la Cibermentoría*. Americana: Adonis.
- Avilés, J.M, Torres, N., y Vian, M.V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 3, 357-376.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J.M. (2015). *Proyecto Antibullying. Prevención del bullying y el cyberbullying en la comunidad educativa*. Madrid: CEPE.
- Cowie, H., y Oztug, O. (2008). Pupils' perceptions of safety at school. *Pastoral Care in Education*, 26, (2), 59-67. doi: 10.1080/02643940802062501
- Cowie, H., y Wallace, P. (2000). *Peer support in action*. London: Sage.
- Gartner, A., Kohler, M.C., y Riessman, F. (1971). *Children teach children*. Nueva York: Harper Row.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., y Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29, 10-14.
- Menin, M.S., Avilés, J.M., y Tavares, M. (2017). Adhesión a valores de convivencia en niños y adolescentes españoles y brasileños. Estudio preliminar de una investigación transcultural. Comunicación en el *I Congreso Internacional de Psicología, Salud y Educación*. Oviedo: CIPSE.
- Naylor, P. (2010). Anti-bullying peer support systems in school: What are they and do they work? Ponencia impartida en el *II International Congress of Community Life at School*. Almería: Universidad de Almería.
- Naylor, P., y Cowie, H. (2000) The role of peer support systems in education for citizenship. *The School Field*, 11, (1-2), 131-142.
- Pikas, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. En Roland, E. y Munthe, E. (Eds.), *Bullying: An international perspective*. (pp. 91-105). London: David Fulton.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools. And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Massachusetts: Allyn y Bacon.

CAPÍTULO 52

Adhesión a valores de convivencia en niños y adolescentes españoles y brasileños. Estudio preliminar de una investigación transcultural

Maria Suzana de Stefano Menin Menin* y José M^a Avilés Martínez**

**UNESP, Brasil; **Universidad de Valladolid*

Introducción

El trabajo y el recorrido educativo sobre los valores sociomorales en países como España y Brasil ha sido muy diferente por lo que resulta atractivo y necesaria la conveniencia de comparar y medir la adhesión a estos valores por parte del alumnado de ambos países con el fin de valorar si la implementación y el estímulo de políticas que promueven valores democráticos y de convivencia en los contextos educativos de forma sistemática y reglada puede favorecer el avance y desarrollo del alumnado en estos valores.

Mientras que en España desde 1990 con la LOGSE se incluía entre los fines de la actividad educativa el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, la formación para el respeto y la libertad fundamentales y el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, ha habido otras muchas iniciativas y propuestas que han canalizado el trabajo sobre convivencia democrática en la escuela. La promulgación del Decreto de Derechos y Deberes por parte del Ministerio de Educación (1995) y los posteriores decretos de las comunidades autónomas con las competencias en educación transferidas hicieron el papel de normativización; el desarrollo de herramientas de gestión de la convivencia como la regulación de los acuerdos reeducativos, el papel de la mediación como elemento de gestión de la disciplina y la resolución pacífica de los conflictos o la creación de las aulas de convivencia como espacios de gestión de los problemas, son solo algunos ejemplos de instrumentos de gestión; la creación de Observatorios de Convivencia Escolar a nivel estatal, autonómico y de comunidad educativa y su papel regulador; la implementación de materias dentro del currículo escolar como Educación para la Ciudadanía visualizaron su necesidad; la creación de figuras formativas como los asesores de formación en Convivencia en los centros de formación del profesorado canalizaron la necesidad de formación e implementaron el deseo de innovación en convivencia; finalmente, la implementación de proyectos de investigación desde el Ministerio de Educación, las universidades y con la escuela son otro referente de mejora en este campo, estudios, investigaciones y propuesta de medidas (Defensor del Pueblo, 1999, 2007; Díaz-Aguado, 2010).

En definitiva, un cuerpo de referencias que vienen a demostrar la necesidad de estimular el desarrollo de valores sociomorales y de convivencia democrática en nuestras escuelas más allá de la transversalidad del contenido, sino como parte de la vida escolar y de la formación integral e indispensable que tiene que interiorizar el alumnado.

Por el contrario, en Brasil, desde la inicial materia de Educación Ética y Cívica en el período de dictadura militar, la enseñanza de valores sociomorales de forma explícita y sistemática apenas ha calado en la escuela. De hecho, llegó muy poco a la realidad de las escuelas públicas brasileñas o fue incorporado de una manera superficial.

En una investigación realizada sobre proyectos de educación en valores en escuelas públicas brasileñas (Menin, Bataglia, y Zechi, 2013) se constató que de entre más de mil escuelas que decían seguir proyectos de educación de ese tipo, menos del dos por ciento tenían, de hecho, algún proyecto formalizado más explícitamente.

Este contraste nos respalda en la necesidad de comparar realidades tan diversas a partir de una escala de valores que ya fue validada en Brasil, en una investigación coordinada por Tavares y Menin (2015).

Marco teórico

Se parte de la definición de valor como una apuesta afectiva que las personas hacen sobre objetos, acciones, hechos sociales y que mueve a acciones en una cierta dirección (Piaget, 1920, 1994).

Además de la definición de valor se estudia la manera en cómo las personas se adhieren a esos valores, y en este sentido, se consideró el estudio de Kohlberg (1992) sobre perspectivas sociales. Así, este autor relaciona las perspectivas con la forma en cómo los individuos entienden los valores, entendiéndolas con ‘cómo las personas ven a las otras personas, interpretan sus pensamientos y sentimientos y consideran el papel y el lugar que ocupan en la sociedad’ (p. 186). El autor consideró tres perspectivas diferentes, una perspectiva individualista, o egocéntrica; otra centrada más en las relaciones grupales, familiares y en normas sociales convencionales, denominada como sociocéntrica; y finalmente, otra perspectiva, llamada moral, más descentrada socialmente y basada en acuerdos establecidos democráticamente por procedimientos justos.

Por otra parte, la adhesión a los valores sociomorales fue estudiada en una investigación coordinada por Tavares y Menin (2015) en relación a esas perspectivas de Kohlberg, respecto a la postura del alumnado y el profesorado al posicionarse a favor o en contra de valores sociomorales de respeto, justicia, solidaridad y convivencia democrática.

Los principales resultados obtenidos en esa investigación se consideraron en cuatro niveles de adhesión a los valores (nivel I, contra-valor; nivel II, adhesión en perspectiva social egocéntrica; nivel III, perspectiva social sociocéntrica; y nivel IV, perspectiva moral).

El resultado de la investigación propició la construcción y validación de una escala de valores sociomorales que hemos utilizado para contrastar los resultados habidos entre el alumnado de Brasil con las respuestas obtenidas en el alumnado español, teniendo en cuenta la apuesta hecha en España por la educación en valores y el trabajo realizado en los centros por la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia escolar (Avilés y Notó, 2017; Avilés, 2016a, 2017, 2018 en prensa). Por eso, la pregunta que se plantea es: ¿la puntuación del alumnado español en los diferentes valores será mayor a la del alumnado brasileño? ¿Pasará eso en los niveles del valor Convivencia Democrática?

Método

Sujetos

Quienes participaron en España fueron 372 niños y niñas (1º ESO y 2º ESO) y 430 adolescentes (3º y 4º ESO y 1º y 2º de Bachillerato) de un total de 802 participantes de once institutos de enseñanza secundaria de Valladolid, A Coruña, Barcelona, Madrid y Guadalajara. 195 chicas y 170 chicos entre los pequeños y 220 chicas y 207 chicos entre adolescentes.

Entre el alumnado brasileño, quienes participaron fueron 1369 niños y niñas (Ensino Fundamental I) y 2045 adolescentes (Ensino Fundamental II). Por sexos fueron 661 chicas y 677 chicos entre los pequeños¹ y 1070 chicas y 916 chicos entre adolescentes².

Instrumento

El cuestionario aplicado al alumnado español ha utilizado los ítems que ya fueron validados en la aplicación en Brasil y que se refieren a los cuatro valores sociomorales: Justicia, Respeto, Solidaridad y Convivencia Democrática (Tavares y Menin, 2015). Los ítems fueron traducidos al español y adaptados a la realidad española (Avilés, 2016b) y vueltos a revisar por las investigadoras iniciales brasileñas. La aplicación en España se hizo con una versión digital en Google Drive en los ordenadores de las propias escuelas.

Se presentaba a los sujetos una serie de historias relacionadas con el valor a medir y se les preguntaba lo que en su opinión debía hacerse. A continuación, debían elegir entre cinco respuestas, dos reflejaban el contravalor y tres afirmaban el valor. Un ejemplo puede verse en el Anexo I.

Procedimiento

Las respuestas a los cuestionarios de adhesión a valores del alumnado español se tabularon considerando cada sujeto con los datos de perfil relativos a sexo y edad.

Los resultados de adhesión a valores fueron analizados en términos de medias generadas y en función de los niveles de adhesión al valor a partir del procesamiento de la Teoría de Respuesta al Ítem (Andrade, Araujo, y Bortolotti, 2009; Andrade Tavares y Valle, 2000), para cada participante en la investigación considerando el agrupamiento de niños y de adolescentes. Después estos datos fueron comparados con los tramos de edad y niveles educativos equivalentes en Brasil.

Por razones referidas a la naturaleza de los contenidos tratados en este Simposio se presentan ahora resultados provisionales e iniciales de la investigación general. Aunque la adhesión a los valores se relaciona con los temas tratados en este foro, específicamente es el valor de Convivencia Democrática el que se muestra más directamente relacionado con la problemática presentada en el resto de comunicaciones como son el clima escolar, la convivencia escolar y la prevención de la violencia entre pares a partir de los sistemas de apoyo entre iguales. Por ello, nos detendremos en los resultados relacionados con este valor de forma más pormenorizada.

Resultados

Los resultados que se presentan son iniciales y provisionales de la investigación y se presentan respecto a aspectos generales de adhesión de las dos poblaciones respecto a los cuatro valores iniciales medidos.

Respecto a los valores estudiados de Solidaridad, Respeto, Justicia y Convivencia Democrática se constata que el alumnado español muestra una adhesión mayor que el brasileño a los valores medidos en la investigación a través de los niveles de perspectiva social (Kohlberg, 1992).

A continuación, se detallan básicamente a los niveles de adhesión al valor Convivencia Democrática. Al principio se muestran las medias de puntuación general considerando niños y adolescentes y después se resaltan para cada agrupamiento las diferencias de género.

Adhesión al valor Convivencia Democrática

El procesamiento TRI ofreció niveles de adhesión al valor Convivencia Democrática arrojó las puntuaciones que se muestran en la Tabla nº 1

Tabla 1. Detalle de los niveles de adhesión al valor Convivencia Democrática según la TRI

Nivel	Significado	Medias correspondientes a los niveles
I	Contra valor	0-50
II	Egocéntrico	50-150
III	Sociocéntrico	150-225
IV	Moral	225-250

Fuente: autores de la investigación.

A partir de las Tablas 1 y 2 se puede indicar que tanto el alumnado brasileño como el español se clasifican predominantemente en el nivel II, egocéntrico. Por ello, considerando la media general en el valor Convivencia Democrática, hay una tendencia en los españoles de una mayor adhesión al valor que en los brasileños.

Tabla 2. Media del alumnado en Convivencia Democrática

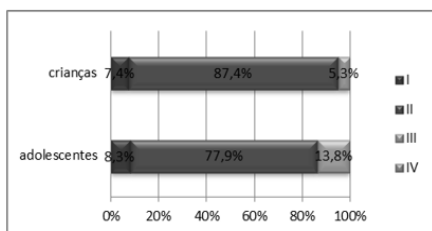
Sujetos	Brasil		España	
	Media	d.p.	Media	d.p.
Niños y Niñas	99,5	25,4	104,8	30,3
Adolescentes	105,2	29,3	105,8	28,5
Media General	102,9	28,0	105,4	20,6

Fuente: autores de la investigación.

Se observa en la Tabla 2 que entre los más pequeños hay una pequeña diferencia entre brasileños y españoles, indicando que los niños españoles pueden estar presentando mayor tendencia a convivir democráticamente. Sin embargo, entre los adolescentes no se verifican diferencias relevantes.

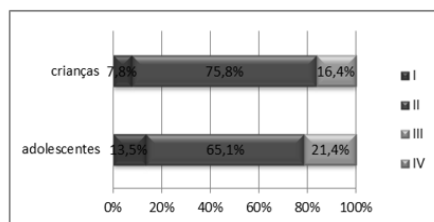
En la valoración entre sexos, se observan diferencias como puede constatare en las Figuras 1 y 2.

Figura 1: Distribución de la frecuencia de los niveles de Convivencia Democrática para el alumnado brasileño.



Fuente: autores de la investigación.

Figura 2: Distribución de la frecuencia de los niveles de Convivencia Democrática para el alumnado español.



En el nivel I de Convivencia Democrática, o en la perspectiva social de contravalor, una persona puede, en la mayoría de las ocasiones, evitar o no hacer nada para resolver situaciones de conflicto, implicando al grupo, sobreponiendo el interés individual al colectivo o evitando las consecuencias negativas para sí. Igualmente, puede no hacer nada ignorando el problema por falta de reglas que orientan su conducta, acomodándose a convenciones sociales o delegando el problema a la autoridad competente. La persona, puede también, optar por una solución impuesta por la autoridad que la beneficie o que sea tendenciosa, que use estrategias como la vigilancia o la punición; o incluso, imponer una solución al problema por simple reciprocidad (en el sentido de 'toma y daca'). Como contravalores pueden aparecer actitudes como: violencia, individualismo, indiferencia/omisión, autoritarismo, sumisión a una autoridad externa.

En el nivel II de este valor, en la perspectiva social pro valor egocéntrica, que fue el que más se representó entre el alumnado español y brasileño, una persona tiende a buscar formas de solución más dialógicas para resolver los conflictos colectivos; pero básicamente lo hace para evitar consecuencias negativas para sí (castigo) o pretendiendo una consecuencia positiva como mantener una buena imagen, mantener vínculos personales, o mantener los que cree que se merece. La persona puede basarse en la obediencia a la norma para evitar consecuencias negativas (castigo) o buscar soluciones mediante los castigos previstos en las leyes.

En el nivel III del valor Convivencia Democrática, alcanzado por pocos estudiantes de ambas muestras, la persona opta, habitualmente, por buscar soluciones a los conflictos que afectan a un colectivo, pero haciendo uso de las reglas, de reglamentos, recurriendo a la intervención de la autoridad competente, incluso si se utiliza el diálogo o supone la participación de todos. Busca la aprobación social o estar conforme con las convenciones sociales. Puede rechazar ciertas situaciones de manipulación de acuerdo con las convenciones sociales.

Recordamos que solamente en el nivel IV, al que no llegaron estudiantes de la muestra, hay una perspectiva propiamente moral de este valor. Respecto a la Convivencia Democrática en este nivel, una persona buscaría soluciones para las situaciones de conflicto implicando a un colectivo a través del diálogo, priorizando o favoreciendo la participación de los afectados y garantizando el bienestar común. Busca la justicia, la equidad y la reparación respetuosa.

Comparación de género en el valor Convivencia Democrática

En la Tabla 3 se observa que existen diferencias entre el desempeño de niñas y niños, tanto entre los más pequeños como entre los adolescentes en las medias de adhesión al valor Convivencia Democrática.

Tabla 3: Comparación entre alumnado femenino y masculino respecto a adhesión al valor Convivencia Democrática

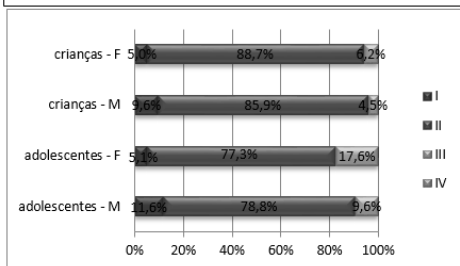
Sujetos	Género	Brasil		España	
		Media	d.p.	Media	d.p.
Niños y Niñas	F	103,1	24,3	112,4	30,3
	M	96,5	26,1	96,3	28,5
Adolescentes	F	110,7	33,0	111,6	27,7
	M	98,7	35,1	100,1	29,7

Fuente: autores de la investigación.

Se puede afirmar que las mayores diferencias en género ocurren en este valor. Indicando que las chicas se adhieren más al valor que los chicos.

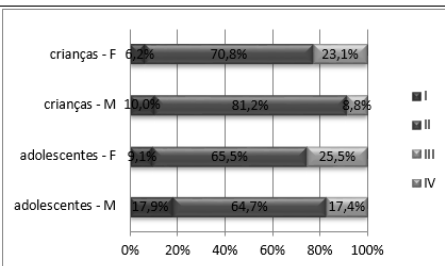
Entre los pequeños de género femenino, las chicas españolas presentan mayor adhesión a este valor que las chicas brasileñas.

Figura 15: Distribución de la frecuencia de los niveles de Convivencia Democrática para el alumnado brasileño según género.



Fuente: autores de la investigación.

Figura 16: Distribución de la frecuencia de los niveles de Convivencia Democrática para el alumnado español según género.



Discusión

Respecto a la muestra en general, entre los cuatro valores estudiados en esta investigación, el de Convivencia Democrática se ha mostrado con un mayor porcentaje de presencia en el nivel II (pro valor egocéntrico). Ha sido también el valor con un menor porcentaje de sujetos en el Nivel III y con una mayor frecuencia en el nivel I.

Comparativamente entre países, es el valor con un menor nivel de desarrollo en ambas muestras comparado con el resto de valores. Se sitúa mayoritariamente en niveles egocéntricos (nivel II), en los dos países incluso con presencia de contravalores (nivel I) y baja representación en niveles sociocéntricos (nivel III).

Es curioso observar que los adolescentes españoles tienen al mismo tiempo, un mayor porcentaje de presencia en el nivel I (equivalente a contravalor) así como también en el nivel III, (pro valor sociocéntrico), mostrando posiciones radicalizadas en este valor. Por eso, es la muestra más radicalizada

ya que sitúa sujetos en el terreno de los contravalores del Nivel I, violencia, individualismo, indiferencia/omisión, autoritarismo y sumisión a una autoridad externa; y al mismo tiempo, se distancia en el nivel sociocéntrico, en el que predomina el diálogo en favor del colectivo, haciendo uso de las normas, buscando la aprobación y la convención social.

Entre los pequeños y adolescentes brasileños también ocurre eso, pero con menor intensidad.

Esta extremización se produce en la muestra de adolescentes españoles exclusivamente y puede tener muchas lecturas. Sin duda tiene que ver con las situaciones que presencian. Observamos dos posibles factores. Por una parte, las situaciones sociales que viven en su realidad les informan de sucesos (inmigración, refugiados, discriminación social, corrupción política y de la democracia) que pueden incitar a posturas extremas de decantación de opciones de convivencia no democrática (contravalor) o de desarrollo democrático (valor sociocéntrico).

Por otra, inmersos y socializados en una cultura individual (familiar y social) del bienestar donde les han sido facilitados los derechos de forma natural y no construida (valorada) por ellos mismos, el análisis de situaciones de convivencia democrática, donde algunos de esos derechos están amenazados o conculcados (violados), les puede hacer optar de forma extrema por posicionarse, o bien en la autodefensa de sus privilegios como amenaza, siendo un exponente de desarrollo moral primitivo, o ser conscientes del déficit que revelan las situaciones y optar por posturas empáticas y de más elevado desarrollo moral (valor sociocéntrico).

En la muestra brasileña también hay predominancia del nivel II, egocéntrico, aunque existan extremizaciones principalmente en los adolescentes de sexo masculino. Eso puede mostrar que esos alumnos tienen problemas semejantes a los de los españoles en su medio social. Considerando esos datos, podemos suponer que la Convivencia Democrática entendida como el uso del diálogo con las personas implicadas en un problema para la búsqueda de un bien común es rara entre los estudiantes y hasta extraña entre nuestras prácticas de resolución de problemas colectivos. Lo que predomina todavía es la búsqueda de soluciones individuales. De ahí la poca adhesión, o la adhesión egocéntrica a ese valor. Además, la búsqueda de soluciones individuales para problemas vivenciados en el medio social parece ser también una característica globalizada en la contemporaneidad, tal y como ciertos autores han mostrado (Bauman, 2001; Giddens, 1985), de ese modo, podría afectar igualmente a estudiantes brasileños y españoles.

Conclusiones

Con carácter general, la muestra de estudiantes españoles presenta niveles de desarrollo superior que el alumnado brasileño en la mayoría de los valores estudiados en la investigación general, especialmente en los valores Respeto y Solidaridad.

En cuanto a los aspectos relacionados con el género se constata una mayor adhesión a los valores en sus niveles más avanzados por parte de las chicas frente a los chicos.

En el caso del valor Convivencia Democrática, se observa en las muestras un menor desarrollo que en el resto de valores, por lo que el trabajo a desarrollar con sus descriptores se estima debe ser mayor. De forma general el alumnado, sea brasileño o español se sitúa mayoritariamente en niveles de perspectiva egocéntrica (nivel II), incluso con presencia representativa de sujetos en los parámetros de contravalor (nivel I). Parece que su preocupación sigue siendo mantener su imagen dentro del grupo sin que sus relaciones personales se vean afectadas, pero desde una perspectiva interesada y egocéntrica, abordando los temas colectivos demasiado sujetos a la norma todavía y con el objetivo de evitar las posibles puniciones de su trasgresión. En ese juego social que impone el ejercicio de la convivencia, parece que todavía los estudiantes sufren el servilismo de una educación demasiado centrada en sus derechos individuales fruto del proteccionismo familiar y muy desvinculada de objetivos y hábitos de interacción comunitarios y de cooperación.

Se desprende la necesidad de implementar en la escuela políticas concienciadoras y potenciadoras del aprendizaje de mecanismos de convivencia que primen el diálogo, los objetivos comunes y el conocimiento del otro, haciendo presentes las reglas del respeto mutuo y facilitando empresas colectivas. Un buen ejemplo son la construcción de estructuras y redes en los centros que permitan al alumnado tomar el protagonismo y poder sumarse de forma colectiva y guiados por el profesorado a un trabajo en valores de ayuda, servicio, colaboración y resolución pacífica de los conflictos. La convivencia democrática se aprende y se enseña poniéndola en práctica y buscando salidas a los problemas de forma colectiva y colaborativa. La escuela y los grupos de iguales son un buen escenario para ensayar esos intentos que de cara al futuro consigan que nuestro alumnado pueda llegar a ser parte de la ciudadanía que comparte valores democráticos y de interacción social saludables.

Referencias

- Andrade, D.F. Tavares, H.R., y Valle, R.C. (2000). *Teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações*. En Simposio Nacional de Probabilidade e Estatística, SINAPE, 14, Caxambu, São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000. Recuperado de <http://www.ufpa.br/heliton/arquivos/LivroTRI.pdf>. Acceso el 10, abril, 2015.
- Andrade, D.F., Araujo, E. A., y Bortolotti, S.L.V. (2009). Teoria de resposta ao item. *Revista da Escola de Enfermagem*, v. 43, n. Esp. 1, p. 1000-1008, São Paulo. Recuperado de www.ee.usp.br/reeusp. Acceso el 12, agosto, 2015.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J.M. (2016a). *Estudio para la elaboración de propuestas de mejora de la convivencia escolar y la prevención del acoso en las comunidades educativas de Castilla y León*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Avilés, J.M. (2017). Convivencia: a strategy that prevents school bullying and promotes emotional health and well-being. En H. Cowie and A-M Myers (Eds.) *School Bullying and Mental Health: Risks, Intervention and Prevention*. London: Routledge.
- Avilés, J. M. (2018 en prensa). *Los Sistemas de Apoyo entre Iguales en la escuela. De los Equipos de Ayuda a la Cibermentoría*. Americana: Adonis.
- Avilés, J. M., y Notó, C. (2017). Indicadores para evaluar en positivo. En *Cuadernos de Pedagogía* nº480, pp. 32-36.
- Avilés, J. M. (2016b). *Escala de valores sociomorales*. Valladolid: Autor.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Brasil. (2013). *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais, ética*. Brasília:
- DaMatta, R. (2004). *O que é o Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco.
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar*. <http://www.defensordelpueblo.es/info/estudios%20y%20documentos.htm>. (29 diciembre 1999)
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia Escolar: el maltrato escolar entre iguales en la Secundaria Obligatoria*. (2000-2006). Recuperado de <http://www.defensordelpueblo.es/informes2.asp>. Consultado el 7 febrero 2007.
- Díaz-Aguado, M.J. (2010). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Observatorio estatal de la convivencia escolar.
- Giddens, A. (1985). *The Nation-State and Violence*. Cambridge: Blackwell/Polity Press.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- La Taille, Y. (1998). *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Editora Ática.
- La Taille, Y. (2006). *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Lombardi, J.C. y Goergen, P. (2005), (orgs.). *Ética e Educação. Reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Editora Autores Associados, LTDA.
- Martins, R.A., y Silva, I.A. (2009). Valores morais do ponto de vista de professores do ensino fundamental e médio. En La Taille y Menin, M. S. S. (org.). *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 185-198). Porto Alegre: Artmed.
- MEC. (1990). Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990).
- MEC. (1995). Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo de Derechos y Deberes de los alumnos y normas de convivencia. (BOE nº 131 de 2 de junio de 1995).

- MEC. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Estudos em avaliação educacional*, 24(26), set/dez. São Paulo: FCC
- Menin, M.S.S., Bataglia, P.U.R., y Zechi, J.A.M. (2013), (Org.). *Projetos bem sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez.
- Pedro, A.P. (2014). Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. *Kriterion*, 55, (130). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2014000200002>. Consultado el 1 de julio de 2016.
- Piaget, J. (1920) El psicoanálisis y sus relaciones con la psicología del niño. En G. Delahanty, G. P. (Comp.). *Piaget y el psicoanálisis*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, p.181-290, 1994.
- Tamayo, A. (2007). Hierarquia de Valores Transculturais e Brasileiros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, (n. e.), pp. 007-015.
- Tavares, M.R. (2013). Avaliação de valores sociomoraes: procedimentos para a construção de uma escala. *Estudos de avaliação educacional*, 24(56), 252-272.
- Tavares, M.R., Menin, M.S.S., Bataglia, P.U.R., Vinha, T.P., Martins, R. A., y Moro, A. (2016). Construção e validação de uma escala de valores sociomoraes. *Cadernos de pesquisa*, 46(159) jan./mar.
- Tavares; M.R., y Menin, M.S.S. (2015) (Coord.) Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala. *Textos FCC*, v.46, out. p. 1-85. São Paulo: FCC-DPE.
- Tognetta, L.R.P., y Vinha, T.P. (2007). *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Tognetta, L.R.P., y Vinha, T.P. (2012), (org). *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral*. Coleção Práxis Educação. São Paulo: Editora do Brasil/FE Unicamp.

CAPÍTULO 53

Mejora de las habilidades sociales mediante el aprendizaje cooperativo en educación física

Laura Algorri Diez*, Patricia Robledo Ramón**, y Laura Campano Fernández***
*Graduado en Educación Primaria; **Universidad de León; ***Graduada en Educación Infantil

Introducción

Trabajar la cooperación ha sido uno de los objetivos que se ha propuesto cada una de las leyes que han regido la educación en nuestro país. El aprendizaje cooperativo como modelo pedagógico se ha convertido en tendencia en los últimos años (Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2016).

El aprendizaje cooperativo es una metodología educativa, considerada una de las más exitosas de la historia (Jonhson, Johnson, y Holubec, 2008; Thanh-Pham, 2010). Se basa en el trabajo en grupos heterogéneos de no más de cinco personas en el cual cada alumno busca su propio aprendizaje y, al mismo tiempo, el de sus compañeros (Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2016; Slavin, 2015; Velázquez, 2010).

Los estudiantes suelen demostrar un mejor rendimiento cuando trabajan en grupos de aprendizaje cooperativo que cuando lo hacen de forma individual, mejoran las relaciones interpersonales, el comportamiento social, asumen más responsabilidades etc. (Johnson y Jonhson, 2014; Slavin, 2010; Velázquez, 2010). De este modo, el aprendizaje cooperativo favorece la autoestima, el expresar y controlar emociones, la empatía, el respeto mutuo, la solidaridad, la tolerancia y el resolver conflictos de manera satisfactoria, entre otras muchas cosas (Sharan, 2010; Vallet, 2013).

Es decir, el aprendizaje cooperativo puede contribuir a desarrollar habilidades sociales en los alumnos, lo cual es muy importante para poder tener éxito en la vida y lograr metas dentro y fuera de la escuela (OCDE, 2015). Además, cuanto más desarrolladas estén nuestras habilidades sociales, mejor nos sentiremos con nosotros mismos (OECD, 2015).

Es importante trabajar estos aspectos en los niños lo más pronto posible durante la etapa de Educación Primaria ya que es la única forma de prevenir conductas indeseadas (Shure, Spivack, y Jaeger, 1971). Es por esto por lo que se ha elegido aplicar el programa a niños de ocho años.

Centrándonos en el área de Educación Física (en adelante E.F.) podemos afirmar que no es muy común el empleo de la metodología del aprendizaje cooperativo, pese a que, por las características propias de esta área, es muy adecuada siendo altamente funcional. En este sentido hay evidencias que demuestran cómo, mediante la misma, se obtienen ventajas tanto en el ámbito social como motriz. Glover y Midura en 1992 destacaron que el trabajar de esta manera permite que todos los alumnos tengan éxito mediante la práctica motriz, lo cual afecta directamente a su autoestima; Velázquez y Fernández en 2002 aplicaron un programa basado en actividades no competitivas, mejorando la actitud de los alumnos y aumentando las conductas cooperativas entre los niños; también Grineski en 2010 consiguió que los alumnos que participaron en un programa de aprendizaje cooperativo mejoraran su condición física y tuvieran más interacciones positivas entre ellos (Velázquez, 2010).

Por todo ello, el objetivo principal de este trabajo es aplicar un programa de intervención en el área de E.F. cuya finalidad es mejorar las habilidades sociales de los alumnos de segundo curso de Educación Primaria empleando la metodología de aprendizaje cooperativo. Analizaremos de manera específica si este programa contribuye a que los alumnos sean capaces de adquirir habilidades inter e intrapersonales esperando como hipótesis verificar los efectos positivos del aprendizaje cooperativo en relación a las

habilidades sociales (Berengüi y Garcés, 2007; Johnson y Jonhson, 2014; OECD, 2015; Sharan, 2010; Slavin, 2010; Vallet, 2013; Velázquez, 2010).

Método

Participantes

La muestra ha estado formada por setenta y cuatro alumnos de segundo curso de un centro público de León con una edad media de siete años, todos españoles y que pertenecen a familias de clase media. Estos alumnos se han distribuido en dos condiciones experimentales, de manera aleatoria: condición experimental, quien ha recibido el programa instruccional, formado por dos clases de un total de cuarenta y nueve alumnos; y condición control, formado por una clase de veinticinco alumnos, con la que se ha seguido trabajando con metodología tradicional.

Instrumentos

Se ha diseñado un registro observacional a partir del modelo de habilidad de Mayer y Salovey (Grewal y Salovey, 2005). Dicho registro consta de dieciséis ítems con los que se pueden valorar diferentes aspectos sociales, concretamente percepción emocional, facilitación, comprensión y regulación emocional. Los ítems han sido los siguientes: anima a sus compañeros, acepta las críticas, propone mejoras, está a gusto en grupo, es capaz de llegar a acuerdos, respeta las opiniones de los demás, respeta a sus compañeros, echa las culpas a los demás, sigue las normas propuestas, reconoce el trabajo de los demás, facilita la comunicación, pide ayuda cuando la necesita, respeta su turno, es capaz de solucionar los problemas que surgen y expresa sus sentimientos.

La escala de valoración oscilaba entre 1 y 3, donde 1 significaba que el alumno no realizaba esa conducta nunca, 2 que la realizaba a veces y 3 que la realizaba siempre. Para codificar las puntuaciones todos los ítems se registraban mediante la puntuación directa menos uno que se debía invertir; por lo tanto, para el ítem “echa las culpas a sus compañeros” la puntuación inversa será 1 si el alumno realiza esa conducta siempre, 2 si la realiza a veces y 3 si no la realiza nunca.

Procedimiento

Se comenzó con una revisión bibliográfica y empírica sobre el campo del aprendizaje cooperativo en general y en el área de E.F. en particular. Posteriormente se diseñó el programa teniendo como base las ideas aportadas y las propuestas realizadas por Velázquez (2010) y Curto, Gelabert, González y Morales (2009) adaptándolas al área de EF y a la muestra diana. Así pues, hay sesiones que han sido diseñadas a partir de la consulta bibliográfica de distintas metodologías de aprendizaje cooperativo y otras que han sido adaptadas a partir de las ya existentes.

Tras el permiso del Centro Educativo y la información a las familias se ha realizado la evaluación inicial. Un observador ajeno a las condiciones del estudio, previamente entrenado con el sistema de categorías de observación, ha realizado una observación directa de los alumnos.

Una vez hecho esto, se ha procedido a trabajar en las siguientes diecisiete sesiones de la forma propuesta en el programa. Los alumnos del grupo control recibieron las mismas sesiones, pero trabajando contenidos curriculares propios de E.F. con métodos tradicionales.

Las sesiones del programa se organizan en cinco grandes grupos en función de la metodología y tipo de las actividades: tres sesiones de juegos cooperativos, cuatro sesiones basadas en el “piensa, comparte y actúa” –adaptación de las propuestas de Kagan (1994)– y los juegos cooperativos, cuatro sesiones que combinan la “enseñanza recíproca” de Muska-Mosston (1999) y el “aprender juntos” de Jonhson y Johnson (1999), seis sesiones trabajando con el “puzzle de Aronson” (Aronson, 1997) adaptadas de las aportaciones de Curto et al. (2009) y el “marcador colectivo” de Orlick (1990). Por último, cabe mencionar que en todas las sesiones se pone en práctica la dinámica de “los superhéroes”. El programa se describe con más detalle en la Tabla 1 y 2.

Tabla 1. Descripción de las sesiones del programa de enseñanza cooperativa (Parte1)

Sesiones de juegos cooperativos		
Sesión	Foco sesión	Descripción
1	Presentación metodología	- Explicar juegos cooperativos - Debate entre alumnos sobre valores que potencian dichos juegos. - Los alumnos elaboran una lista con acciones en las que se hayan respetado y acciones en las que no como introducción (se pueden sugerir diferentes listas relacionadas con los ítems que valoramos en el pretest)
2	Pequeños grupos	- Actividad de presentación para romper monotonía y provocar acercamiento. - Carrera de relevos. Para avanzar necesitan conocerse entre ellos ya que se harán preguntas como "testigo". - En grupos de 3, con periódicos deben avanzar de un lado a otro sin pisar el suelo. - Juego del nudo. Todos dados de la mano, no con el de justo al lado, tienen que desenredarse.
3	Grandes grupos	- Pica-cadena - Grupos de 5-6, transportar balón sin utilizar una parte del cuerpo elegida por el maestro. - Mismos grupos. Carreras pasándose el balón de diferentes maneras, cuando llega al último éste se coloca el primero, esa será la forma de avanzar. - Juego del ciempiés. Deben colocar los pies en los hombros del compañero de atrás y las manos en el suelo. Deberán avanzar la mayor distancia posible.
Sesiones de "piensa, comparte, actúa" con juegos cooperativos		
4	Presentación metodología	- Explicación de la metodología y de lo importante de animarse, ayudarse... - Retos de dificultad baja en grupos de 6 personas: a) Conseguir cruzar el río todos los integrantes del grupo. Las orillas de ambos lados serán bancos y únicamente podrán ayudarse de unas "piedras", en realidad aros, para no caerse al agua. b) Todos los miembros del grupo deben conseguir pasar por debajo de una cuerda de 5 formas diferentes (que el grupo decidirá). La única consigna es que la cuerda no se puede tocar ni con los brazos ni con las manos. - Puesta en común de las soluciones encontradas por cada grupo. - Juego cooperativo de calentamiento, en este caso "la araña".
5	Retos de dificultad media y alta	- Retos en grupos de 6 personas: a) Cada grupo deberá averiguar cuántas personas pueden subirse a la colchoneta de la que disponen sin que ésta toque el suelo. Tienen dos situaciones: una en la que no puede ser sujeta por ningún objeto ni persona externa al grupo y otra en la que puede ser sujeta por cualquier cosa o persona. b) Deberán de pasar todos los miembros del equipo por dentro de un aro. Hay varias normas: la parte del cuerpo que primero tiene que pasar es la cabeza, no vale tocar el aro con las manos y no se puede caer al suelo. De ser así el equipo deberá volver a empezar. - Reto final: todos los alumnos de la clase deben de pasar por unos "infrarrojos" en realidad cuerdas y gomas- que protegen una joyería para poder escapar. La consigna es que no pueden pasar dos personas por el mismo hueco y que si alguien toca los "infrarrojos" deberá retroceder junto con una persona que ya había logrado pasar.
6 y 7	Situaciones deportivas	- Juego tradicional de las "sillas" pero todos deben subirse en alguna. Se irán quitando sillas. - Situaciones deportivas: por parejas, deberán pensar, debatir entre ellos y decidir cuál será la estrategia utilizada para superar las siguientes estaciones distribuidas como un circuito: a) 1 contra 1 en balonmano, en baloncesto y en hockey con lanzamiento final. b) 2 contra 1 en balonmano, en baloncesto y en hockey con lanzamiento final. c) Tiro a portería desde medio campo sin portero. d) Tiro a canasta desde el tiro libre. e) Parar un penalti en hockey. f) Realizar el mayor número de pases en balonmano, en baloncesto y en hockey contra un defensor. - Todas estas situaciones deberán resolverlas asumiendo los diferentes roles, es decir, en el 1 contra 1 tendrán que encontrar soluciones tanto como si fueran el atacante como si fueran el defensor.
Sesiones de "enseñanza recíproca" y "aprender juntos".		
8	Presentación metodología	- Explicación metodología. - Por parejas. Deberán de realizar un recorrido subiéndose y bajándose de diferentes bancos suizos siempre teniendo en cuenta que cada miembro de la pareja subirá por un extremo y, por tanto, deberán de ayudarse cuando se crucen. - Por tríos. Deberá de situarse uno en el medio con los brazos abiertos en cruz; mientras sus compañeros le ayudarán a saltar cada vez más alto. - Realizar figuras en el suelo por tríos. (La letra J, el número 2, etc.).
9	Trabajar acrosport	- Figuras de baja dificultad y en parejas. Se les darán unas fichas y una vez que hayan decidido quién ocupará cada posición (siempre que sea posible todos harán todo) de forma individual cada alumno deberá colocarse y el compañero le corregirá. Una vez que cada uno haya perfeccionado su posición se procederá a realizar conjuntamente. - Figuras de dificultad media y alta.
10	Trabajar acrosport	- Para continuar en esta sesión trabajaremos de la misma forma que en la anterior, pero en grupos de 3, 4 y 5 personas progresivamente. Fichas y criterios de evaluación. Deben de practicar cada una de ellas y elegir cuáles van a representar el día del examen (en función de la dificultad y número de participantes optan a una nota u a otra).
11	Evaluación del acrosport y autoevaluación relacionada con este tipo de enseñanza.	- Calentamiento y formación de grupos donde podrán practicar las figuras durante 10 minutos antes del examen. - Examen y autoevaluación. Los jueces valorarán (del 1 al 10): número de figuras realizadas con éxito, equilibrio del equipo, organización y vestimenta. En cuanto a la autoevaluación deberán valorar (del 1 al 3, siendo 1 nunca y 3 siempre): respeto hacia los compañeros, ayuda que se les ha proporcionado, participación en el grupo, propuesta de mejoras y solución de problemas.

Tabla 2. Descripción de las sesiones del programa de enseñanza cooperativa (Parte2)

Sesiones de "puzzle de Aronson"		
12 y 13	Presentación	- Explicación metodologías. - Técnicas de judo con el "puzzle de Aronson": dos inmobilizaciones y dos formas de girar.
14	Técnicas de caída individualmente	- Con la misma metodología: se explicarán a dos responsables de cada grupo la caída hacia atrás y la caída hacia delante, una a cada uno respectivamente. Al finalizar la sesión todos la deben realizar de forma correcta.
15	Técnicas de caída hacia atrás por parejas	- Recordatorio sesión 14. - Perfeccionamiento con fichas de dichas técnicas (4 formas diferentes) para perfeccionarlas con ayuda de un compañero acercándose a una situación real.
16	Técnicas de caída hacia delante por parejas	- Igual que la sesión 15 pero con la caída hacia delante, sólo 3 formas diferentes.
17	Evaluación de las técnicas aprendidas y autoevaluación del trabajo "puzzle".	- Práctica de lo aprendido. - El maestro elegirá al azar a un miembro de cada grupo para realizar una de las técnicas. Se hará así de forma sucesiva de manera que todos participen en diferentes técnicas.

La dinámica Los superhéroes se trabajará durante todas las sesiones del programa. Hay cinco niveles, todos empiezan desde el más bajo. Para ascender necesitas conseguir diez puntos. En cada clase máximo puedes conseguir cinco puntos. Tres de ellos se consiguen si la respuesta a las preguntas del maestro es sí (¿Has animado a algún compañero? ¿Has trabajado con compañeros distintos de los habituales? ¿Has aceptado las críticas?). Además, pueden conseguir dos más si algún compañero dice algo bueno de ellos ("me ha ayudado", "me ha enseñado"...). No pueden pasar al siguiente nivel hasta que todos hayan alcanzado el mismo. Si ya tienes todos los puntos necesarios para subir de nivel y te pregunta el maestro puedes ceder tus preguntas a alguien que los necesite.

Finalmente se procedió a la evaluación posttest, en las mismas condiciones que la pretest.

Concluido el trabajo de campo se corrigieron e informatizaron los datos y se realizaron los análisis estadísticos oportunos, a partir de los cuales se elaboraron los resultados y las conclusiones.

Análisis de datos

Para realizar esta investigación empírica; en primer lugar, con el fin de realizar una aproximación descriptiva a los datos obtenidos por los alumnos en la evaluación inicial, se presenta un análisis de varianza en el que se comparan a los tres grupos de alumnos participantes en el estudio (clase A, clase B y clase C) en las variables de interés. Esto permite detectar las posibles diferencias iniciales entre los grupos.

Posteriormente, para cubrir el principal objetivo de estudio, el cual era conocer si el programa basado en el aprendizaje cooperativo aplicado al grupo experimental provocaba mejoras significativas en las habilidades sociales de los alumnos, se ha llevado a cabo un análisis multivariado de la varianza (MANOVA). En este análisis se ha introducido como variable independiente el grupo al que pertenecían los alumnos, considerando que el grupo A recibió el programa control y grupos B-C experimental y como variables dependientes las diferentes medidas valoradas mediante la observación posttest.

Resultados

Se presentan resultados descriptivos iniciales (pretest) en relación a cada una de las variables estudiadas para cada grupo de alumnos participantes en el estudio. Para ello se realizaron análisis multivariados de la varianza tomando como factor intersujetos, es decir, variable independiente, el grupo de los alumnos (A, B y C) y como variables dependientes, las diferentes medidas obtenidas en la evaluación pretest.

Los contrastes multivariados de la varianza indican resultados estadísticamente significativos y con un tamaño del efecto grande ($F(32, 114)=2,058$; $p.003$; $\eta^2=.366$).

Por su parte, las pruebas de los efectos intersujetos muestran resultados significativos estadísticamente en las variables dependientes que aparecen con detalle en la Tabla 3. Del mismo modo, el tamaño del efecto para estas variables oscila entre pequeño y medio.

Tabla 3. Resultados Pruebas de los efectos inter-sujetos para el grupo

Variables Dependientes	A		B		C		F	Sig	η^2
	M	DT	M	DT	M	DT			
Está a gusto en grupo	2,08	,759	2,40	,500	2,58	,584	4,094	,021	,103
Reconoce el trabajo de los demás	1,84	,624	2,24	,523	2,29	,751	3,721	,029	,095
Facilita la comunicación	2,44	,507	2,76	,436	2,46	,588	3,051	,054	,079
Respeto su turno	2,28	,792	2,36	,490	2,67	,565	2,560	,084	,067
Soluciona problemas	1,56	,651	1,52	,653	1,17	,381	3,411	,039	,088
Expresa sentimientos	2,20	,577	2,76	,436	2,29	,624	7,416	,001	,163

Nota. $p<.050$ =significativo estadísticamente; $p<.100$ =próximo a la significatividad estadística. η^2 (estadístico eta cuadrado)=Estimación del tamaño del efecto; Cohen (1988): 0.01–0.06 (efecto pequeño); >0.06–0.14 (efecto medio); >0.14 (efecto grande).

Los contrastes post hoc han dado resultados significativos entre los grupos A ($M=2,20$) y B ($M=2,76$) en la variable “expresa sentimientos” ($p=.003$) y entre A ($M=2,08$) y C ($M=2,58$) en la variable “está a gusto en grupo” ($p=.023$). Por lo tanto, desde una perspectiva comparativa inicial se puede confirmar que los tres grupos de alumnos participantes en el estudio eran similares, excepto en dos variables.

Para conocer si el programa basado en el aprendizaje cooperativo aplicado al grupo experimental provocaba mejoras significativas en las habilidades sociales de los alumnos, se ha llevado a cabo un análisis multivariado de la varianza (MANOVA). En este caso, los datos de los contrastes multivariados considerando como variable independiente la condición (experimental y control) indican resultados estadísticamente significativos y con un tamaño del efecto muy grande [$F(16,57)=16.000$; $p<.036$; $\eta^2=.352$].

Por su parte, las pruebas de los efectos intersujetos muestran resultados, significativos estadísticamente en un 75% del total de las variables dependientes. Éstos aparecen con mayor detalle en la Tabla 4. Del mismo modo, el tamaño del efecto para estas doce variables oscila entre pequeño y medio.

Tabla 4. Resultados de las pruebas de los efectos inter-sujetos. Control-experimental

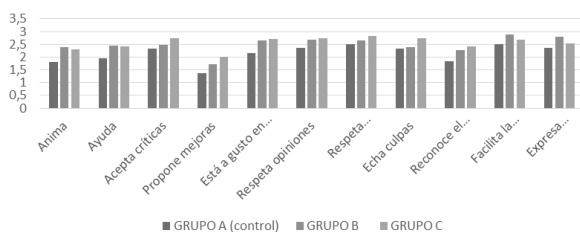
Variables	Control		Experimental		F	Sig	η^2
	M	DT	M	DT			
Anima	1,80	,816	2,35	,663	9,610	,003	,118
Ayuda	1,96	,735	2,43	,736	6,717	,012	,085
Acepta críticas	2,32	,748	2,61	,533	3,760	,056	,050
Propone mejoras	1,36	,638	1,86	,764	7,801	,007	,098
Está a gusto en grupo	2,16	,746	2,67	,474	13,020	,001	,153
Respeto opiniones	2,36	,638	2,71	,456	7,571	,007	,095
Respeto compañeros	2,52	,586	2,73	,446	3,088	,083	,041
Reconoce el trabajo de los demás	1,84	,624	2,35	,597	11,575	,001	,138
Facilita la comunicación	2,52	,510	2,78	,422	5,268	,025	,068
Pide ayuda	2,00	,645	2,27	,531	3,562	,063	,047
Soluciona problemas	1,56	,651	1,90	,743	3,714	,058	,049
Expresa sentimientos	2,36	,569	2,67	,516	5,703	,020	,073

Nota. $p<.050$ =significativo estadísticamente; $p<.100$ =próximo a la significatividad estadística. η^2 (estadístico eta cuadrado)=Estimación del tamaño del efecto; Cohen (1988): 0.01–0.06 (efecto pequeño); >0.06–0.14 (efecto medio); >0.14 (efecto grande).

Como se puede observar en la Tabla 4 en todos los casos se confirma que el grupo experimental ha obtenido mejores puntuaciones en el posttest que el grupo control.

Entre B y C no se han encontrado diferencias significativas en ninguna de las variables, lo cual evidencia que el programa ha sido igual de eficaz en ambos grupos y por lo tanto demuestra las virtudes de su aplicación con grupos distintos de alumnos. Todos estos resultados se pueden observar con más detalle en la Gráfica 1.

Gráfica 1. Comparativa de los grupos en las diferentes variables
Comparación grupos A, B y C



Discusión/Conclusiones

Mediante el aprendizaje cooperativo los alumnos mejoran las relaciones interpersonales, el comportamiento social, la empatía, el respeto, la tolerancia, además de que aprenden a expresar y controlar las emociones y a resolver conflictos. Todo esto se consideran mejoras en el ámbito social y por lo tanto es esperable que el programa diseñado para este estudio, basado en el uso del aprendizaje cooperativo en el área de EF tenga efecto en el mismo sentido (Berengüi y Garcés, 2007; Johnson y Jonhson, 2014; OECD, 2015; Sharan, 2010; Slavin, 2010; Vallet, 2013; Velázquez, 2010).

Si tenemos en cuenta los resultados obtenidos con el estudio que se ha realizado, podemos afirmar que ha sido efectivo y que ha contribuido a mejorar notablemente las habilidades sociales de los alumnos a los que se les ha aplicado el programa. Estos resultados apoyan lo que numerosos autores han mencionado, que el aprendizaje cooperativo provoca una mejora en las habilidades sociales (Johnson y Jonhson, 2014; Sharan, 2010; Slavin, 2010; Vallet, 2013; Velázquez, 2010).

Tras la puesta en práctica del programa el 75% de las habilidades sociales analizadas han sufrido mejoras. Por ello, podemos afirmar que el objetivo principal con el que se elaboró este trabajo ha sido alcanzado con éxito, verificándose la hipótesis de partida. Los alumnos del grupo experimental han mejorado a la hora de animar, de ayudar, de aceptar críticas, de proponer mejoras, de estar a gusto en grupo, de respetar opiniones y compañeros, de reconocer el trabajo de los demás, de facilitar la comunicación, de pedir ayuda, de solucionar problemas y de expresar sentimientos.

En cuanto a las limitaciones del trabajo podemos mencionar que de haber contado con una muestra más amplia podríamos haber tenido unos datos con mayor peso estadístico y haber realizado una distribución más equitativa de los grupos a las dos condiciones; esto también nos permitiría hacer análisis estadísticos más completos como por ejemplo un análisis de medidas repetidas. Además, si se hubiera aplicado con un mayor número de sesiones y, por lo tanto, extendiéndolo en el tiempo, todo indica que las mejoras habrían sido más significativas.

Referencias

- Ainsworth, S., y Moston, M. (1999). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea, S.A.
- Aronson, E. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom*. Estados Unidos: Scott Foresman & Company.
- Curto, C., Gelabert, I., González, C., y Morales, J. (2009). *Experiencias con éxito de aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Zaragoza: INDE.
- Fernández-Rio, J., y Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5400872>
- Grewal, D., y Salovey, P. (2005). Feeling smart: The science of emotional intelligence. *American Scientist*, 93, 330-339. Disponible en: http://www.americanscientist.org/libraries/documents/200568105640_307.pdf
- Jonhson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E. (2008). *Cooperation in the classroom*. Edina: Interaction Book Company.

- Jonhson, D.W., y Johnson, R.T. (2014). *El poder de los grupos de trabajo. La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Barcelona: Ediciones S.M.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. California: Kagan Publishing.
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264226159-en
- Orlick, T. (2002). *Libres para cooperar libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative Learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-313. doi: 10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x
- Shure, M.B., Spivack, G., y Jaeger, M. (1971). Problem-Solving Thinking and Adjustment among Disadvantaged Preschool Children. *Child Development*, 42(6), 1791-1803.
- Slavin, R.E. (2010). Cooperative Learning. En E. Baker, P. Peterson, y B. McGaw, *International Encyclopedia of Education* (pp. 161-178). Oxford: Elsevier.
- Slavin, R.E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. Education 3-13, *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43, 5-14. doi: 10.1080/03004279.2015.963370
- Thanh-Pham, T. (2010). Group Composition of Cooperative Learning: Does Heterogeneous Grouping Work in Asian Classrooms?". *International Education Studies*, 3(3), 12-19. Disponible en: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/6773>
- Vallet, M. (2013). *¡Atrévete a innovar! Ya trabajar en equipo*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Velázquez, C. (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: INDE.

CAPÍTULO 54

Estilos de socialización parental: diferencias en función de género de estudiantes de educación secundaria

Inge Axpe, Ibón Etxeazarra, y Luis María Zulaika Isasti
Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Introducción

La adolescencia se caracteriza por la confluencia de numerosos cambios simultáneos que acontecen en las distintas esferas vitales (física, cognitiva, emocional, social...) de los y las adolescentes, lo que a menudo dificulta la gestión adecuada de los mismos y repercute en su conducta y ajuste al entorno. Es, por ello, un momento de vital importancia, ya que los hábitos que se desarrollan y asientan en este periodo se convierten en determinantes del futuro bienestar adulto (Huver, Otten, De-Vries, y Engels, 2010).

En un momento tan convulso a nivel evolutivo, percibir a los progenitores como refugio o apoyo emocional a la vez que como confidente, parece revelarse como un importante factor predictivo de la adaptación de hijos/as (Montoya-Castilla, Prado-Gascó, Villanueva-Badenes, y González-Barrón, 2016). Efectivamente, el proceso de socialización familiar incide en gran manera en el desarrollo de las características psicológicas de niños y adolescentes (Stocker, Richmond, y Rhoades, 2007), determinando su ajuste emocional y social durante la infancia, la niñez y la adolescencia (Nishikawa, Sundbom, y Hägglöf, 2010), y en consecuencia, condicionando la autoestima o autoimagen, la seguridad en las relaciones personales (Naz y Kausar, 2014) y el rendimiento escolar (Hernández-Guanir, 2009).

En vista de la influencia que la socialización familiar tiene sobre la descendencia, la relación de los estilos parentales y el ajuste general de sus hijos/as adolescentes ha sido un tema muy relevante en la investigación psicológica (Martínez, García, Musitu, y Yubero, 2012).

La mayor parte de la investigación que examina las relaciones entre progenitores y descendientes se ha centrado en las prácticas de afecto y control parentales (De-la-Torre-Cruz, García-Linares, y Casanova-Arias, 2014), lo que ha posibilitado la configuración de diferentes estilos educativos. Uno de los modelos más conocidos, vigente en la actualidad, es el de Baumrind (1966; 1971), completado luego por Maccoby y Martin (1983). En él se distinguen cuatro estilos socioparentales (democrático, autoritario, negligente y permisivo) a partir de la combinación de dos dimensiones, generalmente conceptualizadas como afecto-comunicación (o responsividad) y exigencia.

Estas prácticas educativas han evidenciado relación con las conductas adolescentes. Así, el estilo democrático (caracterizado por calidez, comunicación, normas consistentes...) ha mostrado repetidamente una clara relación con un mejor ajuste infantil y adolescente, patente en mejores habilidades sociales, éxito académico y satisfacción vital (Baumrind, Larzelere, y Owens, 2010; Chan y Koo, 2011). Sin embargo, el estilo autoritario, caracterizado por un control rígido, baja calidez, escaso afecto y reducida comunicación, ha correlacionado con dificultades sociales, comportamiento delictivo y un bajo rendimiento tanto en la infancia como en la adolescencia (Rinaldi y Howe, 2012; Chan y Koo, 2011).

El estilo negligente, como el autoritario, se relaciona con peor ajuste adolescente (García y Gracia, 2010) y menor satisfacción vital (Milevsky, Schlechter, y Netter, 2007). En cuanto a los efectos de un estilo permisivo, resultan más controvertidos. En ocasiones este estilo parece haber sido conceptualizado de manera similar al negligente, por lo que ha aparecido ligado a resultados muy negativos (Wing-Chan, y Koo, 2011). No obstante, en otros estudios el estilo permisivo resultaría equivalente (Cenkseven-

Önder, 2012) e incluso mejor para el desarrollo adolescente que el estilo democrático (García y Gracia, 2010). Estos resultados se han obtenido principalmente en investigaciones realizadas en Europa del sur y Latinoamérica, por lo que parece que en culturas latinas el estilo permisivo resulta adecuado, dejando patente que los efectos de los estilos parentales dependerían del contexto cultural en el que se inserten (García y Gracia, 2010).

Cabe destacar que, tradicionalmente, la investigación sobre los estilos socioparentales se ha centrado en las percepciones filiales sin tener en cuenta la posible vivencia diferencial por parte de hijos o hijas, y sin considerar tampoco el sexo parental. En el caso de realizar algún tipo de distinción, a menudo ha sido en el sentido de considerar tan sólo el tipo de estilo de un progenitor; centrado principalmente en la madre, por ser las mujeres a quienes se ha atribuido socialmente la labor educativa y de cuidado.

Sin embargo, a lo largo de la última década diferentes estudios han alertado de la necesidad de examinar las percepciones respecto a cada progenitor (Torrente y Vazsonyi, 2008) al haberse constatado la existencia de diferencias en función del sexo tanto filial como parental en las valoraciones sobre las prácticas socioeducativas empleadas (García-Linares, Cerezo, De-la-Torre, Carpio, y Casanova, 2011).

Estudios previos muestran que, a pesar de las similitudes que puedan existir entre los estilos del padre y de la madre, y de la inexistencia de diferencias durante la etapa infantil (Muhtadie, Zhou, Eisenberg, y Wang, 2013; Uji, Sakamoto, Adachi, y Kitamura, 2014), cuando se evalúan las percepciones de adolescentes, sí se observan diferencias entre los estilos socioeducativos en función de sexo (Brand y Klimes-Dugan, 2010). Así, por ejemplo, los padres tienden a clasificarse como “desimplicados”, mientras que las madres muestran mucha más predominancia de estilos autorizativos (Huver et al., 2010).

La percepción filial también varía por sexo; las hijas tienden a percibir las prácticas de sus progenitores de manera más positiva (Torrente y Vazsonyi, 2008), informando de más apoyo, calidez emocional y comunicación materna que los hijos (Nishikawa et al., 2010; García-Linares et al., 2011), mientras que los hijos varones perciben un mayor rechazo, crítica y falta de confianza que las hijas (Polo-del-Río, Fajardo-Bullón, Martín-López, Gómez-Carroza, y León-del-Barco, 2012).

En cualquier caso, esta percepción diferente de las prácticas educativas de padre y madre no menoscaba el papel jugado por el padre (García-Linares et al., 2011), cuyo estilo educativo se demuestra tan importante como el de la madre para el bienestar adolescente (Nishikawa et al., 2010), e incluso, en algunos estudios, llega a mostrarse más significativo que el materno, por ejemplo, en casos como la custodia compartida (Bastais, Ponnet, y Mortelmans, 2012).

En resumen, la investigación ha demostrado que los estilos educativos o de socialización parental son un importante factor que incide sobre el desarrollo y bienestar infantil y adolescente, y que la percepción de tales estilos depende del sexo tanto filial como parental. Por ello, el objetivo de esta comunicación será analizar los estilos de socialización parental percibidos por los y las adolescentes de entre 12 y 16 años de distintos centros educativos de la CAV en función de su sexo.

Método

Participantes

Participaron 737 estudiantes ($M=14.76$ años; $DT=1.75$) de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria (16.6% de 1º; 20.6% de 2º; 19.3% de 3º y 19.8% de 4º) así como 1º y 2º de Bachiller (11.7% de 1º y 12.1% de 2º) de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). Del total de alumnado, 372 fueron chicos (50.5%) y 360 chicas (48.8%), 411 procedentes centros públicos (55.8%) y 326 de concertados (44.2%). Prácticamente la totalidad de la muestra, en un 94.3%, fue nacida en la CAV. Un 1.8% señaló haber nacido en España, fuera de la CAV y un 3% manifestó su procedencia de otro país.

Instrumentos

Se utilizaron los ítems correspondientes a las dimensiones “afecto y comunicación” (p.e.: “Dedica tiempo a hablar conmigo”) y “disciplina rígida” (p.e.: “Me exige que cumpla las normas aunque no las entienda”) de la Escala de afecto (EA) y la Escala de normas y exigencias (ENE), en su versión para hijos (Bersabé, Fuentes, y Motrico, 2001), habituales en estudios previos sobre estilos educativos parentales (García-Linares et al., 2011). Las dos dimensiones recogen la frecuencia con la que los hijos e hijas perciben ciertas conductas en sus progenitores (formato de respuesta tipo Likert; 1=nunca, 5=siempre). Una mayor puntuación equivale a niveles más elevados de las dimensiones. Los índices de consistencia interna (Alpha de Cronbach) para este estudio fueron de .88 y .85 para la dimensión de afecto (padre y madre respectivamente) y .81 (padre); .82 (madre); en la dimensión de disciplina rígida. Las puntuaciones de cada escala se obtienen sumando los valores de las respuestas individuales. El cálculo de los estilos de socialización materno y paterno (democrático, autoritario, permisivo y negligente) se realizó a partir de la combinación de los valores superiores e inferiores a la mediana (percentil 50) de cada dimensión, diferenciando el sexo de cada progenitor (De-la-Torre et al., 2015).

Procedimiento

Este estudio forma parte de una investigación más amplia (EHU15/15A), en la que se realizó un muestreo aleatorio a partir de la totalidad de centros de Educación Secundaria Obligatoria de la CAV. Se contactó con los centros seleccionados al azar (repartidos equilibradamente entre las tres provincias de la CAV) remitiéndoles la información de la investigación. Aquellos que aceptaron tomar parte recibieron copias de los consentimientos informados que debían ser firmados por los tutores legales del alumnado participante. En dicho consentimiento, aprobado por el comité ético de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), se informaba de los objetivos de la investigación, los instrumentos que serían utilizados y la voluntariedad de la participación. Se aseguraba también la confidencialidad de los datos y se ofrecían los medios oportunos para que los tutores legales pudieran contactar con la investigadora principal del proyecto y revocar el consentimiento en cualquier momento del proceso. Se acordó la fecha y horas de pasación de cuestionarios con las personas responsables de cada centro. Personal docente e investigador de la UPV/EHU se desplazó para realizar la pasación de cuestionarios en las aulas del alumnado. Los cuestionarios fueron cumplimentados individualmente en el aula ordinaria (en papel) o en el aula de informática (versión on-line) por el alumnado cuyos tutores habían firmado previamente el consentimiento informado. El tiempo empleado para completar las pruebas varió entre 40-60 minutos.

Análisis de datos

Para calcular los distintos estilos de socialización de ambos progenitores se obtuvieron los estadísticos descriptivos (mediana) de las dimensiones “afecto-comunicación” y “disciplina rígida”. Se consideró como estilo democrático aquel con un valor superior a la mediana en “afecto-comunicación” y en “disciplina rígida”; permisivo aquel con un valor superior a la mediana en “afecto-comunicación” e inferior en “disciplina rígida”; autoritario aquel con un valor inferior a la mediana en “afecto-comunicación” y superior a la mediana en “disciplina rígida” y como estilo negligente aquel con valores inferiores a la mediana tanto en “afecto-comunicación” como en “disciplina rígida”. Una vez clasificados los cuatro estilos siguiendo la tipología reseñada se obtuvieron las frecuencias correspondientes a cada categoría. Para comprobar si la percepción de los estilos socioeducativos parentales resultaba dependiente o no del sexo filial se obtuvo el estadístico χ^2 . Los análisis se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS 15.0.

Resultados

Los valores de las medianas obtenidas para llevar a cabo la clasificación tradicional de estilos o tipologías socioparentales fueron, en el caso de la dimensión de afecto-comunicación de 38.5 para la mediana paterna, y 36 para la materna. En la dimensión de disciplina rígida la mediana paterna fue de 26 y la materna de 25.

Una vez obtenida la clasificación de estilos (democrático, autoritario, permisivo y negligente), se calculó la frecuencia con la que aparecían, primero en toda la muestra (sin diferenciar el sexo filial ni parental) observando también en qué medida convergían o divergían los estilos entre progenitores. Posteriormente se analizaron los distintos estilos percibidos en función del sexo tanto de ambos progenitores como de la prole.

Diferencias en los estilos o tipologías socioparentales

En la clasificación de la combinación de estilos socioeducativos de ambos progenitores se perdieron las respuestas de 52 sujetos (7.1%) en el caso de los estilos paternos y 75 estudiantes (10.2%) en el caso de los estilos maternos, obteniéndose muestras finales de 685 y 662 estudiantes respectivamente.

Las frecuencias obtenidas revelan que, aproximadamente la mitad de la muestra (47.7%), percibe coherencia entre los estilos de su padre y de su madre. En la clasificación por estilos o tipologías combinando ambos progenitores (ver tabla 1) se constata que el estilo más habitual cuando existe coherencia es el autoritario (14.1%), seguido muy de cerca por el democrático (13.3%), el permisivo (12%) y finalmente el negligente (8.3%).

Un 52.3% del alumnado participante percibe incoherencia entre los estilos socioeducativos de sus progenitores, siendo la combinación más frecuente la de un progenitor autoritario y otro democrático (13%). Menor frecuencia, pero muy similar entre sí, muestran las combinaciones de un progenitor permisivo y otro democrático (9.4%), o las combinaciones de un progenitor negligente y otro democrático o autoritario (9.2% en ambos casos). Algo inferior es la frecuencia de un progenitor negligente y otro permisivo (8.8%) y muy escasa la combinación de un progenitor autoritario y otro permisivo (2.6%).

Tabla 1. Diferencias en la percepción combinada de estilos socioparentales sin considerar el sexo filial ni parental

	Combinación de estilos socioparentales									
	Coherencia de estilos					Incoherencia de estilos				
	A+A	N+N	P+P	D+D	A+N	A+P	A+D	N+P	N+D	P+D
n	93	55	79	88	61	17	86	58	61	62
%	12.6	7.5	10.7	11.9	8.3	2.3	11.7	7.9	8.3	8.4
% Valido	14.1	8.3	12.0	13.3	9.2	2.6	13.0	8.8	9.2	9.4
Total	14.1	22.4	34.4	47.7	57.0	59.5	72.6	81.4	90.6	100.0

Nota: A=autoritario; D=Democrático; N=Negligente; P=Permisivo.

Cuando se tiene en consideración el sexo filial, en general, se observa que la distribución de estilos parentales es muy similar tanto en el caso de percibir congruencia como incongruencia entre las conductas socioeducativas parentales (ver tabla 2). Únicamente se constata una marcada diferencia entre la percepción de los hijos e hijas en la congruencia de estilos autoritarios. Es decir, existe una mayor proporción de hijos (61.3%) que de hijas (38.7%) que percibe los estilos de sus dos progenitores como autoritarios.

Tabla 2. Diferencias en la percepción de la combinación de estilos socioparentales en función del sexo filial

	Combinación de estilos socioparentales									
	Coherencia de estilos					Incoherencia de estilos				
	A+A	N+N	P+P	D+D	A+N	A+P	A+D	N+P	N+D	P+D
Hijo	57	23	37	48	31	8	45	25	32	26
	61.3%	41.8%	46.8%	55.2%	51.7%	47.1%	52.9%	43.9%	52.5%	42.6%
Hija	36	32	42	39	29	9	40	32	29	35
	38.7%	58.2%	53.2%	44.8%	48.3%	52.9%	47.1%	56.1%	47.5%	57.4%
Total	93	55	79	87	60	17	85	57	61	61

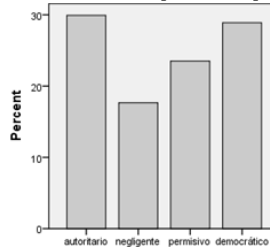
Nota: A=autoritario; D=Democrático; N=Negligente; P=Permisivo.

Pese a la mayor proporción de hijos que percibe a ambos progenitores como autoritarios, el cálculo del estadístico χ^2 ($\chi^2=10.095$; $p=.343$) no resulta estadísticamente significativo, luego la percepción combinada de ambos estilos parentales no depende del sexo filial.

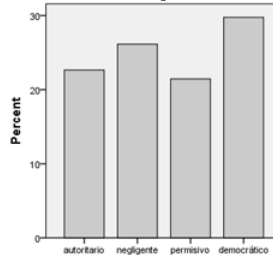
Estilos socioparentales de los progenitores según el sexo del progenitor

Cuando se consideran por separado los estilos socioparentales de cada progenitor en toda la muestra se observa que los padres quedarían clasificados de manera similar a como lo hacían las parejas de progenitores con estilos coherentes (ver gráfica 1). Es decir; el estilo paterno más frecuente es el autoritario (29.9%) seguido del democrático (28.9%), el estilo permisivo (23.5%) y el negligente (17.7%).

Gráfica 1. Estilos socioparentales paternos



Gráfica 2. Estilos socioparentales maternos



En el caso de las madres (ver gráfica 2), las proporciones cambian. El estilo más percibido por los hijos/as de sus madres es el democrático (29.8%), seguido del negligente (26.1%), el autoritario (22.7%) y el permisivo (21.5%).

Diferencias entre estilos socioparentales en función del sexo del progenitor y el sexo de la descendencia

En el caso de la percepción filial de los estilos socioparentales del padre (ver tabla 3), se observa que los hijos perciben a sus padres como más autoritarios (16.5% chicos; 13.4% chicas) y democráticos (15.6% chicos; 13.4% chicas), menos permisivos (10.3% chicos; 13.1% chicas) y menos negligentes

(8.4% chicos; 9.4% chicas) de lo que lo hacen las hijas. No obstante, las percepciones de hijas e hijos resultan muy similares, observación constatada también por la falta de significatividad estadística del índice χ^2 ($\chi^2(9)=5.844$; $p=.119$). Es decir, la percepción del estilo paterno no depende del sexo filial.

Tabla 3. Diferencias en la percepción de estilos socioparentales según el sexo de los progenitores y la descendencia

	Estilo Padre				Estilo Madre			
	A	N	P	D	A	N	P	D
Hijo	112 16.5%	57 8.4%	70 10.3%	106 15.6%	90 13.7%	79 12.0%	65 9.9%	100 15.2%
Hija	91 13.4%	64 9.4%	89 13.1%	91 13.4%	60 9.1%	92 14.0%	77 11.7%	94 14.3%

Nota: A=autoritario; D=Democrático; N=Negligente; P=Permisivo

En el caso de la percepción de los estilos maternos, nuevamente son los hijos quienes perciben a sus madres como más autoritarias (13.7% chicos; 9.1% chicas), más democráticas (15.2% chicos; 14.3% chicas) pero menos permisivas (9.9% chicos; 11.7% chicas) y también menos negligentes (12% chicos; 14% chicas) de lo que lo hacen las hijas. Al contrario que con la percepción de los estilos paternos, este caso, sí se observa significatividad estadística χ^2 ($\chi^2(3)=8.006$; $p=.046$), lo que lleva a considerar que la percepción del estilo materno depende del sexo filial. Se constata que el tamaño de esta diferencia es significativa pero muy pequeña ($d=0.0985$; I.C.=0.1201; 0.0768), por lo que podría decirse que la percepción de los estilos socioparentales maternos dependería, en muy pequeña magnitud, del sexo de los hijos/hijas.

Discusión/Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que el porcentaje de ambos progenitores percibidos como democráticos o como permisivos, los estilos con mejores resultados en el ajuste adolescente en culturas latinas (García y Gracia, 2010; Cenkseven-Önder, 2012), alcanza un 25.3%, mientras que la combinación de un progenitor democrático y otro permisivo es de 9.4%. Así, el total de la muestra con progenitores percibidos con estilos con una elevada comunicación y afecto sería de un 34.7%, aproximadamente un tercio del total. Esto hace pensar que dicho alumnado mostrará un mejor ajuste sociopersonal que aquel que percibe a ambos progenitores con un estilo autoritario (14.1%) o negligente (8.3%), los dos tipos de estilos relacionados con un peor ajuste y mayor problemática adolescente (Milevsky et al., 2007; Rinaldi y Howe, 2012; Chan y Koo, 2011). Un aspecto al que convendría prestar especial atención en futuras investigaciones es al efecto de la coherencia (o falta de ella) entre estilos socioparentales sobre los hijos e hijas, para dilucidar si la coherencia entre estilos resulta más beneficiosa para el ajuste adolescente, o qué tipo de combinaciones serían las más adecuadas para favorecer el desarrollo infantil y juvenil.

En cuanto a la percepción que hijos e hijas tienen de sus progenitores, se ha constatado que, en el conjunto de la muestra y teniendo en cuenta la combinación de estilos paterno y materno simultáneamente, las percepciones de hijos e hijas resultan prácticamente equivalentes, si bien los hijos que tienden a percibir a ambos progenitores como autoritarios superan a las hijas que perciben dicha combinación (61.3% frente a 38.7%). Pese a que en este caso no se observa significación estadística, la clave de tal distribución parece estar en la percepción del estilo materno. Efectivamente, aunque la diferencia encontrada es de baja magnitud, se observa que los hijos perciben a sus madres como más autoritarias y democráticas pero menos permisivas y negligentes de lo que lo hacen las hijas.

Estos resultados serían coherentes con los de investigaciones previas, en los que los hijos perciben un mayor rechazo, crítica y falta de confianza (Polo-del-Río et al., 2012), mientras que las hijas perciben las prácticas de sus progenitores más positivamente (Torrente y Vazsonyi, 2008), con más apoyo, calidez emocional y comunicación materna (Nishikawa et al., 2010; García-Linares et al., 2011). Sería interesante dilucidar en futuras investigaciones si tal diferencia se debe a una socialización diferencial en

función del sexo, de manera que las madres traten de un modo más afectivo a las hijas, “futuras mujeres”, de quienes se espera empatía y cuidado, y por el contrario, muestren un comportamiento más frío con los hijos, “futuros hombres” a los que la sociedad exige mayor competencia, independencia y agresividad.

El que la percepción difiera precisamente en el caso del estilo materno podría estar indicando también el hecho de que aún son las mujeres, y por tanto las madres, las encargadas en mayor medida de la educación de los hijos e hijas. El mayor tiempo dedicado a esta labor en el caso de las mujeres explicaría el hecho de que también fuesen más frecuentes los conflictos madre-hijo/a. Al dedicar menos tiempo a la crianza, es posible que los padres muestren un estilo más afectivo y menos normativo que las madres, mientras que éstas estarían más preocupadas por la asunción de reglas de su descendencia, mostrándose en este sentido, más autorizativas o democráticas que los padres, quienes aparecen más desimplicados (Huver et al., 2010). Sin embargo, nuestro estudio no corrobora tales datos, ya que el porcentaje de padres y madres percibidos con un estilo democrático es muy similar (28.9% padres, 29.8% madres), mientras que el caso de un estilo negligente o desimplicado el porcentaje de madres es ligeramente superior (17.7% padres, 26.1% madres). Es posible que estos resultados estén determinados por dos cuestiones. Por un lado, dado que las madres toman una mayor responsabilidad en el proceso socializador de sus hijos e hijas, algunos autores conjeturan que el significado de la paternidad permisiva podría diferir en función de que sea la madre o el padre quien manifieste dicho estilo (De la Torre et al., 2015). Pero también es posible que en estos resultados esté incidiendo el modo en que se han conceptualizado los estilos socioparentales. Es decir, la baja puntuación en disciplina rígida con la que se ha clasificado a los progenitores negligentes podría estar encubriendo el uso de otro tipo de disciplinas más adecuadas como la inductiva. Efectivamente, aunque la mayoría de las investigaciones se ajustan al modelo de dimensiones de Maccoby y Martin (1983) existen otras dimensiones que no han sido consideradas en este estudio, como la crítica o rechazo percibidas por parte de los progenitores, la disciplina indulgente o la disciplina inductiva (Bersabé et al., 2001). Futuras investigaciones deberían considerar dichas dimensiones y ahondar en los efectos que éstas puedan tener sobre el ajuste y bienestar adolescente, en vista de la relevancia que la socialización familiar tiene sobre el ajuste infantil y juvenil.

Nota: este estudio se enmarca en los proyectos de investigación PPG17/61 y EHUA15/15 de la UPV/EHU, siendo sus autores miembros del grupo Consolidado de Investigación IT934-16 del Sistema Universitario Vasco.

Referencias

- Bastais, K., Ponnet, K., y Mortelmans, D. (2012). Parenting of divorced fathers and the association with children's self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-14. doi: 10.1007/s10964-012-9783-6
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37, 887-907. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1, Pt.2), 1-103. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D., Larzelere, R.E., y Owens, E.B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, 10(3), 157-201. doi: 10.1080/15295190903290790
- Bersabé, R., Fuentes, M.J., y Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13(4), 678-684.
- Brand, A.E., y Klimes-Dugan, B. (2010). Emotion socialization in adolescence: The roles of mothers and fathers. In A. Kennedy Root y S. Denham (Eds.), *The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues. New directions for child and adolescent development* (pp. 85-100). San Francisco: Jossey-Bass. doi:10.1002/cd.270
- Cenkseven-Önder, F. (2012). Parenting styles and life satisfaction of Turkish adolescents. *Educational Research and Reviews*, 7, 577-584. doi:10.5897/ERR12.145.

Chan, T.W., y Koo, A. (2011). Parenting style and youth outcomes in the UK. *European Sociological Review*, 27(3), 385-399. doi:10.1093/esr/jcq013

De-la-Torre-Cruz, M.J., García-Linares, M.C., y Casanova-Arias, P.F. (2014). Relaciones entre estilos educativos parentales y agresividad en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 147-170. doi: 10.14204/ejrep.32.13118

García, F., y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 365-384.

García-Linares, M.C., Cerezo, M.T., De-la-Torre, M.J., Carpio, M.V., y Casanova, P.F. (2011). Prácticas educativas paternas y problemas internalizantes y externalizantes en adolescentes españoles. *Psicothema*, 23(4), 654-659.

García-Linares, M.C., y Fernández, M.D.L.V.C. (2015). Las prácticas educativas paternas y la agresividad premeditada e impulsiva de los hijos adolescentes. *Psicología Conductual*, 23(1), 161.

Hernández-Guanir, P. (2009). *TAMAI: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil. Publicaciones de psicología aplicada*. Madrid, España: TEA

Huver, R.M.E., Otten, R., De-Vries, H., y Engels, R.M.E. (2010). Personality and parenting style in parents of adolescents. *Journal of adolescence*, 33, 395-402. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.07.012

Maccoby, E.E., y Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P.H. Mussen (Series Ed.), y E.M. Hetherington, (Vol. Ed), *Handbook of child psychology, Vol. 4: Socialization, personality, and social development* (pp.1-100). New York: Wiley.

Martínez, I., García, F., Musitu, G., y Yubero, S. (2012). Las prácticas de socialización familiar: confirmación factorial de la versión portuguesa de una escala para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 159-178. doi:10.1387/RevPsicodidact.1306

Millersky, A., Schlechter, M., y Netter, S. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 39-47. doi: 10.1007/s10826-006-9066-5.

Montoya-Castilla, I., Prado-Gascó, V., Villanueva-Badenes, L., y González-Barrón, R. (2016). Adaptación en la infancia: influencia del estilo parental y del estado de ánimo [Childhood adjustment: the effects of parenting styles on mood states]. *Acción Psicológica*, 13(2), 15-30. http://dx.doi.org/10.5944/ap.132.1780

Muhtadie, L., Zhou, Q., Eisenberg, N., y Wang, Y. (2013). Predicting internalizing problems in chinese children: The unique and interactive effects of parenting and child temperament. *Development and Psychopathology*, 25(3), 653-667. http://dx.doi.org/10.1017/S0954579413000084

Naz, F., y Kausar, R. (2014). Parental rejection, personality maladjustment and anxiety symptoms in adolescents with somatoform disorders. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 40(1).

Nishikawa, S., Sundbom, E., y Hägglöf, B. (2010). Influence of Perceived Parental Rearing on Adolescent Self-Concept and Internalizing and Externalizing Problems in Japan. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 57-66. doi: 10.1007/s10826-009-9281-y

Polo-del-Río, M.I., Fajardo-Bullón, F., Martín-López, E., Gómez-Carroza, T., y León-del-Barco, B. (2012). Aceptación/ rechazo parental en una muestra de adolescentes. Diferencias según sexo y edad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD)*, 1(1), 329-335.

Rinaldi, C.M., y Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 266-273. doi:10.1016/j.ecresq.2011.08.001.

Stocker, C., Richmond, M., y Rhoades, G. (2007). Family emotional processes and adolescents' adjustment. *Social Development*, 16, 310-325. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00386.x.

Torrente, G., y Vazsonyi, A.T. (2008). The salience of the family in antisocial and delinquent behavior among Spanish adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 169, 187-197.

Uji, M., Sakamoto, A., Adachi, K., y Kitamura, T. (2014). The impact of authoritative, authoritarian, and permissive parenting styles on children's later mental health in Japan: Focusing on parent and child gender. *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 293-302. http://dx.doi.org/10.1007/s10826-013- 9740-3.

Wing-Chan, T., y Koo, A. (2011). Parenting style and youth outcomes in the UK. *European sociological review*, 27(3), 385-399. doi: 10.1093/esr/jcq013.

CAPÍTULO 55

Exploración sobre las Conductas Violentas Familiares y su Relación con el Bajo Desempeño Académico en Nivel Básico en México

Wuiny Mariana Rayón Ledesma y Raúl Alejandro Gutiérrez García
Universidad de la Salle Bajío

Introducción

La violencia representa toda acción contra el natural modo de proceder, y se define como el uso de una fuerza abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo o un grupo lo que quieren conseguir libremente (Doménech, 1978, en Blanco et al., 2006).

Una de las contribuciones más importantes es indudablemente la proporcionada por la organización mundial de la salud quien define violencia como: “El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” OMS (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington, DC: OPS

Perrone (2006, 5ª reimpresión) quien refiere que el concepto de violencia aparece por primera vez en el siglo XII. Significa el uso abusivo de la fuerza, con la finalidad de obligar a alguien a realizar actos o acciones en contra de su voluntad, al presentarse la violencia siempre se apela al uso de la fuerza brutal con la que se somete a una persona o se destruye, sin duda cada individuo podrá tener una percepción diferente de lo que es y representa la violencia pero su principal característica es causar un daño para conseguir lo deseado. Comúnmente se tiende a confundir violencia con agresividad. Al existir violencia pueden existir diferentes participantes en la misma debido a que se puede presentar de forma ocasional, progresiva, directa o indirecta. Todos somos capaces de actuar con violencia incluso pudiese ser extrema, según las circunstancias en las que creamos estar expuestos.

Corsi (1994) refiere que el desequilibrio que ocasiona la búsqueda de poder por el cual se hace uso de la violencia puede ser permanente o momentáneo, en el primer caso la conducta será reforzada al obtener por medio de la misma su objetivo esta definición es clara por las normas sociales y culturales, en el segundo caso puede ser que la conducta fuera pasajera y no se presente de forma constante.

Considerando la violencia como una problemática social, es necesario analizar cómo se hace presente en la familia.

La Dra. Ana Giller y el Dr. Oscar Taber (1988) piensan a “la violencia familiar como modelo relacional que abarca a todos los miembros del grupo, transmitido por generaciones, avalado por el entorno, compartido como forma de comunicación, que tiene una pauta repetitiva relacionada con la intolerancia al corrimiento de las posiciones establecidas de la relación complementaria y la no aceptación de la genuina paridad, con manifestaciones en cualquiera de los vínculos familiares, incluso del individuo consigo mismo y donde la percepción de los valores está significado por contenidos de dominio y luchas. No se observa el sentido armónico de la autoridad, la obediencia o el compartir, sino la sensación de autoritarismo, sometimiento y rebelión.”

La búsqueda de información de la violencia familiar ha incrementado debido al aumento de esta problemática social, En este sentido, Ilunde (2002) manifiesta que en la violencia familiar se observan “malos tratos físicos, con frecuencia repetitivos, estrechamente relacionados con la práctica de la tortura mental, abandono de las necesidades básicas y el acoso sexual; por lo general se ejerce en el seno de la unidad familiar más íntima, donde existen relaciones de dependencia y redundan en perjuicios graves para la víctima” (p.171).

Los trabajos de Hageman-White et al. (citados por Rivas, Salazar, y Rincón, 2005), entre otros aspectos señalan que: “Las causas estructurales como la falta de trabajo y la preocupación por el dinero aparecen en torno al 30% de los casos, y el alcohol en más de un 40%. Otros estudios señalan que una buena parte de los agresores y las agredidas vivieron en su infancia ambientes de padres agresivos o alcohólicos y más de un 50% de los hombres violentos se criaron en ambientes familiares violentos”(p. 146).

Los cambios de la familia en México se han dado en un contexto de complejas transformaciones y fenómenos sociopolíticos y económicos, entre otros, que han dejado huella en la estructura y conformación de las familias. Desde la migración de los jefes de familia a la frontera norte (tanto hombres como mujeres), la incorporación de la mujer al mercado laboral, los movimientos sociales de índole laboral y educativo que dieron hincapié a la formulación de políticas de género instaladas poco a poco en los senos familiares y, por último, la aprobación de la unión de parejas del mismo sexo. Es así que se generan cambios en las familias, en su estructura y conformación, como también en la forma de pensar y actuar, lo cual se refleja en la población e incide o repercute en factores como la economía, servicios de salud, desarrollo social y en las redes de comunicación personales con sus efectos directos en la población y en las familias mexicanas. En principio, aunque aquí se aborda la estructura familiar de las familias mexicanas, parte de estas transformaciones fueron el resultado de la denominada revolución de 1910, y sus efectos en esta sociedad y la crisis económica de 1929, que impactó en México, lo cual generó un escenario migratorio por el déficit económico existente en el país, a pesar de que estaba en desarrollo su industrialización (Rendón, 2004, p. 49-87):

El rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico Pérez, Ramón y Sánchez (2000), Vélez-Van (2005).

El rendimiento académico tiene la finalidad de dar a conocer el aprendizaje adquirido en los alumnos por lo cual también es definido por Figueroa (2004) como el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado por medio de calificaciones dentro de una escala convencional.

Las principales taxonomías sobre los determinantes del rendimiento académico incluyen los factores socioculturales entre los más influyentes (Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, 1976; Álvaro, Bueno, y Calleja, 1990; Castejón y Pérez, 1997; Pérez, 1997; Tejedor y García-Valcárcel, 2006; MEC, 2007; Ruiz-de-Miguel, 2009).

En el 2006 Espinoza, desarrolló la investigación “Impacto del maltrato en el rendimiento académico” cuyo objetivo fue determinar la existencia de maltrato escolar en establecimientos públicos y privados de la Ciudad de Guatemala y, con base a ello establecer si existe relación entre maltrato escolar y rendimiento académico. Los resultados obtenidos indican que el 56% de los sujetos que participaron en esta investigación reportaron haber sido emocional y físicamente maltratados por parte de sus maestros.

En 2008 se publica el artículo “Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar” por Cid, Díaz, Pérez, Torruella y Valderrama. Esta revisión bibliográfica tiene como objetivo apreciar cómo se da la agresión y violencia entre los escolares, los factores que están involucrados en estos eventos, así como también identificar algunas intervenciones que se han llevado a cabo para prevenir y tratar estas conductas.

En México se pueden encontrar aportaciones como “Prevalencia de violencia doméstica en la ciudad de Durango” (1998), por Alvarado-Zaldívar, Salvador-Moysén, Estrada-Martínez y Terrones-González con el Objetivo de caracterizar y determinar, desde un enfoque de género, la prevalencia de los diferentes tipos de violencia que se presentan en la ciudad de Durango, Dgo., México.

Un estudio realizado por Índice de Paz México 2017 vía el Instituto para la Economía y la Paz, indica que Guanajuato ocupa el sexto lugar en aumento de delitos violentos, el estado también presenta un deterioro.

La Revista Intercontinental de Psicología y Educación publicó el artículo “Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria” realizado por Pedro Sánchez Escobedo y Ángel Valdés Cuervo, estudio comparativo de corte cuantitativo con el objetivo de determinar si existían diferencias en la dinámica familiar de estudiantes de primaria provenientes de familias nucleares y monoparentales en el estado de Yucatán, en México (2011).

En su investigación sobre ‘Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes’, Piñero y Rodríguez (1998) postulan que: “la riqueza del contexto del estudiante (medida como nivel socioeconómico) tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo. Este resultado confirma que la riqueza sociocultural del contexto (correlacionada con el nivel socioeconómico, mas no limitada a él) incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Ello recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo”.

Maclure y Davies (1994), en sus estudios sobre capacidad cognitiva en estudiantes, postulan que el desempeño retrasado (escolar) es sólo la capacidad cognitiva manifiesta del alumno en un momento dado, no es una etiqueta para cualquier característica supuestamente estable o inmutable del potencial definitivo del individuo. Asimismo concluyen que el funcionamiento cognitivo deficiente no está ligado a la cultura ni limitado al aula.

La psicología se ha encargado de estudiar repercusiones negativas de la dinámica familiar incluyendo la violencia, dentro de la familia es importante destacar el infante quien es uno de los pilares de nuestra sociedad. La literatura ha encontrado asociaciones negativas con referencia a la violencia familiar y el desempeño académico, sin embargo poco se sabe en la región Bajío de estas repercusiones. El objetivo de la presente investigación fue observar y describir la relación de conductas de violencia familiar y el bajo desempeño académico en el nivel básico de la escuela “Aguiles Serdán”, de Irapuato, Gto, México.

Método

Participantes

Los participantes en la investigación son los alumnos de la Escuela Primaria Aguiles Serdán, Zona Escolar: 97/A Sector Educativo: 6 Turno: Matutino que presentan bajo rendimiento académico, considerando un muestreo probabilístico (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

Los alumnos y su ambiente familiar (sujetos a investigación), ya pertenecían a un grupo o nivel determinado de la variable dependiente (bajo rendimiento académico) por selección intencionada, considerando a los alumnos que presentan calificación consistentemente inferior al del promedio de la institución, siendo estos, un total de 39 alumnos.

Procedimientos

Desde la perspectiva del análisis de causa y efecto para obtener la relación entre las variables; violencia Familiar y desempeño académico. Es necesaria una aproximación metodológica cuantitativa descriptiva, que permite medir los fenómenos, utilizar la estadística y prueba de la hipótesis sobre la influencia que tiene la violencia familiar en el rendimiento académico de los estudiantes de primaria.

Un diseño no experimental permite al investigador observar, tal y como se dan en el contexto natural para ser analizados; es decir, observar situaciones ya existentes y no existe manipulación deliberada de las variables en cuestión ni selección al azar. Las deducciones sobre la relación entre las variables se llevan a cabo sin que exista una intervención o influencia directa y se obtienen tal como se muestran en el medio natural. (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006)

Kerlinger y Lee (2002, citado en Hernández, Fernández, y Baptista, 2010, p.23) señalan que “en la investigación no experimental no es posible manipular la variables o asignar aleatoriamente a los participantes o los tratamientos”, en este diseño, no se construye ninguna situación, las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas por lo tanto no se tiene control alguno sobre estas y ni se puede influir en ellas.

Mertens (2005, citado en Hernández, Fernández, y Baptista, 2010) menciona que en una investigación no experimental es utilizada para analizar variables con características inherentes de personas u objetos que sean complejas de manipular, que no se puedan manipular por cuestiones éticas o simplemente que no sea posible su manipulación.

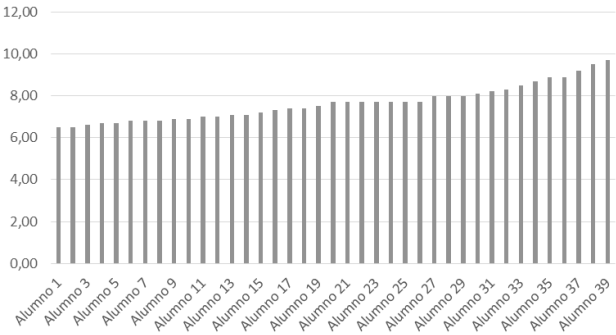
Para la recopilación de los datos se utilizarán dos instrumentos de evaluación, para conocer como es el ambiente familiar donde se desenvuelven los participantes. El instrumento está elaborado en forma de encuesta y se espera explorar entre los dos el nivel socioeconómico, cultural y estructural de las familias. Los instrumentos aplicados fueron la Encuesta sobre Violencia Intrafamiliar (ENVIF) 1999 adaptada, para obtener la información con respecto al desempeño académico de los alumnos se consultó la base de datos del portal de consulta de evaluaciones y expedición de documentos académicos de la secretaria de educación del estado de Guanajuato.

Resultados

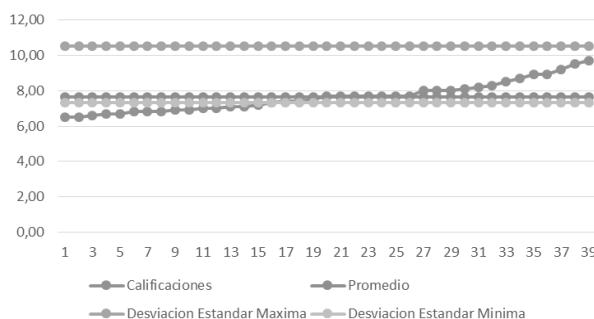
Tabla 1. Datos sociodemográficos de la población

N=39				
	n	%	Media	13
Hombre	20	51,2820513	Mediana	14
Mujer	19	48,7179487	Moda	9
Edad			Desviación Estándar	11,5325626
8	14	35,8974359	Varianza	133
9	24	61,5384615	confianza de variación	0,8871202
10	1	2,56410256		

Grafica1. Promedio general de los alumnos de tercer grado
Promedio General



Grafica 2. Desviación estándar respecto al desempeño académico
Desviación Estandar



En cuanto a los resultados violencia familiar el 40.92% siempre ha sido castigado con golpes, 50% sus papás han usado algún objeto para pegarles. 40.42% de la población considera que es su hermano quien recibe más castigos físicos.

Se muestran una disminución considerable dentro del desempeño académico de los alumnos, Los resultados más importantes muestran que en la el Ningún alumno alcanza el promedio máximo de 10 y el 66.66% obtuvo un promedio inferior a Ocho.

Discusión/Conclusiones

Estos hallazgos muestran cómo se pueden presentar ambas variables en una población acorde con Strauss (2002) quien indica que la frecuencia del maltrato está asociada al rendimiento académico de los menores.

El contexto social con factores favorecedores de la violencia, por ejemplo, familias disfuncionales, marginación, pandillas. Es contundente la relación que existe entre las conductas violentas y el contexto marginal en el que habitan los individuos. La adquisición de instrumentos cognitivos y de acción depende en gran medida del medio social (Carretero, 2009).

Identificando el bajo desempeño académico de los alumnos recordando que en un principio, se consideró El rendimiento académico dependía exclusivamente de la voluntad e inteligencia del alumno, sin embargo se ha demostrado que existe un gran número de factores relacionados entre los que destaca el entorno socioeconómico familiar y cultural, además de la relación con el profesor, el centro escolar, etc. (Pérez, 1997). En los resultados se muestra que los alumnos están en desacuerdo con las medidas disciplinarias ejercidas por los padres.

Piñero y Rodríguez (1998) confirma que la riqueza sociocultural del contexto (correlacionada con el nivel socioeconómico, mas no limitada a él) incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Ello recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo. El equilibrio necesario para la formación y bienestar del menor no puede ser obtenido debido a la situación social y familiar que lo rodea.

Son capaces de identificar al agresor. Los alumnos comienzan a mostrar conductas violentas dentro de la zona escolar.

Referencias

- Alvarado-Zaldívar, G., Salvador-Moysén, J., Estrada-Martínez, S., y Terrones-González, A. (1998). Prevalencia de violencia doméstica en la ciudad de Durango. *Salud pública de México*, 40(6), 481-486.
- Baptista, P., Fernández, C., y Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. DF, México: Editorial The McGraw-Hill.

Carretero-Rodríguez, M., y López-Rodríguez, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (8).

Cid, P., Díaz, A., Pérez, M.V., Torruella, M., y Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*, 14(2), 21-30.

Corsi, J. (1999). *Violencia familiar: una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Paidós.

Erazo-Santander, O. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 2(2), 144-173.

Espinoza, E; (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4, 221-238. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122821005>

González-Ramírez, M., y Ramírez, M.G. (1960). *La revolución social de México; I. Las ideas-la violencia* (No. 04; F1234, G658.).

IMCO Staff. (2017). *Índice de Paz México 2016 vía el Instituto para la Economía y la Paz*. Disponible en: http://economicsandpeace.org/wp-content/uploads/2017/04/MPI17_Spanish_Report_WEB_28.03.pdf

Sánchez-Escobedo, P., y Valdés-Cuervo, Á. (2011). Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y educación*, 13(2).

Sierro, F., y Guerrini, M.E. (2013). *La violencia familiar y el sentido de la vida. Su abordaje desde el Trabajo Social*.

CAPÍTULO 56

La compasión en la educación

Romina Izzedin Bouquet y Luisa Fernanda Gaitán Ávila
Universidad Manuela Beltrán

Introducción

El presente estudio documental aborda la temática de la compasión en la educación pretendiendo como objetivo primordial concientizar e invitar a la reflexión a la comunidad académica sobre la importancia de este afecto en el contexto educativo. Para dar cuenta de esto, es necesario primeramente mencionar que la educación siempre debe ir más allá de lo académico, lo normativo y lo técnico ya que implica, entre otras cosas, un determinado grado de apego por parte del maestro hacia sus estudiantes y la devoción del mismo por la docencia. Este documento de reflexión y revisión teórica inicia mostrando y profundizando el concepto de compasión para luego brindar la discusión sobre la relevancia de su inserción en el ámbito de la Educación.

“Hablar de compasión en una sociedad tan fuertemente atravesada por la cultura del individualismo como la nuestra puede suscitar indiferencia, cuando no un abierto desprecio. Podría decirse, en el mejor de los casos, que se trata de un discurso descontextualizado, nada relevante para el pensamiento de nuestra época” (Ortega-Ruiz, 2016, p. 243).

Metodología

En cuanto al aspecto metodológico, esta revisión es producto de la búsqueda de información mediante artículos científicos publicados en revistas indexadas de diversas disciplinas en las bases de datos: Redalyc, Scielo y Medline. Los descriptores utilizados en la búsqueda de las bases de datos fueron: compasión, educación, pedagogía, psicología educativa y las fórmulas de búsqueda las siguientes: compasión AND educación, compasión AND psicología educativa, compasión AND pedagogía.

Discusión

La compasión: su sentido y su valor

La palabra compasión cuyo significado está vinculado al sufrimiento tiene su etimología en el latín y el griego; y significa sufrir con...esto sugiere el acto emocional de participar en el sufrimiento que padece el otro, de escucharlo en su dolor moral. Al hablar de compasión se hace referencia a dos momentos. Un primer momento en el que predomina un cierto estado de emoción y de contemplación en el observador de ese sufrimiento ajeno, en el cual éste percibe, desde un estado de pasividad, el sufrimiento del otro. Y luego, una segunda instancia en la cual surge un profundo empeño en aliviar dicho sufrimiento, un momento en el que el individuo que observa es movilizado por un sentimiento activo de merced, de asistencia y de ayuda al prójimo. Esta segunda instancia se correlaciona, de algún modo, con el hecho de que los seres humanos son más activos o participantes que observadores. Sin embargo, y de acuerdo con Hernández-Esquerre (2014), no se puede tener compasión por absolutamente todo el sufrimiento ajeno. Este autor manifiesta que: “(...) un dolor tenue no suscita compasión para el observador, aunque sí reflexión. Y por el otro lado, un dolor excesivo, y sobre todo un dolor físico, más que compasión suscita horror o desesperación para quien observa (...)” (p. 13 y 14). Por lo tanto, en la compasión están involucrados dos tipos de sujetos: el individuo que se compadece del otro y el que es compadecido. En esta relación, por así nombrarlo, el sujeto compasivo se identifica de forma vehemente con el padecimiento del sujeto compadecido, imaginándose su sufrimiento. Es decir que la persona que se

compadece representa mentalmente el dolor ajeno ya que le es imposible vivenciarlo, experimentarlo, únicamente puede imaginarlo...y así es que logra ponerse en el lugar del otro alcanzando cierto nivel de empatía (Buxarrais-Estrada, 2006).

Y en referencia a este último término, el de empatía, es pertinente mencionar que hay otros conceptos muy relacionados con la noción de compasión. Estos son la empatía, la simpatía, el altruismo y la lástima (Germer y Simón, 2011). A continuación, se dará una breve explicación de cada uno de ellos, empezando con la empatía...cuyo significado muchas veces es confundido con el de la compasión.

Es muy habitual que se identifique la compasión con la empatía. Esta última es un concepto de origen psicológico que deriva de la palabra alemana *Einfühlung* la cual significa la forma en que un observador proyecta su sentimentalismo en un objeto que está siendo contemplado. Coloquialmente, es común que se afirme que la empatía es ponerse en los zapatos del otro; siendo, ésta, un modo de inteligencia emocional que desarrollan algunos individuos. La persona empática percibe y comprende los sentimientos ajenos actuando de alguna forma para apoyar a los otros. Es mediante la empatía que el ser humano incrementa sus facultades emocionales, sus relaciones interpersonales y la conducta altruista. Pero ¿cuál es finalmente la diferencia entre el concepto de compasión y el de empatía? Según Hernández-Esquerre (2014) la compasión es “una empatía del dolor ajeno” (p. 41).

(...) se podría decir que la empatía es la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar. Es una habilidad indispensable para los seres humanos, teniendo en cuenta que toda la vida transcurre en contextos sociales complejos. La naturaleza social hace que el reconocimiento y la comprensión de los estados mentales de los demás, así como la capacidad de compartir esos estados mentales y responder a ellos de modo adecuado, sean tanto o más importantes que la capacidad de comprender y responder adecuadamente a los contextos naturales no sociales (López, Arán Filippetti, y Richaud, 2014, p. 38).

En cuanto la simpatía, Vendrell (2008) asevera que: “En la simpatía tenemos un sentimiento en el que nos son dadas de un modo inmediato las vivencias de la otra persona” (p. 309). Por lo que la simpatía es una especie de afecto desinteresado en el que fluye positivamente lo verdaderamente emocional. El altruismo, por su parte, se refiere a las ganas y/o la necesidad hecha realidad de ayudar a aquel que está sufriendo. Por lo cual es importante destacar que la compasión siempre es altruista. No obstante, es viable la realización de acciones altruistas sin sentir demasiada compasión. Finalmente, con respecto a la lástima, se puede afirmar que no deja de ser un concepto bastante similar al de compasión. La diferencia radica en que cuando se siente lástima por el otro está involucrado un leve sentimiento de superioridad con relación a la persona afligida. Esto no sucede con la compasión.

Por consiguiente, la compasión es un sentimiento estructurado como muchos sentimientos en base al dolor y al placer... la compasión pone de manifiesto la conciencia social y la valoración de la realidad del otro, dejando entrever cierto nivel de vínculo entre las personas y traspasando el individualismo (Buxarrais-Estrada, 2006).

El carácter pasional de la compasión

La compasión es de tipo pasional, es decir que se presenta con carácter impetuoso, siempre con mucha intensidad. Primeramente, hay que destacar que la pasión es una propensión de la personalidad que no predomina en todos los seres humanos por igual. En Psicología, se entiende por pasión a todo afecto que venza a la razón y a la voluntad. Por lo tanto, la compasión tiene carácter pasional ya que impulsa al individuo hacia la acción (Hernández-Esquerre, 2014). Sin embargo, a pesar de posesionarse de la persona, la compasión no se trata de un simple acto de espontaneidad que queda por fuera del control de la razón, sino que se trata de una virtud del individuo (Buxarrais-Estrada, 2006). En otras palabras, la compasión es un sentimiento humano que es visto por el común de la gente como una manera de obrar loable, digna de admiración y apreciación. Tiene una elevada estimación social a causa

de su importancia utilitaria de orden práctico ya que promueve la disposición provechosa en beneficio de los demás.

La compasión y las instituciones educativas

Inmediatamente conceptualizado el sentimiento de compasión con el fin de que se comprenda su valor altruista y su practicidad, surge la pregunta acerca de la necesidad y la urgencia de contar en el ámbito académico con profesionales de la educación que sean compasivos. Y dicho interrogante puede responderse si se consideran los razonamientos mencionados a continuación.

En primer lugar, cabe señalar que en el acto de enseñanza es primordial que el docente intente y logre descubrir los sentimientos y las emociones del alumnado para así poder establecer una relación educativa auténtica. Para ello, el maestro debe ser compasivo. La compasión por parte del docente hacia sus estudiantes favorece que se alcance la eficacia en el proceso educativo ya que ésta permite que la persona sienta y sea consciente de aquello que lo rodea. Asimismo, es necesario enfatizar que la compasión en la educación debe verse reflejada no sólo en las actividades de enseñanza-aprendizaje que involucran al maestro y a sus estudiantes sino también en el gerenciamiento educativo.

En el último cuarto de siglo, la investigación educativa y los documentos pedagógicos hablan de eficacia docente, recursos educativos, evaluación, tecnología didáctica, resultados, eficiencia, orientación al rendimiento, éxito... pero es casi imposible encontrar alusiones a los sentimientos, las emociones y los afectos. Expresiones tales como vocación de maestro, pasión o entusiasmo por la enseñanza, amor a los alumnos (y no digamos compasión) estaban proscritas como sentimentalismos ajenos a la profesionalidad de los docentes, a la ciencia pedagógica y, desde luego, a la orientación empresarial, tan en boga en los últimos tiempos (Muñoz- Repiso, 2010, p.218).

Por otra parte, a través de la compasión, la cual es cada vez más apreciada como un valor que permite en el ser humano la solidaridad y el altruismo como se indicó anteriormente, se alcanza cierta vulnerabilidad para ayudar al otro en la resolución de sus conflictos. Esto último resulta muy útil en el ámbito escolar en el que suelen presentarse constantemente conflictos de tipo convivencial entre agentes educativos.

Finalmente, hay que tener en cuenta una cuestión: en todas y cada una de las realidades que suceden en la escuela y por sobre todo en las situaciones previamente destacadas (el acto de enseñar y la resolución de conflictos) siempre está implicado un determinado tipo de apego que se desarrolla entre el maestro y sus alumnos. Esto porque el docente representa a las figuras parentales desde lo vincular y desde la autoridad. Este apego es parte de la realidad escolar y favorece que el maestro eduque desde el compromiso, el cariño y la vocación (Prieto-Egido, 2011). Por ello es que se afirma que la educación debe exceder lo estrictamente académico. Según Muñoz-Repiso (2010):

La conectividad entre maestro y alumno y de los maestros entre sí, basada además en la conectividad del maestro consigo mismo (su unificación como ser humano) es pues esencial en las profundas relaciones que se dan en torno a la educación (p. 220).

Se trata básicamente de promover una educación inclinada hacia el camino de la cooperación y de los sentimientos de tipo humanitario, es decir, lograr alcanzar la humanización de la educación por medio de la compasión (Villar-Ezcurra, 2015; Suárez-González, 2008). Esto se obtiene no sólo haciendo énfasis en las responsabilidades institucionales sino también en las responsabilidades individuales del recurso humano (académico) y dándole la importancia que se merece al mundo de los valores. Dicho esto, es menester traer a colación, que el concepto de humanidad comprende dos dimensiones básicas: la primera dimensión referente a la humanitas, hace alusión al buen proceder con respecto a los demás siendo, en cierto sentido, algo muy similar al comportamiento guiado por sentimientos de piedad. Con respecto a la segunda dimensión, se puede afirmar que, la humanidad, involucra toda la formación del carácter humano en relación a una educación de tipo moral. Por lo tanto, la humanidad es lo que

diferencia a las personas de los animales presentando características propias en cuanto a lo moral, a lo educativo, lo intelectual y lo sentimental (Lloredo-Alix, 2011).

Discusión/Conclusiones

Actualmente existe una gran diferencia entre el discurso de las instituciones educativas y la práctica dentro de las mismas... Cada vez más, las sociedades están apelando a la sensibilidad escolar, aunque ésta a veces se encuentra ausente. Es imprescindible que las escuelas se comprometan en la búsqueda de personal educativo que desarrolle compasión frente a las diversas situaciones que se plantean cotidianamente en los claustros como parte del ejercicio de la pedagogía. Por ende, es requisito dejar de lado el egoísmo institucional y el individualismo para avanzar acorde a las necesidades de hoy en día. Esto sólo puede suceder una vez que los planteles educativos comprendan que la humanización de la Educación en general y aquella de la institución escolar en particular no implica, en absoluto, dejar de lado la productividad y/o la competitividad. En palabras de Johann Heinrich Pestalozzi (1988):

El instinto animal es un principio que no conoce un objeto más alto que el yo mismo. La conservación del yo es el primer punto que procura asegurar, y su deseo primitivo del goce del yo es todavía el centro de su actuación. No ocurre lo mismo con el espíritu o con los afectos del corazón. El hecho que habla más indiscutiblemente a favor de la naturaleza espiritual del hombre es el sacrificio de la comodidad o del goce personal en beneficio de la felicidad de los otros; la subordinación del deseo individual a propósitos más elevados (p.17).

Referencias

- Buxarrais-Estrada, M. (2006). Por una ética de la compasión en la educación. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 18, 201-227.
- Germer, C., y Simón, V. (2011). Compasión y autocompasión. En V. Simón y C. Germer, C (Eds), *Aprender a practicar mindfulness* (pp.75-96). Barcelona, España: Sello Editorial.
- Hernández-Esquerre, D. (2014). *Visión histórica-valorativa de la compasión: de la Antigüedad a la Modernidad* (tesis de pregrado). Universidad Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Lloredo-Alix, L. (2011). De ser humanos a hacernos humanos: en torno al concepto de humanización del Derecho. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 33, 15-36.
- López, M., Arán Filippetti, V., y Richaud, M. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51.
- Muñoz-Repiso, M. (2010). Educar desde la compasión apasionada. REICE. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 8(2), 217-223.
- Ortega-Ruiz, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 264, 243-264.
- Pestalozzi, J.H. (1988). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Tecnos.
- Prieto-Egido, M. (2011). La relación educativa como ejercicio de distancia: una mirada a la experiencia compasiva desde Rousseau. Bajo palabra. *Revista de filosofía, II Época*, 6, 135-144.
- Suárez-González, J. (2008). Compasión y solidaridad política desde la educación. *Zona Próxima*, 9, 96-107.
- Vendrell, I. (2008). Simpatía, empatía y otros actos sociales: las raíces olvidadas de la sociología fenomenológica. *Espacio Abierto*, 17(2), 303-315.
- Villar-Ezcurra, A. (2015). Bondad, compasión y virtud: claves de las propuestas educativas de Rousseau. *Historia y Memoria de la Educación*, 2, 45-72.

CAPÍTULO 57

La relación con lo educativo-social y personalidad eficaz y en personas con discapacidad física en el Principado de Asturias

Jesús Manuel Cedeira Costales
Universidad De Oviedo

Introducción

Este trabajo se centra en una población concreta: personas afectadas por una discapacidad física. Considero necesario en primer lugar acotar una serie de conceptos relacionados con el concepto de discapacidad, a efectos de dimensionar en su justa medida todas aquellas consideraciones, análisis, procesos y resultados que emerjan del presente trabajo y, de otra manera, facilitar la lectura del mismo. Diferenciaré por tanto el concepto de discapacidad, del de deficiencia y del de minusvalía.

“¿Cómo puede ser que la normalización médica se haya instalado tan firmemente en los modos de regulación de nuestras relaciones cotidianas? Asumido el hecho de que en nuestra experiencia cotidiana, en nuestras relaciones (con sus expectativas, ilusiones y esperanzas), estamos sometidos a la regulación simbólica de un capital deseable, el del cuerpo sano, bello y bueno (el cuerpo plenamente legítimo, para las personas sin discapacidad; el cuerpo no legítimo legitimado, para las personas con discapacidad), la cuestión es establecer por qué y cómo hemos llegado a asumir esa lógica; una lógica de la subordinación, en última instancia, a las necesidades estructurales del sistema que nos alimenta. Hablamos, reiterémoslo una vez más, del cuerpo como sedimento de las estructuras sociales, de las regulaciones y de las dominaciones que atraviesan la experiencia de nuestra convivencia” (Ferreira, 2010).

Atendiendo a los estándares marcados por la Organización Mundial de la Salud, una discapacidad, sería la restricción o ausencia debida a una deficiencia de capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano. En España existe un término alternativo al de discapacidad que ha comenzado a utilizarse por iniciativa de los propios afectados, que es el de “diversidad funcional”. El término fue propuesto en el Foro de Vida Independiente (enero, 2005) y pretende sustituir a otros, cuya semántica puede considerarse peyorativa, tales como “discapacidad” o “minusvalía”. Se propone un cambio hacia una terminología no negativa, no rehabilitadora, sobre la diversidad funcional. El Foro de Vida Independiente es heredero en España del Movimiento Internacional de Vida Independiente, nacido en la Universidad de Berkeley tras la guerra de Vietnam. El cambio terminológico ha dado lugar también a una nueva manera de entender el fenómeno y ha significado la descripción de un Modelo de la Diversidad.

Con el término deficiencia nos referimos a la anomalía de la estructura corporal y de la apariencia, con irregularidades de la función de algún órgano o sistema cualquiera que sea su causa.

Por último, con el término Minusvalía, hacemos referencia a las desventajas que experimenta el individuo como consecuencia de las discapacidades.

Los conceptos anteriores se pueden ejemplificar del siguiente modo: a una persona se le ha seccionado un segmento de una pierna y, este hecho, sería la deficiencia. Mientras que a la hora de caminar se manifestaría la discapacidad y, si posee una prótesis y no puede conducir un coche, esta sería la minusvalía.

Formulados los elementos esenciales del constructo donde se ha definido la personalidad eficaz como un compuesto integrado por diez dimensiones o rasgos de personalidad, cabe preguntarse si este es uno de los objetivos del presente trabajo, por la presencia y el alcance de este constructo en personas afectadas por una discapacidad física, de los señalados anteriormente en su apartado correspondiente.

Hasta el momento presente se han descrito la presencia de este constructo en personas no afectadas por este tipo de trastorno. Y estos estudios se han realizado prácticamente en todas las edades del ciclo vital.

La “personalidad eficaz” es una constructo sobre el cual el grupo de investigación del profesor Dr. Francisco de Asís Martín del Buey (Universidad de Oviedo) ha venido trabajando durante los últimos doce años. Esta idea se consolidó a partir de un curso de doctorado impartido en la Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo y en la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso (Chile) durante los cursos académicos 1996-1997 y 1997-1998. Este curso dio lugar al comienzo de numerosas investigaciones sobre dicha temática que culminaron con la lectura de nueve tesis doctorales en un período de seis años (1997-2003), realización de tesinas de licenciatura e investigaciones de doctorado. Resultado de estos trabajos han sido la presentación de comunicaciones en diferentes Congresos de ámbito nacional e internacional, la publicación de artículos en revistas de reconocido prestigio y de libros (tanto en formato clásico como digital) en los que se han desarrollado programas de evaluación e intervención de la “personalidad eficaz”.

El constructo de “personalidad eficaz” se basa, fundamentalmente, en un constructo más genérico como es el de “madurez”. Y en este sentido recoge a modo de síntesis los principales descriptores que conforman una persona madurez tanto en su concepción estática como evolutiva que con lleva un determinado índice de eficacia que es objeto de entrenamiento y desarrollo a lo largo de la vida de un individuo y que puede iniciarse desde los primeros años de la escolaridad. Por ello los programas que el grupo de investigación ha desarrollado. Entendemos que el constructo “madurez” se ha ido conformando y ampliando, de manera progresiva, con motivo de las aportaciones realizadas desde diferentes líneas de investigación. En los últimos quince años se han realizado numerosas propuestas con el objetivo de sistematizar las investigaciones realizadas. Esas líneas de investigación se centran de forma prioritaria, a nuestro juicio en cuatro: las aportaciones de las distintas escuelas psicológicas respecto al concepto de madurez; la perspectiva de la teoría de las inteligencias múltiples; las aportaciones de la teoría sobre la inteligencia emocional; y finalmente los estudios realizados por Bandura sobre la autoeficacia.

Figura 1. Resumen de aportaciones

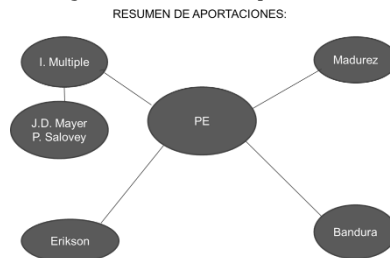


Figura 2. Componentes de la personalidad eficaz

COMPONENTES DE LA PERSONALIDAD EFICAZ



Tabla 1. Protocolo de aplicación del cuestionario de Personalidad Eficaz adaptado a población con discapacidad física

1. Me acepto como soy, con mis cualidades y defectos.	1 2 3 4 5
2. Me interesa aprender cosas nuevas.	1 2 3 4 5
3. Hago amigos con facilidad.	1 2 3 4 5
4. Creo que soy una persona valiosa para los otros.	1 2 3 4 5
5. Creo que este año lograre todas mis metas.	1 2 3 4 5
6. Cuando tengo que tomar una decisión planifico cuidadosamente lo que voy a hacer.	1 2 3 4 5
7. En general me siento satisfecho conmigo mismo.	1 2 3 4 5
8. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar.	1 2 3 4 5
9. Expreso mis opiniones abiertamente.	1 2 3 4 5
10. Obtengo mis logros porque me esfuerzo.	1 2 3 4 5
11. Antes de tomar mis decisiones analizo las posibles consecuencias.	1 2 3 4 5
12. Estoy a gusto con mi aspecto físico.	1 2 3 4 5
13. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo a resolverlo.	1 2 3 4 5
14. Creo que me irá bien en mis logros posteriores.	1 2 3 4 5
15. Me encuentro tranquilo cuando tengo que tomar una decisión.	1 2 3 4 5
16. Me considero una persona con éxito.	1 2 3 4 5
17. Me gusta decidir por mí mismo.	1 2 3 4 5
18. Me relaciono sin problemas con los demás.	1 2 3 4 5
19. Soy capaz de resolver mis propios problemas.	1 2 3 4 5
20. Mi éxito en la vida se debe a mi capacidad personal.	1 2 3 4 5
21. Nadie me obliga a esforzarme, meuerzo porque yo quiero hacerlo.	1 2 3 4 5
22. Si cambiara de lugar de residencia haría amigos pronto	1 2 3 4 5

En cuanto a las situaciones de exclusión social de personas con discapacidad, Moral-Ortega (2012), relata que ha evolucionado de una manera positiva digna, la evolución de los discapacitados y sus familias. Podríamos decir que la evolución normativa es positiva en el último decenio en materia de no discriminación. Un corpus normativo extenso y bastante completo. Pero existen flecos por rematar: falta un verdadero establecimiento del sistema arbitral, recogido en la LIONDAU, con una norma de desarrollo, propia y desplegado solo parcialmente, en las Comunidades Autónomas y lograr su funcionamiento efectivo. Así como la aplicación de la Ley de infracciones y sanciones derivada de la LIONDAU y de su desarrollo legal en todo el territorio. Y órganos más precisos y adecuados para su cumplimiento y la plena eficacia de las actuaciones de los Poderes Públicos, en contra de la discriminación, se precisa que las normas se cumplan lisa y llanamente; y una acción decidida de las personas con discapacidad y sus familias, así como el movimiento asociativo de denuncia, queja y acción propositiva.

Por otra parte, la autodefensa se convierte en una herramienta fundamental, utilizando todos los recursos que nos hemos dado en los últimos años: beneficio de justicia gratuita, denuncias y quejas ante la oficina permanente especializada, defensorías del pueblo y utilización de los canales administrativos de recurso, inspección de trabajo, Ministerio Fiscal... La actitud vigilante ante las situaciones y escenarios neutros o no evidentes que pueden generar discriminaciones más sutiles y menos perceptibles, buscando la ayuda necesaria para su denuncia y persecución, con la búsqueda de alianzas con los operadores jurídicos en el conocimiento de las materias, en su estudio y que, en última instancia, nos llevan a la búsqueda de resoluciones y su ejecución, que atajen las situaciones discriminatorias hacia las personas con discapacidad y sus familias. Inevitablemente, lo anterior, nos lleva a la utilización de los Tribunales de Justicia para resolver aquellas situaciones flagrantemente discriminatorias o que son reiteradas y persistentes y, con un afán de no enmienda por parte del posible responsable para obtener satisfacción judicial. Por otra parte, la utilización de los casos más relevantes para difundirlos hacia la sociedad, organizar protocolos de actuación con las buenas prácticas y reconocimiento de aquello que no funciona para desecharlo. Y finalmente, buscar conexión con los medios de comunicación y uso de las nuevas tecnologías para la difusión de los resultados positivos y, así mismo, de las prácticas discriminatorias para que adquieran relevancia. Crear opinión y difundirla.

Método

En el punto anterior, apoyados en el marco teórico expuesto en otras publicaciones del grupo de investigación y teniendo en cuenta la adaptación del cuestionario de personalidad eficaz para personas con discapacidad física; en esta parte, mostramos de manera breve el análisis discursivo de grupos de discusión que se han llevado a cabo para esta fase metodológica del estudio, con dicha técnica se trabajaron igualmente las cuatro esferas de la personalidad eficaz con el fin de integrar los resultados de ambas aproximaciones. A continuación, tras mostrar las fichas técnicas de los dos GD, detallamos los principales resultados obtenidos en los ejes temáticos.

Participantes

Tabla 2. Ficha técnica GD 1

Ficha Técnica GD 1	
Situación Laboral	Personas que nunca realizaron actividad profesional, o se hallan en situación de desempleo.
Edad	33 a 62 años.
Sexo	Grupo mixto, 7 Hombres y 1 Mujer.
Nivel De Estudios	Variedad de Niveles Educativos.
Fecha	16 de Junio de 2011.
Lugar	Biblioteca del CAI de Viesques, Gijón.
Hora	De 11 a 12 de la Mañana.
Duración	1 Hora y 15 Minutos.

Tabla 3. Ficha técnica GD 2

Ficha Técnica GD 2	
Situación Laboral	Personas activamente en el mercado laboral y personas jubiladas.
Edad	34 a 60 años.
Sexo	Grupo mixto, 2 Hombres y 5 Mujeres.
Nivel De Estudios	Variedad de Niveles Educativos.
Fecha	17 de Junio de 2011.
Lugar	Biblioteca del CAI de Viesques, Gijón.
Hora	De 16 a 17 de la Tarde.
Duración	1 Hora y 20 Minutos.

Instrumentos

- Ejes del GD y estructura factorial de Pe / Inclusión / Exclusión Social y Discapacidad Física.

EJE 1. Capacidad Resolutiva: Capacidad de identificar, distinguir y clasificar desde diferentes aspectos, examinando las relaciones que existen entre ellas, para reconocer los objetivos, resultados, metas que busca el sujeto. EJE 2. Disponibilidad relacional. Disposición a poder realizar sin esfuerzos relaciones con los demás. EJE 3. Autoestima. Valoración de sí mismo. Identidad. EJE 4. Expectativa de futuro. Esperanza de realizar o conseguir algo, teniendo en cuenta la posibilidad razonable de que algo suceda, o que está por venir. EJE 5. Eficacia resolutiva. Capacidad de lograr el efecto que se desea o espera con rapidez y determinación. EJE 6. Asertividad. Comportamiento comunicacional maduro en el cual la persona no agrede ni se somete a la voluntad de otras personas, sino que manifiesta sus convicciones y defiende sus derechos. EJE 7. Trabajo / empleo. Relación con el mundo laboral. EJE 8. Educación / Formación. Relación con el mundo educativo / formativo. EJE 9. Participación social / política / ciudadana / derechos sociales.

Procedimiento

En el presente trabajo se expone la realización de grupos de discusión realizados a personas afectadas por una discapacidad motórica por encima del 33%. Los resultados obtenidos arrojan los primeros análisis discursivos en una muestra de quince personas.

Análisis de datos

Se detallan las conclusiones obtenidas en los ejes discursivos, que engloban las cuatro esferas de la personalidad y la relación de aspectos como la relación con el mundo laboral, educativo y la Participación social.

Resultados

Se pretende evaluar el empleo y la relación con el mundo laboral. La mayoría consideran que aquí en el Principado de Asturias no hay trabajo y se sienten indignados. Están cansados de falsas ayudas para personas con discapacidad. Las bolsas de trabajo para discapacitados, entre ellas FAEDIS y Fundación ONCE, no resultan eficaces para la inserción laboral de todo el colectivo para personas con discapacidad. Es más fácil que una persona con discapacidad intelectual que maneje las manos y pueda ejecutar trabajos mecánicos encuentre trabajo que una persona con discapacidad motórica que precise de un ordenador adaptado para realizar un trabajo. Hay cinco millones de parados aproximadamente y no hay políticas activas de empleo que realmente funcionen con ningún gobierno y esto desanima y les hace reflexionar ¿para qué vamos a buscar si son todo trabas? Otros consideran que vivimos en una sociedad capitalista, lo que interesa es hacer dinero y no tanto marcarse objetivos sociales. El empresario, va a lo que va. Da igual que el gobierno por ley, a los empresarios que contraten a discapacitados, les rebaje la Seguridad Social, no se cumple, puede que contrate a uno que se pueda defender en una cosa, pero si no se defiende por ser motórico, que no maneje las manos, el empresario, no creen que invierta en poner por ejemplo un ordenador adaptado que se maneje con la vista u otra adaptación que el empresario invierta un dineral, que luego el gobierno no le va a reembolsar. Este tema es clave y debe ser abordado de manera integral y urgente.

En cuanto a la educación y la formación y su visión con dicho ámbito. La mayoría tienen una formación adecuada, e incluso superior. Existe mayor oferta formativa para aquellas personas que, por su discapacidad, se hayan visto obligados a dejar su puesto anterior y buscar en otras ramas profesionales. A nivel académico, algunos críos en silla de ruedas, afirmas, son utilizados como percheros donde colgar los abrigos, van a la escuela con un cuidador, pero que no se ocupan de ellos y no hacen la función de integrar, sino de marginar. Otro problema viene con las discapacidades que vienen sobrevenidas a una cierta edad, como es el caso de los enfermos de Duchén, que en torno a los catorce años ya no pueden escribir y si no son motivados y si carecen de los apoyos adecuados, ya no van a estudiar nada, lo cual es un problema muy grave, con las consecuencias que ello entraña. Porque estos enfermos precisan de un asistente personal para que les escriba lo que el profesor explica porque son muy inteligentes. En estas cosas sí que necesitan de ayuda y dinero para que puedan hacer cualquier opción educativa y formativa que quieran hacer. Este tema es considerado fundamental.

Si bien es de destacar que todos los participantes en los grupos de discusión formaban parte del tejido asociativo del Principado de Asturias, por lo que eran personas que participan activamente en lo social, político y ciudadano y reivindican sus derechos sociales. Creen que la valoración social está un poco marginada, que no se valora igual al discapacitado y que, en general, está todo flojo. En el tema de vivienda se ha mejorado un poco debido a la normativa que está exigiendo a los constructores a reservar un mínimo de viviendas para personas con movilidad reducida, pero porque es una imposición por un tema normativo y legislativo, si no, no se cumpliría. A España se le está exigiendo bastante en materia de vivienda, ya que le viene impuesto por la Comunidad Europea, pero la situación de la vivienda está mal, es muy deficitaria. En el tema de transporte echan en falta más espacios reservados para personas con movilidad reducida (casos de Renfe, Feve y transporte por carretera), tan sólo existe un sitio reservado para sillas de ruedas y no contemplan la posibilidad de que pueda viajar un grupo de amigos en silla de ruedas. Manifiestan que hay ayuntamientos que están asumiendo concejalías por personas con discapacidad, véase el caso de Málaga, Ávila, Santander y por esto se haya mejorado en materia de discapacidad. En Asturias hace cuatro años, hubo un concejal en silla de ruedas y en la actualidad en el

Ayuntamiento de Gijón, hay un concejal con una discapacidad. En cuanto a la Ley de Autonomía Personal, creen que era un derecho que ya era hora que fuera reconocido. Que es casi el cuarto pilar del Estado de bienestar, que esta ley falta ser desarrollada y que tiene vocación de servicio y, como todo, hay que llevarla a la práctica. La ley de Autonomía Personal creen que llegó como un cascabel y que se debía haber hecho mucho antes y con medios y financiación adecuada y poniendo toda la carne en el asador.

Discusión/Conclusiones

El presente trabajo persigue la evaluación de la Personalidad Eficaz en población con discapacidad física con una metodología adaptada, fiable y válida. Con respecto a la consistencia interna, la prueba presenta una alta fiabilidad (" α " de Cronbach=.908). El bajo número de ítems que lo conforman (tan sólo 22 ítems) facilita la aplicación de la prueba, sobre todo si tenemos en cuenta las dificultades con las que esta población cuenta, y reduce los costos de aplicación y corrección en tiempo y esfuerzo para los implicados. El juicio de expertos, formado por personas afectadas por discapacidad física, garantiza en cierta medida la idoneidad de la adaptación de los ítems a la población de destino. Así, el cuestionario para la evaluación de la Personalidad Eficaz en personas afectadas por una discapacidad física se presenta como un instrumento adaptado y fiable para la evaluación de competencias personales y sociales en esta población.

Con respecto a la validez del mismo, el análisis factorial exploratorio al que fue sometido arrojó seis factores de primer orden: Análisis Resolutivo (competencia en estrategias de afrontamiento y anticipación de resultados), Facilidad Relacional (competencia social en la relación con los demás), Autoestima Positiva (valoración positiva de uno mismo), Expectativa de Futuro (expectativas futuras optimistas y realistas), Eficacia Resolutiva (competencia en resolución de conflictos y toma de decisiones) y Asertividad (competencia comunicativa). El análisis factorial de segundo orden arrojó un único factor, confirmando la presencia del constructo de Personalidad Eficaz que aquí se postula.

Si ponemos en relación el constructo teórico de Personalidad Eficaz con los factores empíricos del cuestionario enmarcaríamos: dentro de la esfera Fortalezas del yo el factor "Autoestima Positiva"; dentro de la esfera Demandas del yo el factor "Expectativa de Futuro"; dentro de la esfera Retos del yo los factores "Análisis Resolutivo" y "Eficacia Resolutiva"; y dentro de la esfera Relaciones del yo los factores "Facilidad Relacional" y "Asertividad".

El estudio de validez concurrente llevado a cabo con el Cuestionario de Psicoemocionalidad (Rocabert, Gómez, y Descals, 2006) presenta el cuestionario para la evaluación de la Personalidad Eficaz en personas con discapacidad física como un instrumento válido para la evaluación de competencias personales y sociales. Los factores Iniciativa y optimismo, Persistencia y Expectativa de auto-eficacia del Cuestionario de Psicoemocionalidad correlacionan de forma significativa, aunque en distinto grado, con los seis factores del cuestionario de Personalidad Eficaz. Además, el factor Empatía correlaciona también significativamente con todos los factores de Personalidad Eficaz a excepción de "Autoestima Positiva", es decir, con cinco de los seis factores. Y el factor Asertividad de la prueba de RocabertBeut, Gómez-Artiga y Descals-Tomás (2006) también de forma significativa correlaciona con los factores "Análisis Resolutivo" y "Eficacia Resolutiva". Llama la atención que habiendo un factor en cada prueba que se le denomina asertividad no hayan correlacionado significativamente, y es que parece que el factor Asertividad en el cuestionario de Rocabert, Gómez y Descals (2006) está más relacionado con la parte que concierne al afrontamiento de problemas y la resolución de conflictos (esfera Retos del yo) del cuestionario de Personalidad Eficaz. Parece haber entonces, cierta relación entre cinco de los nueve factores que conforman el Cuestionario de Psicoemocionalidad y los factores del cuestionario de Personalidad Eficaz adaptado a población con discapacidad física.

En definitiva, aquí se presenta un cuestionario breve, fiable, válido y adaptado a personas con discapacidad física para la evaluación de la Personalidad Eficaz y la correspondencia de la relación con

lo educativo-social y personalidad eficaz en personas con discapacidad física en el Principado de Asturias.

Referencias

- Alvira, F. (1982). La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales. *Estudios de Psicología*, 11, 35-69.
- Clemente, M. (1992). *Psicología Social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Eudema.
- Dapelo, B., Marccone, R., Martín-del-Buey, F., Martín-Palacio, E., y Fernández-Zapico, A. (2006). Adaptación Chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para Adolescentes. *Psicothema*, 18(1), 130-134.
- Ferreira, M.A. (2010). De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico/From Handicap to Functional Diversity: a New Theoretical-Methodological Framework. *Política y Sociedad*, 47(1), 45-66.
- Ibáñez, J. (1991). El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica. En M. Latiesa, *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos*. Granada: Universidad de Granada.
- López, J.M. (2011). *Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en población adulta de 30 a 60 años*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Oviedo, España.
- Marccone-Trigo, R. (2004). Evaluación de la personalidad eficaz en contextos educativos: primeros resultados. *Chile: Revista de Orientación Educacional*, 33-34, 79-101.
- Martín-del-Buey y Col. (2005). Escala de autoeficacia en la acción docente: versión preliminar en contextos de Práctica pedagógica. *Revista de Orientación Educacional*, 35. U. Playa Ancha. Chile.
- Martín-del-Buey y Col. (2006). El cuestionario de personalidad eficaz en contextos educativos diferenciados: un estudio en el ámbito de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha. *Revista de Orientación educacional*, 38. U. Playa Ancha. Chile.
- Martín-del-Buey y Col. (2007). Personalidad eficaz en el contexto de la educación técnico profesional. *Revista de Orientación educacional*, 39. U. Playa Ancha. Chile.
- Martín-del-Buey, F., Martín-Palacio, E., Calleja, F., Fernández-Zapico, A., Dapelo, B., Marccone, R., y Bermúdez, T. (2008). *El Constructo Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Comportamiento Emocional Adolescente en el marco de la Personalidad Eficaz*. Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Psicología y Educación. 23 de Abril en Oviedo. En Actas del Congreso (pp. 121-122).
- Martín-del-Buey, F., Martín-Palacio, E., Fueyo, E., Granados, P., Fernández-Zapico, A., Dapelo, B., Marccone, R., y Bermúdez, T. (2008). *Evaluación de la Personalidad Eficaz en Educación Primaria*. Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Psicología y Educación. 23 de Abril en Oviedo. En Actas del Congreso (pp. 122-123).
- Moral, O. (2012). *Las situaciones de discriminación de personas con discapacidad en España: Vulneraciones más extendidas*. CERMI.
- Pizarro, J.P. (2012). *Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de educación primaria*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Oviedo, España.
- Pizarro, J.P., Arnaiz, A., Guerra, P., y Calleja, G.M. (2010). Personalidad Eficaz y cine: análisis fílmico en clave psicoeducativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD: Revista de Psicología. Psicología Positiva, Nuevas Tecnologías y Realidad Actual*, 4, 219-228.
- Pizarro, J.P., Di-Giusto, C., y Castellanos, S. (2011). Utilización de escenarios inacabados para la elaboración de ítems en contextos de educación primaria. *Revista de Psicología-Universidad Viña del Mar*, 1(1), 52-71.
- Pizarro, J.P., Di-Giusto, C., y Martín, M.E. (2011). Tipologías modales multivariadas en Personalidad Eficaz en contextos de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD: Revista de Psicología. Desafíos y Perspectivas Actuales de la Psicología en el Campo de la Educación*, 3, 81-90.
- Pizarro, J.P., Fueyo, E., y Di-Giusto, C. (2011). Diferencias de género en Personalidad Eficaz en contextos de educación primaria. En J.M. Román, M.A. Carbonero, y J.D. Valdivieso, *Educación aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 2926-2940). Madrid: Ediciones de la Asociación de Psicología y Educación y el Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León.
- Rocabert-Beut, E., Gomez-Artiga, A., y Descals-Tomás, A. (2006) Elaboración de un cuestionario de personalidad eficiente para el análisis de la conducta vocacional universitaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación: Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 13, 399-412.
- Romero-Biesca, M. (2001). *Motivación, atribución, expectativas y rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.

CAPÍTULO 58

Ciberbullying: Afrontamiento desde la inteligencia emocional en adolescentes

José Domínguez Alonso, Esther López Pérez, y Iago Portela Pino
Universidad de Vigo

Introducción

El ciberbullying es en la actualidad, uno de los problemas de mayor asiduidad en contextos sociales, incluido el educativo, en todo el mundo. Consiste en la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para hostigar y acosar a compañeros a través de mensajes de texto (SMS), acoso telefónico (llamadas anónimas al móvil), grabaciones de agresiones físicas o vejaciones difundidas por teléfonos móviles o internet, acoso a través de fotografías y vídeo difundidas a través de móviles o se suben a YouTube, correos electrónicos, sesiones de chat en redes sociales (facebook, tuenti, twitter), o páginas web entre otros. Existe una amplia y variada evidencia empírica que sostienen una prevalencia del ciberbullying en los centros educativos entre el 5% y el 30% (Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Núñez, y Rodríguez, 2014; Avilés, 2009; Bringué y Sádaba, 2009; Buelga, Cava, y Musitu, 2010; Del Río, Sádaba, y Bringué, 2010; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla, y Orue, 2010).

La inteligencia emocional (en adelante IE), se entiende como la capacidad para reconocer los sentimientos y manejarlos adecuadamente, siendo esencial para vivir relaciones personales positivas y maduras (Mollá, Prado, y Martínez, 2015). Se empiezan a recoger estudios que muestran que una insuficiencia en la gestión emocional puede incrementar el desarrollo de conductas violentas en general y de ciberbullying en particular (Villanueva, Prado-Gascó, González, y Montoya, 2014). De hecho se ha llegado a afirmar que la IE podría convertirse en un elemento indispensable para reducir situaciones conflictivas en el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. De igual manera, los daños emocionales ocasionados con el ciberbullying pueden resultar letales para el individuo, llevando a situaciones de depresión, ansiedad, fracaso escolar, suicidio o asesinato (Garaigordobil y Oñaderra, 2010; Smith, Mahdavi, Carvallo, y Tippet, 2006), debido a sus especiales características de perdurabilidad en el tiempo y fácil acceso (Garaigordobil, 2010).

Así pues, la IE es considerada un agente protector en conductas de bullying y ciberbullying (Bisquerra, 2012; Elipe, Ortega, Hunter, y Del Rey, 2012), siendo muchos los estudios que sostienen que los adolescentes con bajos niveles de IE presentan mayor afluencia de conductas de intimidación y problemas conductuales en las relaciones sociales (Garaigordobil y Oñaderra, 2010; León, 2009). Por el contrario, puntuaciones altas en IE acarrear mejores relaciones sociales, interacciones más positivas y menor índice de conflictos con sus iguales (Lopes, Salovey, y Straus, 2003). Elipe, Mora-Merchán, Ortega-Ruiz, y Casas (2015) relacionan la inteligencia emocional con el ciberbullying destacando que el procesamiento emocional en casos de ciberbullying es más elaborado y cognitivo que en situaciones de bullying, ya que no sucede de manera espontánea ni directa.

Tomando en consideración que gran parte de los problemas de ciberbullying podrían tener su raíz en una deficiente gestión emocional (Villanueva, Prado-Gascó, González, y Montoya, 2014), el objetivo de la investigación será determinar la prevalencia de ciberbullying e inteligencia emocional en el alumnado de ESO y analizar las relaciones existentes entre el ciberbullying y la inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación).

Metodología

Participantes

La muestra obtenida 1270 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con una media de edad de 13-15 años (*DT*: 1.24) (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra

Muestra Total= 1270		Frecuencia	Porcentaje
Alumnado	Sexo	Mujer	620 48.8 %
		Hombre	650 51.2 %
	Edad	12 años	258 20.3 %
		13 años	291 22.9 %
		14 años	318 25.0 %
		15 años	262 20.6 %
		16 años	141 11.1 %
	Rendimiento académico	Aprobado	685 53.9 %
		Suspenso	216 17.0 %
		Repetidor	369 29.1 %
Centro Educativo	Estructura familiar	Estructurada	936 73.7 %
		Desestructurada	334 26.3 %
	Ubicación	Rural	754 59.4 %
		Urbano	516 40.6 %
	Tipo de centro	Público	877 69.1 %
		Concertado	393 30.9 %
	Curso académico	1º ESO	339 26.7 %
		2º ESO	380 29.9 %
		3º ESO	286 22.5 %
		4º ESO	265 20.9 %

Instrumentos

Se ha elaborado y aplicado un cuestionario complementario (“ad hoc”) con el objeto de conocer distintos datos del alumnado y los centros de la muestra, entre los que se encuentran: género, edad, rendimiento académico, titularidad y ubicación del centro educativo, estudios, curso realizado y estructura familiar.

También se ha administrado el *Cuestionario de Violencia Escolar Revisado*, CUVE-R-ESO (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez, y Dobarro, 2011), que permite analizar la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar, protagonizado por el alumnado o el profesorado en clases. Este instrumento permite la obtención de indicadores de diagnóstico acerca de la convivencia escolar, así como la posibilidad de analizar programas de intervención. El cuestionario está formado por 31 ítems redactados en forma de afirmaciones, que se valoran con una escala de tipo Likert. Las cinco alternativas abarcan los valores de 1 a 5, siendo: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Muchas veces; 5 = Siempre. En este trabajo se han utilizado los seis ítems que hacen referencia a la violencia a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Ciberbullying). Los estudios psicométricos confirman una adecuada consistencia interna para la escala en global ($\alpha = .93$) y para el factor Ciberbullying ($\alpha = .84$).

Finalmente, se suministró el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24; Salovey et al., 1995; adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004), que mide la inteligencia emocional percibida puntualmente: percepción, comprensión y regulación. Se trata de una escala Likert, que consta de 24 enunciados con cinco alternativas de respuesta, en cada uno de los cuales el evaluado ha de señalar en qué grado considera sus emociones y sentimientos que figura en el mismo. Las cinco alternativas abarcan los valores de 1 a 5, siendo: 1 = Nada de acuerdo; 2 = Algo de acuerdo; 3 = Bastante de acuerdo; 4 = Muy de acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo. La fiabilidad para cada componente del cuestionario TMMS-24 calculada a través del Alpha de Cronbach, es: Percepción ($\alpha = .90$); comprensión ($\alpha = .90$) y regulación ($\alpha = .86$). Asimismo, presenta una fiabilidad test-retest adecuada (Percepción = .60; comprensión = .70 y regulación = .83) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

Procedimiento

Seleccionada la muestra y los cuestionarios a utilizar, se contacta con el equipo directivo y los orientadores de los centros, con el objeto de explicarles la finalidad y alcance de la investigación y proponerles su participación voluntaria. Obtenido el consentimiento de la dirección de los centros, se mantiene una reunión informativa para dar a conocer el estudio y que éstos lo trasladen a toda la comunidad educativa. Los tutores participan de forma voluntaria y no remunerada. Paralelamente, se informa a los padres sobre la investigación y se obtiene el consentimiento de la participación de sus hijos en el estudio. Es necesario señalar la receptividad de todos los profesores, alumnos y padres a los que se les solicitó colaboración, así como la alta participación de los estudiantes en nuestra investigación.

Análisis de datos

Se analizó la frecuencia de conductas de ciberbullying y la Inteligencia Emocional percibida por el alumnado calculando las medias y porcentajes de respuesta a cada opción de la escala en cada ítem. También se ha realizado un análisis correlacional entre los factores (correlación de Pearson). Los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS 21.0 (IBM Corp, 2012).

Resultados

En primer lugar (Tabla 2) se observa un nivel bajo (Media: 1.59; mínimo 1, máximo 5) de exclusión social en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Indicar que dentro de las conductas de ciberbullying, adquiere mayor presencia el envío de mensajes de ofensa, insulto o amenaza con el móvil ($M= 1.78$), a través de redes sociales (Tuenti, Facebook, etc.) ($M= 1.73$), y grabar o hacer fotos a compañeros con el móvil, para burlarse ($M= 1.60$). Por el contrario las de menor asiduidad son grabar o hacer fotos a profesores con el móvil para burlarse de ellos ($M= 1.55$), publicar en internet fotos o vídeos ofensivos de compañeros ($M= 1.52$), y publicar en Internet fotos o vídeos ofensivos del profesorado ($M= 1.35$).

Tabla 2. Descriptivos de los ítems del CUVE-R en el factor Ciberbullying por orden de frecuencia

CONDUCTAS DE CIBERBULLYING	M	DT	ESCALA (%)				
			1	2	3	4	5
Ciertos estudiantes envían a compañeros mensajes con el móvil de ofensa, insultos o amenaza	1.78	1.06	54.8	23.4	13.0	6.0	2.8
Algunos estudiantes envían mensajes a compañeros a través de las redes sociales (Tuenti, Facebook...) de ofensa, insulto o amenaza	1.73	1.01	56.0	24.7	12.0	4.6	2.7
Algunos estudiantes graban o hacen fotos a compañeros con el móvil, para burlarse	1.60	.94	62.0	23.2	9.0	3.7	2.0
Hay estudiantes que graban o hacen fotos a profesores con el móvil, para burlarse de ellos	1.55	.94	66.4	20.2	7.8	3.1	2.5
Los estudiantes publican en Internet fotos o vídeos ofensivos de compañeros	1.52	.93	67.8	20.1	6.7	2.6	2.8
Los estudiantes publican en Internet fotos o vídeos ofensivos del profesorado	1.35	.81	78.6	12.8	5.0	1.7	1.9
TOTAL CIBERBULLYING	1.59	.95	64.3	20.7	8.9	3.6	2.5

Nota: Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Muchas veces; 5 = Siempre

En segundo lugar (tabla 3), del análisis realizado en la percepción se deduce que el alumnado de ESO presenta un nivel medio en percepción emocional ($M = 3.01$; mínimo 1, máximo 5). Destacar una mayor importancia (Muy de acuerdo + Totalmente de acuerdo) a que el alumnado considera que presta mucha atención a los sentimientos (51.1%), que normalmente no se preocupa mucho por lo que siente (46.3%) y que piensa que merece la pena prestar atención a sus emociones y estado de ánimo (44.4%). En niveles más bajos (nada de acuerdo + algo de acuerdo) destaca el considerar que deja que sus sentimientos afecten a sus pensamientos (53.6%), pensar en su estado de ánimo constantemente (53.3%) y, que a menudo piensa en sus sentimientos (44%).

Tabla 3. Descriptivos de los ítems del TMMS-24 en el factor Percepción por orden de frecuencia

PERCEPCIÓN EMOCIONAL	M	DT	ESCALA (%)				
			1	2	3	4	5
Presto mucha atención a los sentimientos	3.51	1.17	5.6	14.9	28.4	25.7	25.4
Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	3.35	1.18	6.0	20.2	27.5	25.8	20.5
Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	3.29	1.23	8.3	19.7	27.6	22.8	21.6
Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	2.94	1.26	12.8	28.8	24.2	19.4	14.7
Presto mucha atención a como me siento	2.92	1.25	13.6	27.2	26.9	18.0	14.3
A menudo pienso en mis sentimientos	2.86	1.25	14.3	29.7	25.1	17.2	13.7
Pienso en mi estado de ánimo constantemente	2.59	1.27	23.5	29.8	22.1	13.9	10.7
Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	2.57	1.36	28.1	25.5	19.6	14.1	12.7
TOTAL PERCEPCIÓN	3.01	1.25	14.0	24.5	25.2	19.6	16.7

Nota: Valores de la escala: 1 = Nada de acuerdo; 2 = Algo de acuerdo; 3 = Bastante de acuerdo; 4 = Muy de acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo

De igual forma (Tabla 4), en el factor comprensión emocional, se evidencia un nivel medio ($M = 3.07$; mínimo 1, máximo 5). Así pues, el alumnado presenta mejores valores (Muy de acuerdo + Totalmente de acuerdo) en darse cuenta de sus sentimientos en diferentes situaciones (44.4%) y saber cómo se sienten (42.4%). En valores más bajos (nada de acuerdo + algo de acuerdo) se sitúan el poder decir cómo se sienten (45.3%), poder definir sus sentimientos (44.8%) y poder decir cuáles son sus emociones (37.9%).

Tabla 4. Descriptivos de los ítems del TMMS-24 en el factor Comprensión por orden de frecuencia

COMPREENSIÓN EMOCIONAL	M	DT	ESCALA (%)				
			1	2	3	4	5
A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	3.26	1.19	8.6	18.3	28.6	27.2	17.2
Tengo claros mis sentimientos	3.22	1.38	14.0	19.7	21.9	19.4	25.0
Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	3.21	1.22	9.2	20.6	28.4	23.0	18.8
Casi siempre sé cómo me siento	3.18	1.28	10.8	22.6	24.2	22.1	20.3
Puedo llegar a comprender mis sentimientos	3.14	1.23	10.6	21.0	29.3	22.2	16.9
A veces puedo decir cuáles son mis emociones	2.96	1.19	11.1	26.8	30.1	19.1	12.9
Siempre puedo decir cómo me siento	2.81	1.29	16.9	28.4	25.2	14.8	14.6
Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	2.76	1.24	18.0	26.8	27.0	17.4	10.9
TOTAL COMPRENSIÓN	3.07	1.25	12.4	23.0	26.8	20.7	17.1

Nota: Valores de la escala: 1 = Nada de acuerdo; 2 = Algo de acuerdo; 3 = Bastante de acuerdo; 4 = Muy de acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo

Finalmente (Tabla 5), el análisis descriptivo del conjunto de ítems que componen el factor regulación emocional también presenta un nivel medio ($M = 3.39$; mínimo 1, máximo 5). Se observa que, el alumnado considera en mayor medida (Muy de acuerdo + Totalmente de acuerdo) que tiene mucha energía cuando se siente feliz (80.5%), que aunque se sienta mal procura pensar en cosas agradables (49.9%), y que se preocupa por tener buen estado de ánimo (49.6 %). En menor medida (nada de acuerdo + algo de acuerdo) destacan que cuando están tristes piensan en todos los placeres de la vida (39.4%), que si le dan demasiadas vueltas a las cosas complicándolas tratan de calmarse (33.6%) y que intentan cambiar su estado ánimo cuando están enfadados (32.8%).

En último lugar (Tabla 5), se aprecia una correlación baja pero efectiva entre el ciberbullying y la percepción emocional (positiva) ($r = .14$), y entre ciberbullying y regulación emocional (negativa) ($r = -.08$). Además, se observa una ausencia de correlación entre ciberbullying y comprensión emocional ($r = -.01$).

Tabla 5. Descriptivos de los ítems del TMMS-24 en el factor Regulación por orden de frecuencia

REGULACIÓN EMOCIONAL	M	DT	ESCALA (%)				
			1	2	3	4	5
Tengo mucha energía cuando me siento feliz	4.30	1.09	3.3	6.7	9.5	17.6	62.9
Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	3.42	1.27	9.5	14.7	26.1	23.5	26.1
Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	3.39	1.35	12.6	14.0	23.5	21.9	28.0
Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal	3.30	1.33	11.9	17.9	23.2	22.0	25.0
Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	3.28	1.36	12.9	18.6	21.3	22.4	24.9
Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	3.26	1.39	14.3	18.5	20.6	20.1	26.5
Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	3.15	1.34	14.0	19.6	25.0	19.9	21.5
Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida	2.99	1.38	19.4	20.0	20.9	21.2	18.4
TOTAL REGULACIÓN	3.39	1.31	12.2	16.3	21.3	21.1	29.1

Nota: Valores de la escala: 1 = Nada de acuerdo; 2 = Algo de acuerdo; 3 = Bastante de acuerdo; 4 = Muy de acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo

Tabla 5. Coeficientes de Correlación entre ciberbullying y los factores que integran la IE

	Percepción IE	Comprensión IE	Regulación IE
Ciberbullying	.142**	-.013	-.084**

** La correlación es significativa al nivel .01

Discusión/Conclusiones

El presente trabajo de investigación tenía como principal objetivo determinar la prevalencia de la violencia a través de las NTIC (ciberbullying) e inteligencia emocional en el alumnado de ESO y analizar las relaciones existentes entre ciberbullying e inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación).

Por lo que respecta al ciberbullying los valores que se encontraron en este estudio son bajos (15%), similares a los obtenidos en otras investigaciones (Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Núñez, y Rodríguez, 2014; Avilés, 2009; Bringué y Sábada, 2009; Buelga, Cava, y Musitu, 2010; Del Río, Sábada, y Bringué, 2010; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla, y Orue, 2010). Asimismo, se evidencia una mayor presencia de envío de mensajes de insultos, ofensa y amenazas a través del teléfono móvil e internet, y menor frecuencia en la publicación de fotos o videos ofensivos en internet de compañeros o profesorado.

En la inteligencia emocional, los resultado sugieren que el alumnado de ESO posee un adecuado nivel de IE con apenas diferencias entre las tres dimensiones analizadas, presentando puntuaciones ligeramente mayores en la regulación emocional (Moya, Prado, y Martínez, 2015). Dentro de la regulación emocional destaca el tener mucha energía al sentirse feliz y la preocupación por tener buen estado de ánimo (emociones positivas), con menor valoración de estar triste o complicar las cosas (emociones negativas). En comprensión emocional presenta mayores valoraciones el darse cuenta de los propios sentimientos y con menor presencia el poder definirlos. Finalmente, en percepción emocional prestan mucha atención a los sentimientos y apenas valoran la afectación de los sentimientos a los pensamientos.

En último lugar, la relación entre el ciberbullying y los factores del constructo inteligencia emocional es muy baja (apenas existe afectación). No obstante se observa que una mejor percepción emocional incrementa el ciberbullying, sin embargo una mejor regulación emocional disminuye las conductas de ciberbullying. No se evidencia ningún tipo de relación entre comprensión emocional y ciberbullying. Son muchos los estudios que consideran que niveles bajos de inteligencia emocional conlleva una mayor

predisposición a la aparición de problemas de conducta en las relaciones interpersonales que constituyen un paso previo a situaciones y casos de cyberbullying (Bisquerra, 2012; Garaigordobil y Oñaderra, 2010; Elipe, Ortega, Hunter, y Del Rey, 2012; Lopes, Salovey, y Straus, 2003).

En síntesis, se puede afirmar que existe relación entre el cyberbullying y la inteligencia emocional, pero es poco concluyente, quizás debido a que la relación entre dichos constructos no es tan clara como en el bullying, ya que el procesamiento emocional en los casos de cyberbullying es más elaborado y cognitivo, y no se da de manera tan espontánea y directa (Elipe et al., 2015). Pese a las contribuciones de este estudio, se sigue apoyando, al igual que Mollá, Prado, y Martínez (2015), que la influencia de la inteligencia emocional como variable protectora frente a situaciones de cyberbullying.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra el uso de instrumentos de autoinforme, propensos a problemas de deseabilidad social, con el consiguiente sesgo de memoria. Además, se considera de importancia llevar a cabo estudios longitudinales que permitan examinar los beneficios de la IE en las estrategias de los adolescentes para resolver situaciones de cyberbullying.

Referencias

- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J.C., y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XX1*, 337-360.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Rodríguez, C., Álvarez, L., y Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59-83.
- Avilés, J.M. (2009). Cyberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Bringué, X., y Sádaba, C., (2009): *La Generación Interactiva en España. Niños y Adolescentes ante las Pantallas*. Barcelona: Colección Fundación Telefónica, Ariel.
- Buelga, S., Cava, M.J., y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Del Río, J., Sádaba, Ch., y Bringué, X. (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al cyberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 115-129.
- Elipe, P., Mora-Merchán, J.A., Ortega-Ruiz, R., y Casas, J.A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology*, 6, 486. doi: 10.3389/fpsyq.2015.00486
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S.C., y Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Behavioral Psychology*, 20(19), 169-181.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P., y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Psicología Conductual*, 18, e73-e89.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- 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.
- Garaigordobil, M. (2010). Efectos del programa "Dando pasos hacia la paz" sobre los factores cognitivos y conductuales de la violencia juvenil. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 18(2), 277-295.
- Garaigordobil, M., y Oñaderra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- IBM Corp. (2012). *SPSS Statistics for Windows, Version 21.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- León, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de Estudios de Juventud*, 84, 66-83.
- Lopes, P.N., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- Mollá, L., Prado, V.J., y Martínez, G. (2015). Bullying e Inteligencia Emocional en niños. *Calidad de Vida y Salud*, 8(2), 131-149.

Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., y Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in Cyberbullying* (Research Brief No. Brief No: RBX03-06): Anti-Bullying Alliance.

Villanueva, L., Prado-Gascó, V., González, R., y Montoya, I. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo e indicadores de ajuste individual y social en niños de 8-12 años. *Anales de Psicología*, 30(2), 772-780.

CAPÍTULO 59

La escolaridad: un infierno para las personas trans

María Fernández Rodríguez*, Elena García-Vega**, Noelia Martínez Menéndez*,
Nuria Vázquez López***, y María Fernández Gordo****
*Hospital Universitario San Agustín; **Universidad de Oviedo; ***Estudiante Universidad de Oviedo;
****CSM La Magdalena

Introducción

La escuela junto con la familia son las dos instituciones más significativas en la formación y educación del ser humano. No son entidades aisladas y estáticas, sino que están inmersas e interactúan en un contexto sociocultural más amplio y en constante cambio (Minuchin y Fishman, 2004).

Entre las funciones de la escuela y de la familia están las de transmisión de los conocimientos, la socialización de las normas y de los valores. La familia, insertada en una comunidad determinada, transmite costumbres, valores, creencias y actitudes que posicionan al sujeto en sus futuras interacciones con el entorno. Será posteriormente en el medio escolar donde el alumno tenga la oportunidad de manifestar y expresar todo aquello que ha aprendido en el contexto familiar. La escuela como espacio de enseñanza de la cultura y especializada en la socialización de los niños, también es una institución propicia para la construcción de la identidad de los jóvenes. En ella aprenden distintas formas de relacionarse y nuevas reglas que regulan la convivencia fuera de su círculo familiar.

En los últimos años ha habido cambios muy importantes y en profundidad en nuestra sociedad que han favorecido la visibilidad de las distintas variantes o manifestaciones del género. Para la obtención del derecho de las personas a la autodeterminación del género han sido determinantes los movimientos de despatologización de la transexualidad (Suess 2009; WPATH Board of Directors, 2010; STP Campaña Internacional Stop Trans Pathologization) junto con los innovadores planteamientos de la séptima y última versión los estándares asistenciales de la Asociación Mundial de Profesionales para la Salud Transgénero (World Professional Association for Transgender, WPATH, 2011) avalado por las leyes integrales de la transexualidad de las distintas comunidades autónomas del territorio español:

- Ley Foral 12/2009, de 19 de noviembre, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Navarra. BON, 147, de 30 de noviembre de 2009.

- Ley 14/2012, de 28 de junio, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales en Euskadi. BOE, 172, de 19 de julio de 2012, 51730- 51739

- Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 139 de 18 de julio de 2014.

- Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia. BOE, 127, de 26 de mayo de 2014, 39758-39768-

- Ley 11/2014, de 10 de octubre, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia de Cataluña. BOE, 281, de 20 de noviembre de 2014.

- Ley 8/2014, de 28 de octubre, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Canarias. BOE, 281 de 20 de noviembre de 2014, 94850- 94860.

- Ley 12/2015, de 8 de abril, de igualdad social de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Extremadura. BOE, 108, de 6 de mayo de 2015, 39518- 39542.

- Ley 2/2016, de 29 de marzo, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial del Estado, 169, de 14 de julio de 2016, 49217-49248.

- Ley 8/2016, de 27 de mayo, de igualdad social de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales, y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín oficial Región de Murcia, 31 de mayo, 17539-17571.

- Ley 8/2016, de 30 de mayo, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, trans, bisexuales e intersexuales y para erradicar la LGTBI fobia. BOIB 069, de 2 de junio de 2016, 16816- 16835.

- Ley 8/2017, de 7 de abril, de la Generalitat, integral del reconocimiento del derecho a la identidad y a la expresión de género en la Comunitat Valenciana [2017/3089].

Los cambios experimentados por la sociedad no están siendo asimilados a la misma velocidad por las familias y los centros escolares. Aunque la escuela sigue siendo un lugar privilegiado en la construcción de la identidad, aún no está preparada para enfrentarse a la problemática de la diversidad sexual y de género (Peixoto, Fonseca, Almeida, y Almeida, 2012).

Los centros escolares aún siguen organizados desde un modelo binario de la sociedad (hombres masculinos, mujeres femeninas). Las propias estructuras físicas hacen referencia a esta dicotomía (baños y vestuarios para chicos y chicas etc.). Muchos alumnos e incluso profesores no entienden que alguien pueda estar fuera de la categoría hombre o mujer, entendido como la congruencia entre el sexo de nacimiento y el género con el que se identifican. Por lo tanto, la apertura social ha favorecido que las personas trans dejen de ocultarse y quieran estar en la sociedad en general y en particular en sus centros escolares como sujetos de pleno derecho, respetados, aceptados e integrados. Ante estas reivindicaciones no pocas veces se encuentran con que son víctimas de acoso escolar (“Bullying”) con el agravante de que algunos profesores y responsables de los centros educativos minimizan o hacen oídos sordos a estas quejas.

El objetivo de este trabajo es, por un lado, reflexionar sobre el papel de la escuela en la construcción de la identidad y; por otro lado, recoger y reflexionar sobre los testimonios de personas trans en relación con el acoso escolar.

Metodología

Bases de datos

Para recabar información acerca de investigaciones previas relacionadas se llevó a cabo una búsqueda en Google académico.

Para recoger información acerca de los testimonios se hizo uso de la historia clínica, a través del programa informático Selene.

Descriptores

Los descriptores usados en la búsqueda fueron “bullying trans”, “acoso escolar trans”, “transfobia y escuela”.

Fórmulas de búsqueda

La búsqueda se limitó a páginas en español, se ordenaron por relevancia y se dirigió a artículos publicados en cualquier momento (sin delimitación de fechas). Se indicó la opción de incluir citas.

Resultados

Testimonios de la Unidad de Tratamiento de Identidad de Género del Principado de Asturias (UTIGPA)

La Unidad de Tratamiento de Identidad de Género del Principado de Asturias (UTIGPA), es el centro de referencia para toda la comunidad autónoma y depende funcionalmente del Hospital Universitario San Agustín de Avilés (HUSA) (Fernández, 2009). Desde su apertura en el 2007 hasta la actualidad (octubre de 2017) la UTIGPA ha atendido a 200 personas que han solicitado consulta por presentar quejas de disforia de género.

En los primeros años de funcionamiento de la unidad, eran más graves las conductas de acoso y maltrato a las que las personas trans eran sometidas en el ámbito escolar. Fundamentalmente estaban protagonizadas por el resto de los compañeros e ignoradas por los responsables educativos. Muchos recordaban su paso por la escuela como un infierno. Unos recuerdan fundamentalmente los insultos, vejaciones, agresiones físicas, etc. “había muchas burlas, los compañeros me pegaban y me insultaban todos los días por ser femenina y si se lo decía a los profesores que eran cosas de niños y no se involucraban”, “empezaron a hablar de cómo me vestía y de mi forma de ser y que era una deshonra”, “te vamos a violar para que sepas...”. Otros señalan el aislamiento social como lo más duro de su paso por la escuela “estaba aislado, no podía contar con nadie”, “me llamaban lesbiana, y no era lesbiana era un hombre, no pertenecía a nadie” “pertenecía al grupo de los peores, los que expulsaban de clase”. Para algunos de ellos lo más significativo ha sido la falta de apoyo de los educadores “fatal, horrible, un asco tanto el profesorado como el alumnado, el director y la orientadora, que eran los que podían ayudar y eran los primeros en faltarte al respeto”. “tuve mucha decepción con una profesora, se burlaba de mí, hablaban de mí como maricón”, “una vez discutí con un profesor que me dijo yo quiero ser rubio y para eso no me tengo que operar, me sentó como una patada”. Las personas que realizaron estos testimonios abandonaron los estudios antes de finalizar la ESO, con las consiguientes repercusiones en su futuro personal y laboral (trabajos poco cualificados, paro, ayudas sociales, etc.).

En un estudio comparativo realizado en la UTIGPA en dos periodos diferentes, 2007-2009 (Fernández y García-Vega, 2012) y 2013-2014 se obtuvo respecto al nivel académico, que mientras que en los primeros años era mayoritario el número de personas que solo habían alcanzado estudios primarios, en el segundo periodo aumentaba las personas con estudios secundarios y universitarios. Se hipotetizaba que las campañas de sensibilización e información llevadas a cabo en la escuela, junto a las políticas de promoción y de no discriminación por motivos de identidad de género, habían prevenido las conductas de rechazo y de acoso escolar y en consecuencia que las personas se mantenían más tiempo en el circuito formativo (Nadales, Fernández, y Guerra, 2016).

Los testimonios de las personas que tienen un buen recuerdo de su paso por la escuela resaltan fundamentalmente el papel del profesorado “los profesores para mí siguen teniendo mucho valor, “para mí el colegio fue mi hogar”, “nunca estuve mal en la escuela, siempre fui buen estudiante y querido por los profesores”. Los alumnos que tienen estas experiencias positivas con han cursado mayoritariamente estudios superiores.

Todas las personas a lo largo de su vida pasan un periodo bastante amplio por la escuela. Esta, además de su función primaria, que es la de transmitir los conocimientos, la cultura y los valores (Gavidia, 2009) debe contribuir al desarrollo saludable del individuo. Compartir experiencias positivas con el resto de los alumnos genera un sentimiento de pertenencia que repercute positivamente en la autoestima y el autoconcepto. El apoyo del profesorado también es un potente factor de protección para los alumnos. Como observador privilegiado y modelo para los escolares es agente crucial para el cambio y la mejora de la salud escolar (Davó, 2009).

Las personas trans tienen la vivencia de que su vida es una carrera de obstáculos que tienen que superar cada día. Además del abandono de la escolaridad y de la exclusión y discriminación social que sufren, están los daños psicológicos. Muchas de los usuarios de la UTIGPA, presentan o han presentado

síntomas de depresión, ansiedad, consumo de tóxicos e ideación o intentos autolíticos. Básicamente esta sintomatología es reactiva a los problemas derivados de las condiciones personales y sociales a las que están sometidos por presentar disforia de género. Por lo tanto, muchas personas trans, antes de su llegada a la UTIGPA, ya han sido usuarias de los servicios de salud mental y, además, estos servicios con frecuencia han sido los derivantes a la unidad especializada de género.

Por lo tanto, los psicólogos clínicos, como primeros receptores de las demandas de las personas trans, además de las funciones asistenciales que desempeñan, tienen un papel importante en el contexto familiar y escolar de los jóvenes trans. El asesoramiento a los padres y otros miembros significativos de la familia y la formación e información en los distintos estamentos escolares, previene o amortigua las conductas de rechazo y acoso hacia las personas trans.

En la actualidad, la formación de los profesionales de salud mental en temas relacionados con la diversidad de género continúa siendo bastante limitada. Esta formación está escasamente representada en los programas formativos universitarios y en los programas formativos de las distintas especialidades sanitarias (psicología clínica y psiquiatría). Estas deficiencias condicionan tanto la actuación como la experiencia de los profesionales de salud mental.

La formación continuada también es imprescindible para el buen desempeño del psicólogo clínico. Proporcionar información, apoyo y asesoramiento para la toma de decisiones informadas exige al profesional de salud mental una formación que actualice sus conocimientos en un tema que ha evolucionado vertiginosamente en la última década.

Los profesionales socio-sanitarios son los primeros que deben superar las barreras que limitan la visibilidad de las distintas manifestaciones del género. Promover que no solo se puede o se debe encajar en un modelo dicotómico de la sociedad (hombre masculino/mujer femenina) (artículo de reflexiones) mejora la salud mental y previene las conductas de acoso en la escuela.

Discusión/Conclusiones

La escuela junto a la familia es uno de los contextos más significativos del ser humano. La función de la escuela no es exclusivamente la de transmitir contenidos, sino que también tiene una importante función socializadora que favorece la integración de las personas en la sociedad. Sentirse integrado en la comunidad educativa, junto con el éxito académico actúa como un potente factor de protección. Relaciones conflictivas en la escuela, fracaso escolar, autoconcepto y expectativas escolares están íntimamente relacionadas.

La Unidad de Tratamiento de Identidad del Género del Principado de Asturias (UTIGPA), tras una década de funcionamiento, a través de tareas de información, asesoramiento y acompañamiento, además de las funciones asistenciales, ha sido testigo del sentir de las personas trans. Muchas de las personas atendidas en la unidad, han manifestado que su paso por la escuela ha sido un infierno, o en el mejor de los casos, ha supuesto una carrera de obstáculos al que cada día tenían que enfrentarse. El acoso al que han estado sometidas es fundamentalmente verbal, expresado a través de insultos, bromas, amenazas, intimidación, burlas, rechazo y aislamiento.

Las intervenciones para eliminar el acoso escolar tienen que incluir no solo al centro escolar, sino también a la familia, a los profesionales sanitarios y a la comunidad en general.

No podemos hablar de la escuela sin hablar del primer ámbito educativo del ser humano, la familia. Ambas instituciones se influyen mutuamente porque forman parte de las vivencias de los alumnos y contribuyen a la construcción de su identidad. Los cambios sociales y los cambios en los centros escolares tienen que ir a la par de los cambios de las potentes influencias del ambiente familiar en la formación y educación de los niños.

Las estrategias de intervención en la escuela irían orientadas fundamentalmente a la formación del profesorado y del alumnado y al establecimiento de los cambios oportunos en la organización escolar

donde todo está diseñado en función de un modelo binario de la sociedad (aseos o vestuarios de chicos y chicas).

La intolerancia hacia la diversidad sexual y de género conlleva a conductas de rechazo y de exclusión social hacia las personas trans. Favorecer la integración escolar no es suficiente, el medio escolar no debe ser expulsivo, debe dar respuesta a las necesidades de un alumnado heterogéneo. Una escuela para todos ha de ser inclusiva (Arnaiz, 1996), donde el alumno se sienta aceptado y apoyado por los distintos estamentos del centro escolar, desarrollando un sentimiento de pertenencia que le permita continuar con éxito en el circuito formativo.

Acabar con el acoso escolar es tarea de todos. La sociedad suele reaccionar con cierto miedo o incertidumbre ante las personas que no se ajustan a un modelo binario de la sociedad reaccionando con estrategias de afrontamiento defensivas (negación, rechazo, etc.). La información y la educación son instrumentos necesarios e imprescindibles que nos permite afrontar de forma saludable lo desconocido.

Referencias

- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Davó, M.C. (2009). *La cultura de la salud en las aulas de educación primaria y la incorporación de la escuela promotora de la salud a la salud escolar en España*. Tesis doctoral Universidad Alicante.
- Fernández, M. (2009). Transexualidad y familia. *Mosaico*, 41, 37-47.
- Fernández, M., y García-Vega, E. (2012). Surgimiento, evolución y dificultades del diagnóstico de transexualismo. *Revista Asociación española de neuropsiquiatría*, 32(113), 103-119.
- Gavidia, V. (2009). El profesorado ante la educación y promoción de la salud en la escuela. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 171-180.
- Minuchin, S., y Fishman, C. (2004). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- Nadales, M., Fernández, M., y Guerra, P. (2016). Evolución del perfil sociodemográfico de personas con disforia de género. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, 119, 35-41.
- Peixoto, J.M., Fonseca, L., Almeida, S., y Almeida, L. (2012). Escuela y diversidad sexual ¿qué realidad? *Educação en Revista Belo Horizonte*, 28(3), 143-158.
- STP. Campaña Internacional Stop Trans Pathologization. *Reflexiones de STP sobre el proceso de revisión de la CIE y la publicación del DSM-5*. Recuperado de http://www.stp2012.info/Comunicado_STP_agos-to2013.pdf
- Suess, A. La despatologización trans desde una perspectiva de derechos humanos. Ponencia presentada en Jornadas Feministas Estatales. Granada: Jornadas Feministas Estatales; diciembre 2009. Recuperado de www.feministas.org/jornadas.html
- The World Professional Association for Transgender Health-WPATH Standards of Care for the Health of Transsexual, Transgender, and Gender Nonconforming People, 7ª versión; 2011. Recuperado de http://www.wpath.org/site_home.cfm

CAPÍTULO 60

Transfobia en contextos educativos

Elena García-Vega*, María Fernández Rodríguez**, María Fernández Gordo***,
Noelia Martínez Menéndez**, y Nuria Vázquez López*

Universidad de Oviedo; **Hospital Universitario San Agustín; *CSM La Magdalena*

Introducción

Lesbianas, gays, bisexuales y personas transgénero (LGTB) representan minorías sexuales y de género que han sido sometidas a fuertes prejuicios sociales. Las personas que no se identifican con el género asignado al nacer, experimentan la exclusión del espacio de lo inteligible por parte de un orden social binario (Mas, 2015). La idea dicotómica de que existen sólo dos tipos de personas sexuadas: varones y mujeres está muy arraigada en nuestra cultura heterosexista. Evidencia de ello es la campaña que actualmente está llevando a cabo una asociación civil que reivindica esta dicotomía (Bastante, 2017). Sin embargo la realidad es terca, las personas trans e intersexo rompen esta concepción binaria y solo por ello, se ven expuestas a diversas prácticas discriminatorias que podríamos denominar transfobia. De manera general podríamos definir la transfobia por extensión del concepto homofobia, entendiendo que lo que cambia es el colectivo objeto de discriminación, prejuicio o estereotipos negativos, diríamos pues, que la transfobia hace referencia a las creencias y actitudes negativas hacia las personas trans. Desde una perspectiva sociológica, también podríamos realizar la extrapolación homofobia/transfobia. Así se habla de una homofobia/transfobia personal, que resulta de la creencia de que los homosexuales/transsexuales son merecedores de odio, o en el mejor de los casos, de lástima, en el supuesto de que no pueden controlar sus deseos, que son en gran medida perturbadores, genéticamente anormales, inmorales, inferiores y, además, defectuosos en relación con los heterosexuales; y de una homofobia/transfobia interpersonal, que surge cuando el prejuicio personal transita a las actitudes discriminatorias (chistes, agresión física, verbal o formas extremas de violencia), afectando la relación entre las personas en diferentes espacios: educativo, laboral, familiar, etc. (Mercado, 2009).

Dicho esto, no es menos cierto que la transfobia presenta algunas peculiaridades respecto a la homofobia, que deben ser reseñadas. Coincidimos en el análisis de Hill y Willoughby (2005) donde se destacan tres componentes de la transfobia: 1) la ideología de género, que hace referencia a un sistema social de creencias que refuerza la evaluación negativa de todos aquellos individuos que no conforman el género o cuyo sexo no coincide de forma coherente con su género. Basada en un modelo social heteronormativo, construido en base al dimorfismo sexual ideal (sexo masculino o femenino), en función del cual se aplicará una socialización diferencial de género, con estereotipos y roles de género descriptivos y prescriptivos sobre cómo deben ser y comportarse los hombres y mujeres normales, que han de ser por definición heterosexuales 2) la transfobia, que como ya se ha destacado, haría referencia al componente actitudinal, incluyendo los sentimientos negativos, de aversión y miedo hacia las personas que transgreden el rígido modelo dos sexos/dos géneros; y 3) el ataque al género, o componente comportamental, referido a los actos de acoso o violencia hacia el colectivo trans, estrechamente relacionado con las creencias y las actitudes.

El concepto de transfobia y lo que representa, puede manifestarse de dos maneras:

Indirecta: Es una segregación pasiva, donde quien discrimina no lo hace con la intención de dañar, sino que excluye e invisibiliza a las personas con esta orientación sexual, por confusión o ignorancia. Lo mismo pasa con las legislaciones, que emanan en pro de la no discriminación de los homosexuales y no se alude a los transsexuales taxativamente.

Directa: Cuando de forma deliberada una persona o grupo, ejerce acciones que ocasionan perjuicio moral o físico, provocados por el rechazo hacia la identidad de género de la víctima. Personas transgéneros, que se sienten relegadas al silencio y la soledad, por una sociedad que los trata como indignos, y les niega oportunidades de empleo o de estudio.

Así mismo, podríamos coincidir en la similitud entre las manifestaciones homófobas y transfóbicas (Borillo, 2001; Pichardo, 2009):

1. Cognitiva. La homofobia puede expresarse en pensamientos y elaboraciones teóricas. Es lo que se denomina la homofobia cognitiva y que incluye pensar que la homosexualidad, bisexualidad o transexualidad son antinaturales, creer que es un pecado u opinar que las personas LGBT no deben tener los mismos derechos que el resto.

2. Afectiva. Existe, así mismo, una homofobia afectiva, que se expresa a través de sentimientos de rechazo, temor o asco hacia las personas que son o parecen LGBT.

3. Conductual. Si esta homofobia, que puede ser cognitiva o afectiva, se expresa en comportamientos de rechazo y exclusión activos, hablamos entonces de homofobia conductual.

4. Liberal. Un tipo de homofobia que a veces pasa desapercibida es la llamada homofobia liberal, que consiste en pensar que el espacio público debe de ser exclusivamente heterosexual y que la afectividad entre personas del mismo sexo se debe de mantener en el espacio íntimo o privado, considerando estas muestras de afecto ante los demás como una provocación o una falta de respeto.

5. Institucional. Por último, cuando el rechazo y la discriminación de las personas LGBT forma parte de las normas y el funcionamiento cotidiano de las instituciones (estados, políticas públicas, centros educativos, hospitales, empresas, entre otras) nos encontramos ante una homofobia institucional.

Es importante señalar en este punto que en relación al género, la escuela y los diferentes agentes educativos, son potentes agentes de socialización de género, transmitiendo y reproduciendo las normas de género de las sociedades patriarcales en las que sólo existen dos formas legítimas de ser: hombre/masculino/heterosexual y mujer/femenina/heterosexual. En este sentido, podemos afirmar, que muchas veces la escuela y los diferentes agentes educativos, contribuyen a la construcción de identidades no sólo diferentes, sino desiguales, al imponer el lenguaje, la historia y los conocimientos de acuerdo a los intereses de los grupos dominantes. Es además en este contexto escolar dónde las personas trans refieren altos niveles de discriminación tal y como lo atestiguan los resultados de la National Transgender Discrimination Survey Report (Grant et al., 2010). La encuesta más amplia de discriminación del colectivo trans realizada hasta al momento en la que participaron un total de 6.456 personas transexuales y transgéneros de más de 50 estados; y en la que se destaca que la discriminación sufrida por el colectivo a lo largo de su vida es generalizada, con unas tasas de acoso escolar del 78 % .

Así pues, consideramos que la necesidad de investigar en este campo estaría justificada por varios motivos. Por una parte la escasa investigación sobre las actitudes hacia las personas transgénero, debido en parte a la ausencia de un marco conceptual desde el cual entender el odio dirigido hacia esta comunidad (Hill y Willoughby, 2005) y en parte a la predominancia de estudios sobre actitudes homofóbicas que invisibiliza a las personas trans (Cabral, 2011). Por otra parte, la percepción de un repunte de transfobia en los últimos años, a pesar del esfuerzo de las administraciones por realizar programas de sensibilización sobre la diversidad sexual y de género. En el Eurobarómetro de 2015 un 66% de la población española cree que la discriminación por motivos de identidad sexual se encuentra muy extendida en nuestra sociedad, ninguna otra discriminación alcanza valores tan altos. Además esta percepción aumentó respecto al Eurobarómetro del 2012 en el que un 53% de la población española creía que este tipo de discriminación se encontraba muy extendida. Así mismo hay un incremento en la proporción de quienes refieren haber experimentado alguna forma de discriminación pasando del 16% en 2012 al 21% en 2015. La administración ha puesto en marcha numerosos programas de sensibilización educativa, por ejemplo, en Asturias vienen realizándose programa de educación afectivo sexual con un contenido específico en la diversidad de género, desde hace más de una década. En Andalucía existe el

protocolo de actuación sobre identidad de género en el sistema educativo andaluz, Plan de actuación para la igualdad en los centros educativos en Galicia, y así en prácticamente todas las comunidades. Sin embargo no hay datos que reflejen la repercusión de estos programas en los porcentajes de transfobia. La eficacia y pertinencia de los programas de educación sexual hoy en día no se cuestiona (Heras, Lara, y Hernández-Hawrylak, 2016), pero no existen estudios sobre las actitudes hacia las personas trans. Por último, y quizá más relevante, los jóvenes transexuales manifiestan diferentes temores y necesidades asociadas a su condición que no presenta la población general (Platero, 2014). Es recurrente manifestar temor a perder el apoyo o amor de sus seres queridos, sus amistades y profesorado. Muchos se muestran indecisos para dar el paso de explicar su situación ya que tienen miedo de ser rechazados o no reconocidos. Por otro lado la presión social que deben soportar es muy elevada, tanto en el entorno escolar como familiar lo que puede conducir a optar por estrategias que les permitan sobrellevar el estrés: abandono de los estudios y del hogar familiar. El informe europeo sobre LGTB, señala que 1 de cada 4 personas de este colectivo afirman haber sido agredidas o amenazadas con ser víctimas de violencia en los últimos cinco años.

Es por ello recomendable realizar intervenciones que mejoren dichas actitudes. La sensibilización pedagógica en sí misma no parece suponer una intervención activa que modifique actitudes. Con la cautela que aconsejan las escasas investigaciones, se sugieren programas que visibilicen al colectivo trans, pero asumiendo que ya partimos de una actitud de tolerancia. Tal vez por tanto, no convenga insistir en una transfobia que los jóvenes no parecen manifestar. Por otra parte, señalar la relevancia que tienen los profesores en la enseñanza de la diversidad sexual. Consideramos que el profesorado cumple un papel fundamental, si queremos que desaparezca la homofobia/transfobia de los centros de enseñanza. Coincidimos con la reflexión del estudio del Injuve: el profesor tiene que ser el garante del cambio, el formador del alumnado, el responsable de detectar y actuar contra la violencia homófoba, el encargado de dar una respuesta educativa de calidad ante la diversidad afectivo-sexual. Por eso no podemos tolerar que el porcentaje de futuros docentes con actitudes homófobas sea similar al porcentaje de alumnado con actitudes homófobas con el profesorado tenemos que establecer unos criterios mucho más rigurosos en este sentido en función del papel que le toca desempeñar a este respecto (Injuve, 2011).

Finalmente señalar, que hablar sobre personas trans, supone referirse a un conjunto de experiencias heterogéneas, de las cuales aún estamos solo comenzando a reconocer algunos de sus matices distintivos. Son vivencias que aún están muy invisibilizadas en nuestra sociedad (Platero, 2014).

Referencias

- Bastante, J. (2017). *Quiénes son HazteOir, los ultracatólicos que han lanzado el bus transfobo*. Recuperado 27 de marzo de 2017 de: www.eldiario.es.
- Cabral, M. (2011). La paradoja transgénero. En C. Cáceres, M.E. Mogollón, G. Pérez-Luna, y F. Olivos (Eds.), *Sexualidad, ciudadanía y derechos humanos en América Latina*. Lima: Instituto de Estudios en Salud, Sexualidad y Desarrollo Humano.
- Eurobarómetro (2015). Recuperado el 20 de marzo de 2017: <http://ec.europa.eu/COMMFrontOffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/SPECIAL/surveyKy/2077>
- Grant, J.M., Mottet, L.A., Tanis, J., Herman, J.L., Harrison, J., y Keisling, M. (2010). *National transgender discrimination survey report on health and health care*. Washington, DC: National Center for Transgender Equality and the National Gay and Lesbian Task Force.
- Heras, D., Lara, F., y Fernández-Hawrylak, M. (2016). Evaluación de los efectos del Programa sexual SOMOS sobre la experiencia sexual y las actitudes hacia l sexualidad de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 321-337. Doi: 10.1387/RevPsicodidact.14300.
- Hill, D., y Willoughby, B. (2005). The development and validation of the genderism and transphobia scale. *Sex Roles*, 53(7/8), 531-544. Doi: 10.1007/s11199-005-7140-x.
- Injuve. (2011). *Jóvenes y diversidad sexual*. Madrid: INJUVE.

Mas, J. (2015). Transexualidad y transgenerismo. Una aproximación teórica y etnográfica a dos paradigmas enfrentados. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 70(2), 485-501. Doi: 10.3989/rntp.2015.02.009

Mercado, M. (2009). Intolerancia a la diversidad sexual y crímenes por homofobia. Un análisis sociológico. *Sociológica*, 69, 123-56.

Ni ogros ni princesas. Guía para la educación afectivo sexual en la ESO. Recuperado el 18 de diciembre de 2016 de:

https://www.asturias.es/Astursalud/Ficheros/AS_Salud%20Publica/AS_Promocion%20de%20la%20Salud/Educaci%C3%B3n%20afectivo-sexual/ogros_princesas.pdf

Platero, R. (2014). La agencia de los jóvenes trans para enfrentarse a la transfobia. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 9, 183-193. Recuperado el 14 de noviembre de 2016 de: <http://pensamientopolitico.org/Descargas/RIPP09183193.pdf>

CAPÍTULO 61

Caso: comprensión de la deserción y permanencia de estudiantes en educación superior

María Isabel Borda Arias

Psicóloga, Doctora en Administración. Universidad Manuela Beltrán

Introducción

En Colombia las tasas de deserción Universitaria son altas, actualmente presentan porcentajes del 46,1% por cohorte a nivel nacional y en la ciudad de Bogotá un porcentaje de 45,21% (SPADIES, 2016) y el porcentaje nacional del 10,3% al cierre de 2014 por período comparado con otros países cifra superior a la del Reino Unido (8,6%) e inferior a la de Brasil (18%) y Estados Unidos (18.3%) (Monsalve, 2015). Estos datos evidencian que la deserción es una problemática que está inquietando a las instituciones de educación superior en el mundo ya que genera altos costos económicos y sociales, además de disminuir las oportunidades laborales para quienes no culminan sus estudios universitarios.

Esta problemática compleja tiene una influencia directa en los individuos que ingresan al sistema y por diversos factores no logran culminar la carrera a la cual se han matriculado, pues tal como lo define González (2005) la deserción hace referencia a la cantidad de estudiantes que abandonan el sistema de educación entre uno y otro período académico que puede ser un semestre o año. Así mismo Díaz (2008) hace énfasis en que este abandono es voluntario y se explica por diferentes categorías de variables. Esta problemática genera una gran preocupación para el sistema de educación, por lo que se han venido realizado diversos esfuerzos mediante una medición, análisis y seguimiento a las tasas de deserción que se presentan, con el objetivo de investigar los factores que influyen en la deserción y tomar acciones para prevenirla e intervenirla. Por otra parte, se han realizado diversos estudios sobre deserción, pero son pocos los estudios que profundizan en la permanencia estudiantil y en los factores que hacen que los estudiantes continúen con el proceso académico y logren obtener su título como profesionales.

Atendiendo a los altos porcentajes de deserción reportados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016) y por su puesto a la disminución de permanencia y graduación oportuna se realiza este estudio de caso particular en una prestigiosa institución educativa ubicada en la ciudad de Bogotá con el objetivo de interpretar y entender las categorías similares y diferenciadoras entre los estudiantes que permanecen en la carrera y logran graduarse y los que desertan, aportando este estudio a una mayor comprensión de esta problemática y a partir de las categorías emergentes se proponen acciones de acompañamiento a los estudiantes.

En el proceso de deserción juega un papel muy importante la toma de decisiones, Paramo y Correa (1999) afirman que la deserción es una decisión voluntaria que va creciendo y reforzándose en el interior de la persona y se manifiesta en la decisión definitiva de desertar. Esta decisión que se toma no es aislada, está influenciada o causada por diversos factores sociales, económicos, como también factores propios de la relación docente-estudiante y estudiante-institución educativa ya que éstas tienen una gran influencia en el desarrollo y formación de los estudiantes (Tinto, 1987; Calderón, 2005; Díaz, 2008; González, 2005).

Así mismo la deserción como un fenómeno individual abarca atributos como lo son la perseverancia, la elección y desempeño al ingresar a una institución educativa donde son aportantes la teoría de las conductas de logro, las expectativas y aspiraciones de los individuos, la motivación y su rendimiento académico y desde un ámbito social es importante la familia (Ethington, 1991; Álvarez, 1996; Román, 2013, Sánchez, 2008).

Por otra parte, la permanencia estudiantil adquiere importancia debido a la necesidad de generar alternativas para el fomento de la permanencia y graduación de los estudiantes del sistema de educación superior. La permanencia estudiantil es un escenario en donde los estudiantes son quienes toman la decisión de continuar con el programa en el cual se encuentran inscritos y que la favorecen condiciones académicas e institucionales, sociales y del entorno en general (Velásquez y Posada, 2011; Himmel, 2002; Meléndez, 2008; Romo y Fresan, 2001; Tinto, 1991; Velázquez, 2010).

Castaña, Gallón, Gómez, y Vásquez (2008) resaltan que para favorecer la retención se deben generar políticas institucionales que involucren la calidad de la información en cuanto al uso de herramientas tecnológicas, correos electrónicos y páginas web entre otros.

Método

Participantes

La muestra está conformada por 11 estudiantes de educación superior que desertaron del programa al que se habían matriculado y 13 participantes entre los que se encuentran egresados y estudiantes próximos a graduarse con el fin de estudiar los factores de permanencia estudiantil.

Instrumentos

Se diseñaron dos entrevistas semiestructuradas, una de permanencia estudiantil y otra de deserción en educación superior centrándose en la profundización de diversos aspectos en el momento de tomar la decisión de desertar con preguntas abiertas y cerradas.

Procedimiento

Esta investigación se desarrolla en cinco fases:

La primera fase consistió en la fundamentación teórica del objeto de estudio permanencia y deserción estudiantil en educación superior.

La segunda fase consistió en la selección de la muestra a partir de la revisión de una base de datos de cuatro años correspondiente a estudiantes que han desertado del programa al que se matricularon y de estudiantes graduados y próximos a graduarse.

En la tercera fase se diseñó la entrevista a profundidad tanto para participantes desertores como para estudiantes próximos a graduarse y egresados de los dos semestres anteriores.

La cuarta fase consistió en realización de las entrevistas a profundidad a los participantes, se resalta que a los participantes desertores se les realizó la entrevista por teléfono.

La quinta fase corresponde al análisis e interpretación de los resultados cuantitativos y cualitativos.

Análisis de datos

En este estudio se aplica el método mixto que consiste en la recolección de datos cuantitativos y cualitativos con el fin de combinarlos y analizarlos desde la comprensión de conceptos a través de categorías y sub categorías que emergieron del análisis de narrativas de los participantes para entender el problema de investigación (Hernández, 2016).

Resultados

Resultados con respecto a la deserción

En la selección de la muestra de deserción se presentaron algunas dificultades frente a la posibilidad de establecer contacto directo ya que en las bases de datos la mayoría de los números telefónicos de contacto no correspondían o estaban fuera de servicio, unos pocos no vivían en el país.

A continuación, se presentan los datos cuantitativos que permiten caracterizar a los estudiantes y reconocerlos en un contexto particular.

En cuanto a los datos demográficos de la muestra de deserción el 64% de los participantes son hombres y el 36% de los participantes son mujeres. La edad oscila en un rango entre los 21 años a los 36 años. 8 de los 11 participantes que se retiraron, presentan una deserción temprana entre el primer y cuarto semestre.

Tiempo transcurrido desde el retiro del programa: El tiempo transcurrido desde el retiro del programa al cual se matricularon en la universidad en la cual se realizó el estudio oscila entre dos años a ocho años.

Opciones de carrera: Frente a la pregunta de ¿Cuáles fueron sus opciones de carrera al momento de la entrevista de ingreso? El 100% de los individuos, habían elegido como primera opción la carrera de la cual se retiraron, el 54% de los individuos tenía una segunda opción de carrera y el 9% contaba con una tercera opción de carrera.

Recursos económicos: Frente a los ingresos económicos en el momento del retiro, el 36% tenía dificultades para cumplir con los pagos de la matrícula por falta de ingresos económicos, el 9% se encontraba desempleado y el 55% contaba con los recursos económicos para pagar la carrera. Así mismo el 64% no tiene vivienda propia y el 36% sí la tiene. De acuerdo a los resultados actualmente el 64% de los participantes se encuentran vinculados laboralmente y el 36% no tienen trabajo.

Rendimiento académico: El promedio de las calificaciones de los participantes obtenido durante la carrera oscila entre 3,5 y 4,1. Se resalta que el 44% de las personas no recuerdan el promedio o nunca lo consultaron.

Toma de decisiones: Con respecto a las decisiones que tomaron después de retirarse del programa al que estaban inscritos, un 37% respondió que deseaban seguir estudiando, 36% cambiar de Universidad, 18% cambiar de carrera en la misma universidad y 9 % dedicarse a trabajar. El 55% de los participantes se encuentran actualmente estudiando, el 27% no se encuentran actualmente estudiando y el 18% ya se graduó en otra Universidad.

Ámbito social: El 91% mantuvo una relación buena con sus compañeros de la universidad y un 9% mantuvo una relación excelente.

Acompañamiento estudiantil: Los participantes en un 91% afirmaron no haber recibido información de estar en riesgo para desertar y el 9% respondieron que sí recibieron información de estar en riesgo de deserción. Además, el 64% no recuerda la información de los programas o estrategias que al interior de la universidad se brindan para mitigar las causas de deserción y así contrarrestar los fenómenos de la deserción y la repitencia y el 36% si recibió información de dichos programas y estrategias para atender a quienes están en riesgo de deserción. Y se resalta que el 100% no hizo uso de los programas o estrategias de acompañamiento estudiantil que se brindan al interior de la universidad. El 82% de los participantes regresaría a la Universidad, si esta le brinda apoyo en el aspecto que individuo necesita y el 18% no regresaría a la Universidad, aun si esta le brinda apoyo en el aspecto que el individuo lo necesite.

Después de identificar la población con sus respectivas características, posteriormente a través de un análisis cualitativo se buscó comprender las vivencias y reacciones de los estudiantes que decidieron retirarse del programa interpretando a través de categorías lo que expresaron a través de sus narrativas con una previa transcripción y organización de sus testimonios que se ve reflejada en cada una de las matrices donde se presentan el análisis categorial y se presentan los relatos que comparten dichas categorías.

Las narrativas de los estudiantes que desertaron en relación a la pregunta dirigida a conocer los motivos por los cuáles decidió retirarse del programa presentadas en la tabla 1 se relacionan con tres categorías principales que son:

1. Motivos personales: tiene que ver con la motivación que es un proceso que nos dirige la conducta de un individuo hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene. Por tanto, es

más un proceso que un producto, y requiere cierta actividad física o mental, y se resalta en este concepto que es una actividad donde la toma de decisiones juega un papel importante (Boza, Toscano, 2012).

2. Atribución de responsabilidad: Esta teoría tiene que ver cómo los sujetos llevan a cabo explicaciones de la conducta social, es decir, cómo las personas procesan información para determinar las causas de un suceso. En este sentido, la literatura sobre atribución es consistente al demostrar que los sucesos no esperados y los que son percibidos como algo negativo por parte de las personas son los que generan un mayor número de atribuciones causales (Weiner, 1979) y están vinculados con factores cognitivos, perceptivos, motivacionales (Baron y Byrne, 1992).

3. Situación económica: Hace referencia al patrimonio de la persona, en su conjunto, es decir, a la cantidad de bienes y activos que posee resaltando en este caso los ingresos monetarios.

Tabla 1. Matriz de análisis categorial de respuestas textuales para la pregunta: ¿Indique el motivo o motivos por los cuáles decidió retirarse del programa al cual estaba matriculado?

Categorías emergentes	Narrativas
<i>Motivos personales asociados a:</i>	
<i>Subcategorías</i>	
Expectativas	“No era lo que esperaba” “Escogí mal”
Intereses	“Me intereso más otra carrera” “Me di cuenta que quería estudiar derecho”
	“Siempre he estado en el área contable decidí cambiarme de carrera”, “Mi trabajo siempre ha estado más relacionado a la tesorería y por eso decidí meterme a contabilidad”
Desmotivación	“No sentí en ese momento que fuera lo mío”
	“No me gustaban los horarios, tampoco las clases”
	“Tampoco me gustaba la carrera”
	“No estaba convencido de estudiar esa carrera”
Desempeño	“No me gustaba la universidad en general” “Me iba mal en el programa”
	“Es una universidad que tiene profesores que no tienen ni idea de la universidad ni de las materias que dictan, desmotivan a los estudiantes, el perder materias es un negocio”
Distorsión cognitiva de sobregeneralización	“Me parecía que no estaba aprendiendo nada”
<i>Atribución de responsabilidad</i>	
<i>Subcategorías</i>	
Universidad	Sentía que la universidad era muy nueva en esta carrera y siempre había querido estudiar en otra universidad”
Docentes	“Inconforme con la universidad en el tipo de profesores que contratan” “No me gustaban los profesores”
	“Un tema económico”
Situación económica	“Me quede sin trabajo y no podía pagar la universidad”

Tabla 2. Matriz de análisis categorial de respuestas textuales para la pregunta: ¿Cómo reaccionó su familia frente a la decisión de retirarse del Programa?

Categorías emergentes	Narrativas
<i>Familia como red de apoyo</i>	
<i>Subcategorías</i>	
Apoyo	“Me apoyaron” “Bien, me apoyaron” “Apoyo total en mis decisiones”
	“Mal por el tiempo perdido” “Tristes, pero no se podía seguir”
	“Reaccionaron mal cuando me retire del programa” “Eso es personal” “El tema fue de manejo individual y no tanto familiar” “Yo no vivo con mi familia”
Emociones negativas	“En ese entonces vivía solo, entonces no le dieron importancia a que estudiara o no” “Pues se enteraron después de un tiempo, pero como yo era la que pagaba no dijeron nada”
La familia no se involucró	

En la tabla 3 se presentan las categorías emergentes de las narrativas en respuesta a la pregunta dirigida a conocer cómo se vio afectado al retirarse de la carrera:

1. Frustración: La mayoría de las teorías de la frustración consideran que es una respuesta que involucra mecanismos emocionales semejantes a la presentación de estímulos aversivos y que desencadena respuestas análogas al estrés (Kamenetzky, 2009). Este concepto también incluye situaciones de demora o impedimento de llegar a reforzadores apetitivos (Flaherty, 1996).

2. Economía: Recursos, creación de riqueza y producción, consumo de bienes y servicios, para satisfacer las necesidades humanas.

Tabla 3. Matriz de análisis categorial de respuestas textuales para la pregunta: ¿Cómo se vio afectado al retirarse de la carrera?

<i>Categorías emergentes</i>	<i>Narrativas</i>
<i>Frustración</i>	"Me dio un bajonazo de ánimo bastante grande"
	"Me vi afectado por que se apagan los sueños"
	"Personal, porque comencé de ceros y dejé de hablar con mis amigos"
	"Pérdida de tiempo"
	"Me vi afectado por el tiempo que perdí en esa carrera"
	"Duré medio año sin estudiar, sin trabajar, perdí año y medio a nivel académico"
<i>Economía</i>	"Pues inicialmente yo comencé a estudiar allí por la empresa en la que estaba trabajando y cuando me retire perdí mi trabajo"
	"Pérdida de dinero"
	"Me afectó económicamente"

Resultados de permeancia estudiantil

En este aparte se presentan los datos cuantitativos que permiten caracterizar a los estudiantes que logran graduarse.

Datos demográficos: en la muestra de permanencia estudiantil el 77% de los participantes son hombres y el 23% son mujeres. La edad de los participantes oscila en un rango entre los 21 años a los 31 años.

Tiempo en que se cursó la carrera: Los estudiantes cursaron la carrera en un rango entre los 10 a 12 semestres.

Opciones de carrera: El 100% de los estudiantes y egresados tenían como primera opción estudiar la carrera en la que logran graduarse, el 54% de los estudiantes y egresados tenían una segunda opción de carrera, el 18% de los estudiantes y egresados tenían una tercera opción de carrera y un 9% de los estudiantes tenía una cuarta opción de carrera.

Rendimiento académico: El promedio obtenido por los partícipes durante la carrera oscila entre 3,8 y 4,8.

Situación económica: El 77% de los participantes se encuentran vinculado laboralmente en el momento de realizar la investigación y el 23% no se encuentran vinculados laboralmente. El 77% de los participantes no tiene vivienda propia y el 23% si la tiene.

Acompañamiento estudiantil: El 85% de los partícipes no recibieron información de estar en riesgo para desertar y el 15% si recibieron información de estar en riesgo para desertar. El 92% de los participantes afirman no haber recibido información de los programas o estrategias que al interior de la universidad se brindan para mitigar las causas de deserción y así contrarrestar los fenómenos de la deserción y la repitencia y el 8% afirman que si recibieron dicha información. Así mismo el 92% de los estudiantes y egresados no hicieron uso de los programas o estrategias de acompañamiento que se brindan al interior de la universidad y el 8% de los estudiantes y egresados hicieron uso de los mismos. El 85% de los participantes recomendarían a la Universidad a personas cercanas y el 15% no la recomendaría. El 54% de los participantes continuaría sus estudios de diplomado o postgrado en la Universidad, el 38% no continuaría no continuaría su formación en la Institución y el 8% no sabe o no están seguros de continuar sus estudios de diplomado o postgrado en la Universidad.

Categorías emergentes de las narrativas de permanencia estudiantil desde un análisis cualitativo

Continuando con el análisis cualitativo se presentan las matrices de análisis categorial de los relatos de los estudiantes próximos a graduarse y los graduados.

En la tabla 4 se presentan las categorías emergentes de las narrativas en respuesta a la pregunta para conocer las motivaciones más importantes para culminar la carrera:

1. Motivación al logro: La motivación es un impulso o una fuerza que guía, orienta, intensifica y que mantiene la conducta ante actividades o situaciones con el fin de obtener algún resultado de lo que se propone o un logro en particular (Good y Brophy, 1996 y Ruble, 1984). Además, la motivación en general y este caso particular por aprender está influenciada por los estados emocionales, las creencias, los intereses, las metas y los hábitos de pensamiento (Hernández y Díaz, 2013).

2. Calidad de vida: Este concepto involucra diversidad de variables psicológicas que en sí mismas abarcan el concepto de bienestar, como satisfacción con la vida, bienestar subjetivo, bienestar, estado de salud, salud mental, felicidad, ajuste, estado funcional y valores vitales (Urzúa y Caqueo-Úrizar, 2012). Además tiene en cuenta información y datos objetivos como el estado socioeconómico, nivel educacional o tipo de vivienda, siendo muchas veces estos indicadores económicos insuficientes (Bognar, 2005).

Tabla 4. Matriz de análisis categorial de respuestas textuales para la pregunta: ¿Cuáles fueron sus motivaciones más importantes para culminar la carrera?

Categorías emergentes	Narrativas
Motivación al logro	"Ser profesional, el crecer integralmente y el apoyo familiar"
	"Ser profesional, la familia y el poder postularse en un cargo con una mayor remuneración"
	"Ser profesional"
	"Crecimiento personal y orgullo familiar"
	"Obtener el título"
	"Poder retribuirles a sus padres todo el esfuerzo a lo largo de la carrera"
	"Motivaciones de orden personal como la autorrealización, culturización, motivaciones de orden económico y motivaciones de tipo laboral"
	"Principalmente la familia, Dios y ser profesional"
	Una mejor remuneración y tener la oportunidad de ampliar sus estudios"
	"Satisfacción personal y mejorar calidad de vida"
Calidad de vida	"Crear su propia empresa"
	"La búsqueda de un mejor trabajo que me generara mejores ingresos"
	"Para tener una mejor oportunidad laboral y económica"
	"La apertura de nuevas oportunidades laborales, y tener bases para tener un negocio independiente"
	"Mejor calidad de vida y seguir estudiando"
	"Aprovechar la oportunidad y obtener ventajas en los ámbitos laboral y profesional"

Así mismo emergen 4 (tabla 5) categorías de las narrativas de las respuestas a la descripción de las dificultades presentadas durante la carrera:

1. Problemas académicos: son dificultades que están relacionadas con lo que se está aprendiendo y a la vez con el uso de ciertas destrezas. Las destrezas que son afectadas con mayor frecuencia son: lectura, ortografía, escuchar, hablar, razonar y matemática por lo tanto se presenta bajo rendimiento académico (Moreno, 2004). También se incluyen situaciones que afectan el óptimo desempeño académico como la inasistencia, retardos, etc.

2. Enfermedad: Alteración psicológica o física leve o grave del funcionamiento normal del organismo de una persona o de alguna de sus partes debida a una causa interna o externa.

3. Desadaptación: Es la dificultad o facultad de responder eficazmente a una situación nueva o a un conflicto. La persona desadaptada es incapaz de enfrentarse adecuadamente a situaciones sociales.

4. Insatisfacción: Sensación de malestar que se tiene cuando se no se ha colmado un deseo o se ha respondido a una necesidad de la manera que se esperaba.

Tabla 5. Matriz de análisis categorial de respuestas textuales para la pregunta: ¿Qué tipo de dificultades se le presentaron durante la carrera?

Categorías emergentes	Narrativas
Problemas académicos	"Tuve dificultades con materias y con profesores"
	"Dificultad con materias y calificaciones,
	"Áreas de las matemáticas"
	"Asignaturas de las que no tenía conocimiento o experiencia "
Enfermedad	"Horarios de ingreso"
Desadaptación	"Dificultades de salud"
Insatisfacción	"Vivir solo, por no ser de Bogotá"
	"Creí que la carrera que estaba haciendo no era lo que quería para mi vida"
	"Tramitología en los procesos administrativos"

En la tabla 6 se muestran las categorías emergentes que evidencian la capacidad de afrontamiento de los estudiantes que logran culminar la carrera:

1. Resiliencia: Es la capacidad de superar los eventos adversos y ser capaz de tener un desarrollo exitoso a pesar de la adversidad (Becoña, 2006).

2. Redes de apoyo: Son recursos derivados de las relaciones sociales, por lo tanto, es un apoyo social que genera provisiones instrumentales o expresivas, reales o percibidas, aportadas por la comunidad, redes sociales y amigos íntimos (Fernández, 2005).

Tabla 6. Matriz de análisis categorial de respuestas textuales para la pregunta: ¿¿Cómo afrontó las dificultades presentadas durante la carrera?

Categorías emergentes	Narrativas
Resiliencia	"Pidiendo permiso para salir más temprano y buscando un medio de transporte más rápido"
	"Dedicación, esfuerzo e interés por superar las asignaturas"
	"Estudiar y resignación"
	"Aplazar dos semestres para dedicarse a tratamientos médicos"
	"Buscando un medio de transporte más rápido y en ocasiones solicitando permisos"
Redes de apoyo	"Con el apoyo de padres y amigos en el momento"
	"Apoyo económico de padres, tutorías"
	"Apoyo familiar, optimismo, actitud y confianza"
	"Estudio con compañeros"
	"Con ayuda de familiares"

Las sugerencias que surgen de las narrativas de los estudiantes integran dos categorías emergentes (Tabla 7) que apuntan al apoyo integral de los estudiantes:

1. Colaboración y apoyo: Esta referida a estrategias de acompañamiento estudiantil y apoyo integral a los procesos de los estudiantes en el transcurso de la carrera.

2. La mejora continua: si se quiere, es una filosofía que intenta optimizar y aumentar la calidad de un producto, proceso o servicio.

Tabla 7. Matriz de análisis categorial de respuestas textuales de los participantes que desertaron del programa y los de permanencia para la pregunta: ¿Qué sugerencias puede hacer a la Universidad y al Programa en particular para disminuir los casos de deserción?

Categorías emergentes	Narrativas
Colaboración y apoyo	"El acompañamiento es fundamental"
	"poder acceder a sus créditos para poder terminar"
	"Mayor seguimiento en los primeros semestres"
	"Realizar actividades que permitan que las personas tengan ingresos económicos y puedan alcanzar el nivel económico para pagarla"
	"Mayor información"
	"Que los docentes promuevan las tutorías en los estudiantes y se hagan reuniones periódicas en las cuales se resuelvan dudas y/o se postulen nuevos temas a tratar dentro de la clase a fin de dar participación a los estudiantes"
	"Buscar más convenios en financiación de la carrera e incentivar la doble titulación desde los primeros semestres para retener los estudiantes y motivarlos a terminar las dos carreras casi que al tiempo"
	"Brindar mayor acompañamiento a los estudiantes"
	"Buscar más convenios en financiación que sean asequibles a los estudiantes y el trámite para adquirirlo no sea tan demorado"
	"Mayor información al iniciar la carrera y un mayor seguimiento por parte de la misma, pero todo esto guiado por una persona que realmente conozca las necesidades de los estudiantes, es decir un director de programa capacitado y no a democracia como el actual"
	"La universidad debería brindar acompañamiento a los estudiantes que plantean desertar. En donde se abran espacio en el cual los alumnos pueden expresar los motivos de no seguir estudiando. A partir de estos motivos se planteen estrategias para que estas personas puedan seguir estudiando y esto genera sentido de permanencia"
	"Promover más las tutorías, para que los estudiantes las utilicen como una herramienta que fortalezca sus conocimientos"
	"Mejorar las materias que se ven en esta carrera"
	"Actualizar el programa porque es muy antiguo, cambiar los profesores"
	"El horario"
Mejora continua	"Fortalecer la carrera y mejorar la acreditación académica"
	"Combinar desde primer semestre la teoría con la practica esto ayuda que el estudiante desarrolle un aprendizaje más concreto y aproximado a la realidad"
	"Mejorar las instalaciones de la universidad"
	"Publicitar aún más las importantes oportunidades que ofrece la universidad, especialmente a los estudiantes de primeros semestres, de manera que sepan y entiendan los beneficios a los que se pueden acoger si permanecen estudiando en la universidad y mantienen un buen desempeño académico. Por ejemplo: las opciones de internacionalización, becas, opciones de grado que dependiendo del promedio total de la carrera u otros factores permiten obtener la titulación sin mayores contratiempos, entre otros"

Discusión/Conclusiones

Los resultados y análisis que presenta esta investigación muestran otra dimensión de lo que ha sido el estudio de la deserción estudiantil en educación superior que se ha centrado en datos cuantitativos donde el factor económico ha sido presentado como relevante. En este estudio los datos cuantitativos no son descartados ya que aportan al análisis pero se da relevancia al análisis cualitativo que permitió profundizar y comprender a través de las categoría emergentes (Intereses, expectativas, desempeño, motivación al logro, desmotivación, emociones negativas, frustración, desadaptación, insatisfacción, enfermedad, resiliencia, atribuciones de responsabilidad), como factores psicológicos en lo que se refiere al individuo y sociales (redes de apoyo, mejora continua, colaboración y apoyo) están impactando de

manera directa en la toma de decisiones de los estudiantes tanto para permanecer estudiando como para desertar.

Elegir una carrera en donde la persona se va a desenvolver laboralmente durante su vida no es una tarea fácil por lo tanto el acierto vocacional es un proceso que puede generar contradicciones e implica un proceso de toma de decisiones donde influyen diferentes aspectos que requieren de la identificación y comprensión de las alertas tempranas como de acciones de acompañamiento concretas en las distintas etapas del proceso académico.

Se resalta que aunque la investigación en educación superior ha centrado más su atención en estudios de deserción, el presente estudio se focalizó no solo en este fenómeno, sino también en la permanencia estudiantil que al abordarla como objeto de estudio permite comprender diferentes factores tanto personales (motivación al logro, resiliencia) como institucionales (Colaboración y apoyo, mejora continua) que desarrollados y fortalecidos permanentemente a través de procesos estructurados y gestionados adecuadamente facilitan la graduación oportuna y el éxito profesional, laboral y social de los egresados.

Con acciones concretas de acompañamiento desarrolladas a tiempo en todas las áreas psicológica, social, académica, familiar y el fortalecimiento de redes de apoyo se interviene a tiempo las alertas tempranas de los casos de posible deserción que como lo evidencian los resultados de esta investigación tienen componentes personales que deben ser tratados de manera individual y ser retomados en diferentes etapas donde lo requiera el estudiante.

Tanto los estudiantes de último semestre y egresados tuvieron diversas dificultades cuando cursaban la carrera como los estudiantes que decidieron retirarse, se puede evidenciar en las narrativas de los primeros que a pesar de la adversidad logran afrontar las dificultades bien sea con competencias personales, el apoyo de redes como la familia y con poco reconocimiento con estrategias de apoyo aportadas por la institución. En cuanto al apoyo familiar se resalta que se evidencio en las categorías emergentes que este se relaciona directamente con el bienestar de las personas y la toma de decisiones (Guerrero, 2003).

Las tutorías también juegan un papel muy importante como estrategias de apoyo académico, autores como Díaz y Pinzón de Santamaría (2002) opinan que currículos universitarios flexibles, sin contar con el servicio de tutoría, son impensables ya que ponen en riesgo la calidad y los objetivos de la enseñanza-aprendizaje. Los autores se basan en que un estudiante que inicia su educación universitaria y se ve sometido a diversos cambios, podría tomar la decisión de desertar al no contar con el apoyo académico que se necesita para continuar con su proceso educativo.

Se concluye que este tipo de estudios y la intervención de la deserción estudiantil se debe abordar desde diversas disciplinas ya que es un fenómeno complejo como lo evidencian las categorías emergentes por lo tanto se requiere de profesionales en psicología, pedagogía, sociología, etc. para su comprensión e intervención.

Referencias

Álvarez, J. (1996). *Etiología de un sueño o el abandono de la universidad por parte de los estudiantes por factores no académicos*. Tesis Magister Dirección Universitaria. Universidad de los Andes. Bogotá.

Baron, R., y Byrne, D. (1994). *Social psychology: Understanding human interaction*. (7th. ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11, 125-146.

Boza, A., y Toscano, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado por alumnos universitarios. *Revista Curriculum y Formación del Profesorado*, 16(1), 125-142.

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.

- Díaz, T., y Pinzón de, S. (2002). *Excelencia académica y formación integral. Memorias del congreso internacional Intercambio de experiencias en programas universitarios de tutorías*. Bogotá: Universidad del Rosario, ICFES.
- Ethington, C. (1991). A Test of a Model of Achievement Behaviors. *American Educational Research Journal*, 28(1), 155-172.
- Fernández, R. (2005). Redes sociales, apoyo social y salud. *Periferia*. 3, 1-16.
- Flaherty, C. (1996). *Incentive relativity*. New York: Cambridge University Press.
- González, L. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción*. Santiago de Chile.
- Good, T., y Brophy, J. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- Guerrero, J. (2003). Los roles no laborales y el estrés en el trabajo. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 73-84.
- Hernández, G., y Díaz, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: que sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica*, 1-19.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación* (17), 91-08.
- Kamenetzky, G., Cuenya, L., Elgier, A., López, F., Fosachea, S., Martín, L., y Mustaca, A. (2009). Respuestas de Frustración en Humanos. *Terapia psicológica*, 27 (2), 191-201.
- Meléndez, R. (2008). *Estudio sobre deserción y permanencia académica en la facultad de Ingeniería en la Universidad de la Guajira*. Riohacha.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). SPADIES. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-196477.html>
- 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
- Monsalve, P. (2015). Boletín Ministerio de Educación Nacional en cifras. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-350451.html>
- Moreno, M. (2004). La atención de problemas académicos en los estudiantes de la División de Ingenierías. Reflexiones y estrategias. *Zona Próxima*, 5, 112-123.
- Paramo, G., y Correa, C. (1999). Deserción Estudiantil Universitaria Conceptualización. *Revista Universitaria Eafit. Colombia*, 65-78.
- Román, C. (2013). *Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto*. España.
- Romo, L., y Fresan, O. (2001). *Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago*. México.
- Ruble, D. (1984). Teoría sobre la motivación de logro: perspectiva evolutiva. *Infancia y aprendizaje*, 26, 15-30.
- Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. México.
- Tinto, V. (1987). *Una consideración de las teorías de la deserción*. Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Urzúa, M., y Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. *Terapia psicológica*, 30 (1), 61-71.
- Velásquez, M., y Posada, M (2011). *Acciones para favorecer la permanencia estudiantil*. Colombia.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational psychology*, 33, 3-25.

CAPÍTULO 62

Competencias y actitudes inclusivas en la Universidad de Minho

Carmen María Hernández Garre, Antonio Luque de la Rosa, y José Juan Carrión Martínez
Universidad de Almería

Introducción

Aunque el desarrollo de la educación inclusiva en la universidad no ha sido tan intenso como en los niveles de enseñanza anteriores, recientemente se han publicado algunos trabajos desde diferentes perspectivas como las dificultades de adaptación a la enseñanza de los estudiantes con discapacidad (Álvarez, Alegre de la Rosa, y López, 2012), la discapacidad intelectual (Izuzquiza, 2012) o la aplicación del diseño universal a la educación universitaria (Sánchez, 2009), entre otros temas. No obstante, continúa haciéndose patente la necesidad de una mayor profundización sobre la inclusión en Educación Superior, siendo uno de los factores que dificultan el desarrollo de políticas públicas y acciones para una educación inclusiva eficaz en esta etapa (Duarte, Rafael, Filgueiras, Neves, y Ferreira, 2013).

En este sentido, atendiendo al principio de educación inclusiva se requiere de las instituciones educativas la promoción de prácticas que respondan a las necesidades de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo y que garanticen su acceso de acuerdo a sus especificidades (García, Rodríguez, y Mori, 2011).

Desde hace mucho tiempo, la legislación portuguesa asumió la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y se impulsaron iniciativas legislativas con propuestas concretas. Así, los cambios en Portugal se iniciaron también desde la integración con experiencias en la década de los cuarenta y los sesenta con nuevas iniciativas estatales hasta llegar a los noventa en que supuso una óptima consolidación ratificando la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Lissi, Zuzulich, Salinas, Achiardi, Hojas, y Pedrals, 2009).

En este periodo, la legislación más determinante fue el establecimiento de dos reales decretos, en primer lugar, el Decreto Ley 35/90, de 25 de Enero, y en segundo lugar, el Decreto Ley 319/91 de 23 de Agosto. Éste último, estaba específicamente dirigido a la población “especial” y establecía una serie de medidas que el centro escolar debía adoptar en su organización y funcionamiento para aliviar las dificultades de integración del alumnado con necesidades educativas especiales, orientado a la promoción académica.

Las pautas sobre educación inclusiva que actualmente están vigentes en el contexto portugués, responden a las NEE de carácter permanente, es decir, las dificultades inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que da lugar al desarrollo de servicios especializados para promover el potencial biopsicosocial de los estudiantes (Pires, 2014). Con todo, un aspecto que llama especialmente la atención es la carencia legal del alumnado con NEE en Educación Superior (Abreu, Antunes, y Almeida, 2012) ya que la legislación que rige la educación especial portuguesa no considera a este tipo de alumnado, quedando desprovistos de atención legal desde el Ministerio de Educación y Ciencia portugués. Por tanto, la inexistencia de una política nacional en Educación Superior en este ámbito implica el desarrollo individual de protocolos de actuación de acuerdo con la propia percepción que sobre NEE tengan los máximos dirigentes de las diferentes instituciones superiores. Como resultado, la carencia de una política consensuada y única en la materia supone una barrera para la inclusión en el país vecino.

Por otro lado, respecto al acceso de las personas con discapacidad a la educación superior, ha ido aumentando considerablemente en los últimos años por lo general en los países de nuestro entorno

(Faria, 2012; Nava-Caballero, 2012; Santos, Gonçalves, Ramos, Castro, y Lomeo, 2015). En el caso de Portugal, aunque es notorio el número de estudiantes con NEE que ingresan en la enseñanza superior, todavía representa una población muy escasa si se compara con las cifras generales de los estudiantes que entran en la Universidad. Según García, Rodríguez, y Mori (2011), estos datos son resultado de la segregación y discriminación sufridos por las personas con NEE a lo largo de la historia. Se observa que la paradoja de la inclusión frente a la exclusión en los sistemas educativos universaliza el acceso a los mismos, pero la exclusión pasa factura a las personas y grupos que no encajan en la homogeneización de las normas establecidas por este sistema educativo (García et al., 2013).

Por consiguiente, Portugal presenta una tasa de escolarización por tipo de discapacidad (visual, motora, auditiva, etc.) que no supera el 1.9% del total de la población en educación superior, es decir, entre estudios universitarios y politécnicos (INE, 2016). Otro dato a considerar es que a pesar de estar disponible un 2% de plazas para este grupo de personas, solamente un 0.2% de los jóvenes con NEE entra en la educación superior portuguesa (Santos et al., 2015).

En este sentido, el proceso de integración en Portugal no está exento de críticas, reflejo de factores como la escasez de financiación por parte de organismos públicos, una inadecuada formación del profesorado y sus actitudes y pensamientos acerca de la inclusión educativa o la insuficiente implicación del resto de la comunidad universitaria (Molina y Ramalho, 2015; Suriá, Bueno, y Rosser, 2011). Igualmente, una de las principales barreras para la inclusión del alumnado en el aula y la atención a la diversidad del alumnado se identifica en la actitud y pensamiento tanto del profesorado como el resto de la comunidad educativa (Watzlawick, 2011). Del mismo modo, la actitud de los estudiantes sin discapacidad ante los alumnos con discapacidad resulta crucial, siendo aún más significativo cuando los alumnos no discapacitados son, precisamente, aquellos estudiantes que eligen titulaciones que, en un futuro, están dirigidas a la rehabilitación o atención de estas personas para su inclusión social, educativa y laboral (Nowicki, 2006).

La inclusión educativa de las personas con discapacidad depende en gran medida de las actitudes del profesorado y del grupo de iguales (Bueno, 2010; Navas, Torregrosa, y Mula, 2004; Rillota y Nettelbeck, 2007) ya que, como señalan Flórez, Aguado, y Alcedo (2009) “las actitudes de los compañeros y pares de las personas con discapacidad tienen un efecto importante no sólo en el desarrollo del autoconcepto del propio sujeto con discapacidad, sino también en su proceso de socialización” (p.85). En particular, se precisa un entorno favorable entre los compañeros con quien los jóvenes con discapacidad han de compartir aulas (Ajuwon et al., 2012; Novo-Corti, 2010).

Según Leiva y Jiménez (2012) cualquier asignatura con un desarrollo de competencias en materia de educación inclusiva y aquellas específicas vinculadas a una mención de educación inclusiva se deben concebir como laboratorios pedagógicos creativos donde usar el conocimiento teórico sobre la educación inclusiva como herramienta pedagógica crítica para cuestionar las propias concepciones y avanzar hacia una cultura de la diversidad entre el propio alumnado universitario.

Esto supone un cambio de mirada desde la discapacidad a la competencia, desde los conocimientos de las diferentes discapacidades a las competencias procedimentales y actitudinales para promover en las escuelas metodologías inclusivas y, por tanto, cooperativas y facilitadoras de aprendizaje relevante.

En consecuencia, dada la relevancia actual del fenómeno de las competencias hacia la discapacidad, surge la necesidad de llevar a cabo el presente estudio cuya finalidad se centra en el análisis y descripción de la situación actual de la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad, desde la perspectiva del alumnado de la Universidad de Minho (Braga).

Método

Participantes

Participaron en esta investigación un total de 173 estudiantes matriculados en la Universidad de Minho (Portugal), en diferentes titulaciones y cursos de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (Tabla 1).

Tabla 1. Descripción de la muestra

Género	N	%
Hombre	31	17.9%
Mujer	142	82.1%
Edad	N	%
18-22	131	75.7%
23-28	29	16.8%
29-34	9	5.2%
35-40	1	0.6%
41-52	3	1.7%
Titulación	N	%
Educación Básica/Primaria	58	33.5%
Psicología	90	52.0%
Máster MEPEEB	25	14.5%
Curso	N	%
1º curso	27	15.6%
2º curso	63	36.4%
3º curso	58	33.5%
Máster/Mestrado	25	14.5%

Instrumentos

Para la realización de este trabajo se empleó un cuestionario ya utilizado anteriormente (Luque y Gutiérrez, 2013; Sánchez, 2009): *Actitudes sociales ante la discapacidad* (Salvador, 2001).

El instrumento ofrece una escala en la que las personas encuestadas deben responder, a través de una escala Lickert, con cuatro opciones de respuesta sobre su estimación en los grados (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) De acuerdo o (4) Totalmente de acuerdo. La escala responde a una serie de ítems que representan los factores determinantes para conocer la percepción del alumnado de la Universidad de Minho hacia la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en dicha universidad. El cuestionario incluyó un total de 40 ítems y está conformado por 4 categorías.

Procedimiento

El cuestionario se administró en horario de mañana y tarde de forma colectiva al alumnado asistente por especialidades. Una vez dadas las instrucciones y aclaradas las dudas, los estudiantes cumplimentaron y entregaron en el aula la prueba. El tiempo empleado en cumplimentar dicho cuestionario fue aproximadamente de 10-15 minutos por cada grupo/aula.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS en su versión 22.0. Se realizó un estudio descriptivo consistente en el análisis de la información porcentual proporcionada por el instrumento, ya que el fin era el de describir sistemáticamente hechos y características de la una población dada de forma objetiva y comprobable (Balluerka y Vergara, 2002). El análisis descriptivo se realizó mediante un estudio de frecuencias y porcentajes.

Resultados

Como se puede observar en la Tabla 1 predomina el género femenino con un 82.1%, frente al masculino (17.9%). En lo que se refiere a la edad, la mayoría de los estudiantes tenía edades comprendidas entre 18 y 22 años (75.7%) y un menor porcentaje (16.8%), entre 23 y 28.

En cuanto a la titulación y curso en el que los estudiantes se encontraban matriculados, el 33.5% (n=58) eran de tercer curso de la titulación de la Licenciatura en Educación Básica (Licenciatura em Educação básica), un 15.6% (n=27) y 36.4% (n=63) se encontraban en primer y segundo curso de la Licenciatura en Psicología (Licenciatura em Ciencia Psicológica), respectivamente. Por último, el 14.5% (n=25) eran estudiantes del Máster de Educación Pre-Escolar y Enseñanza del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica (Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico-MEPEEB).

Se muestra a continuación algunos de los análisis, relativos a la competencia inclusiva de los estudiantes ante sus compañeros con discapacidad, así como de la propia Universidad de Minho.

Tabla 2. Facilidad de acceso de estudiantes con discapacidad a la Universidad

		N	%
Se facilita el acceso de estudiantes con discapacidad a la Universidad	Totalmente en desacuerdo	4	9,8%
	En desacuerdo	22	53,7%
	De acuerdo	12	29,3%
	Totalmente de acuerdo	3	7,3%
	Total	41	100%

Tabla 3. Relaciones de amistad con compañeros discapacitados

		N	%
Me gusta relacionarme con compañeros discapacitados a los que pueda serle útil	Totalmente en desacuerdo	1	2,4%
	En desacuerdo	4	9,8%
	De acuerdo	31	75,6%
	Totalmente de acuerdo	5	12,2%
	Total	41	100%

Tabla 4. Dificultad de aprendizaje por la existencia en las aulas de estudiantes con discapacidad

		N	%
La existencia en las aulas de estudiantes con discapacidad dificulta el aprendizaje	Totalmente en desacuerdo	23	56,1%
	En desacuerdo	14	34,1%
	De acuerdo	4	9,8%
	Total	41	100%

Tabla 5. Fomento de actitudes favorables hacia la integración de estudiantes con discapacidad

		N	%
Se fomentan actitudes favorables hacia la integración de estudiantes con discapacidad	Totalmente en desacuerdo	2	4,9%
	En desacuerdo	19	46,3%
	De acuerdo	17	41,5%
	Totalmente de acuerdo	3	7,3%
	Total	41	100%

Tabla 6. Información a los estudiantes de la existencia de compañeros/as con discapacidad en sus aulas

		N	%
Se informa a los estudiantes de la existencia en sus aulas de compañeros/as con discapacidad	Totalmente en desacuerdo	18	43,9%
	En desacuerdo	20	48,8%
	De acuerdo	2	4,9%
	Totalmente de acuerdo	1	2,4%
	Total	41	100%

Discusión/Conclusiones

De manera general, los resultados expuestos indican la existencia de actitudes positivas hacia este colectivo, coincidiendo en gran medida con las conclusiones obtenidas en otras investigaciones previas (Bueno, 2010; Gutiérrez y Luque, 2013; Navas, Torregrosa, y Mula, 2004).

Igualmente, sería necesaria la formación del profesorado y la sensibilización de la comunidad universitaria dirigida a una participación plena de los estudiantes con discapacidad, ya que los resultados muestran la escasa formación o asesoramiento de la comunidad universitaria para facilitar la estancia de este colectivo en la universidad en consonancia con los resultados de diferentes estudios (Allan, 2010; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2014).

En el contexto portugués, objeto del estudio que se presenta, con un camino constitucional ya avanzado, sigue haciéndose patente la necesidad de un apoyo legislativo que pase porque los decretos que rigen la educación especial se hagan extensivos también a la educación superior, garantizando la protección que tienen otros niveles educativos.

Teniendo en cuenta los datos analizados que suponen una ampliación sobre la temática en una universidad europea diferente a la de estudios previos, sería conveniente analizar los planteamientos específicos que se están llevando a cabo para afrontar esta realidad, así como plantear propuestas de mejora sobre la integración educativa y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales relacionadas con la discapacidad.

Referencias

- Abreu, M., Antunes, A., y Almeida, L. (2012). A Inclusão no Ensino Superior: Estudo exploratório numa Universidade Portuguesa. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 19, 107-120.
- Ajuwon, P.M., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N., Sokolosky, S., Zhou, L., y Mullins, F.E. (2012). General education pre-service teacher's perceptions of including students with disabilities in their classrooms. *International Journal of Special Education*, 27(3), 100-107.
- Allan, J. (2010). The sociology of disability and the struggle for inclusive education. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 603-619.
- Álvarez-Pérez, P.R., Alegre-de-la-Rosa, O.M., y López-Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve*, 18(2).
- Balluerka, N., y Vergara, A.I. (2002). Principales alternativas metodológicas y diseños en Psicología. Una perspectiva general. En N. Balluerka y A.I. Vergara (Coord.), *Diseños de investigación experimental en Psicología. Modelos y análisis de datos mediante el SPSS 10.0* (pp. 5-10). Madrid: Pearson Educación.
- Bueno, A. (2010). Una mirada ilusionada al futuro de los Servicios de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad. Buenas prácticas de apoyo a la discapacidad en la universidad. En A. Bueno (Coord.), *Buenas prácticas durante los estudios universitarios en la recepción de la información* (pp. 10-33). Alicante: CEE Limencop.
- Duarte, E., Rafael, C., Filgueiras, J., Neves, C., y Ferreira, M. (2013). Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(2), 289-300.
- Faria, C. (2012). *Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior: Estudo exploratório sobre a percepção dos docentes* (Tesis no publicada). Universidade da Madeira, Portugal.
- Flórez, M.A., Aguado, A.L., y Alcedo, M.A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 85-98.
- García, D., Rodríguez, C., y Mori, N. (2011). Inclusão no Ensino Superior: O olhar do aluno. *Atas do VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*, 574-583.
- García-Fernández, J.M., Inglés, C., Vicent, J., González, C., y Mañas, C. (2013). Actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis temático y bibliométrico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 139-166.
- Izuzquiza, D. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: el Programa Promotor. *Bordón*, 64(1), 109-125.
- Leiva, J.J., y Jiménez, A.S. (2012). La Educación Inclusiva en la Universidad del siglo XXI. Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (8).

- Lissi, M.R., Zuzulich, M.S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A.M., y Pedrals, N. (2009). Inclusión y discapacidad en contextos universitarios: La experiencia del PIANE-UC. *Revista Calidad en la Educación (CSE)*, 30, 306-324.
- Luque, A., y Gutiérrez, R. (2013). La integración educativa y social del alumnado con discapacidad en el EEES: Universidad de Bolonia. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 153-175.
- Molina, M.D., y Ramalho, A. (2015). Estudio comparativo sobre el concepto, las prácticas y la organización escolar en el desarrollo de la inclusión en España y Portugal. Exedra. *Revista Científica*, 256. Recuperado de <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/12/00-Final-completo-22-02.pdf>.
- Nava-Caballero, E.M. (2012). El acceso y la integración de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de León. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 293-316.
- Navas, L., Torregrosa, G., y Mula, A. (2004). Algunas variables predictoras de las actitudes del alumnado ante la integración escolar. *Revista de Psicología Social*, 19(2), 159-171.
- Novo-Corti, I. (2010). Attitudes toward disability and social inclusion: An exploratory analysis. *European Research Studies Journal*, 13(3), 83-107.
- Nowicki, E.A. (2006). A cross-sectional multivariate análisis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348.
- Pires, F. (2014). *Manual de Intervenção e Apoio à Educação Especial*. Madrid: Bubok.
- Rillota, F., y Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual y Developmental Disability*, 32(1), 19-27.
- Rodríguez-Martín, A., y Álvarez-Arregui, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479.
- Salvador, F. (2001). *Actitudes sociales ante la discapacidad*. Barcelona: Deusto.
- Sánchez (2009). *La integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. Almería: Universidad de Almería.
- Santos, E., Gonçalves, M., Ramos, I., Castro, L., y Lomeo, R. (2015). Inclusão no Ensino Superior: Percepções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 251-270.
- Suriá, R., Bueno, A., y Rosser, A.M. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Alternativas*, 18, 75-90.
- Watzlawick, J. (2011). *As (im)possibilidades da inclusão na Educação Superior* (Tesis no publicada). Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

CAPÍTULO 63

Las conductas disruptivas en educación primaria: El papel de la inteligencia emocional y del manejo de la vergüenza

Marta Corral Martínez* y Ana M^a Gómez Cuevas**

**Universidad Internacional de Valencia; **Docente y psicopedagoga*

Introducción

Uno de los problemas con los que se enfrentan a diario los docentes en las aulas de Educación Primaria son las conductas disruptivas. Estas conductas se han definido como aquellos comportamientos que interrumpen las actividades y tareas del aula, y que fuerzan al docente a invertir mucho tiempo en su reconducción en lugar de destinarlo al proceso de enseñanza-aprendizaje (Simón, Gómez, y Alonso-Tapia, 2013). Presentan una gran diversidad: abarcan desde comportamientos leves como la falta de puntualidad u olvidarse del material de forma continuada, hasta conductas más graves como agresiones al mobiliario, hurtos o enfados con gritos violentos (Simón, Gómez, y Alonso-Tapia, 2013).

Estas conductas tienen importantes consecuencias para el desarrollo de las clases (Torrego y Moreno, 2009) y son percibidas por los alumnos de Primaria como la principal fuente de conflictividad en el aula (Córdoba, Del-Rey, y Ortega, 2016).

Uno de los factores que se ha analizado en la literatura en relación a las conductas disruptivas es la inteligencia emocional. Distintas investigaciones han observado que niños con altos niveles de inteligencia emocional son menos agresivos (Esturgó-Deu y Sala-Roca, 2010; Inglés et al., 2014; Petrides, Sangareau, Furnham, y Frederickson, 2006), tienen menores conductas problemáticas en el aula (Brackett, Lopes, Ivcevic, Mayer, y Salovey, 2004; Extermera y Fernández-Berrocal, 2004; Shazad y Mushtaq, 2014) y muestran menos comportamientos de bullying (Gómez-Ortiz, Romera, y Ortega-Ruiz, 2017; Kokkinos y Kiprissi, 2012; Mavroveli y Sánchez-Ruiz, 2011). Más concretamente, Extermera y Fernández-Berrocal (2002) indicaron que la Reparación emocional se relacionaba negativamente con la justificación de comportamientos agresivos. Esturgó-Deu (2015) observó en niños de primaria que, aquellos que presentaban conductas como interrumpir en clase, desobedecer al maestro, moverse de su sitio con frecuencia y agresión física y verbal mostraban menores niveles de Inteligencia Interpersonal y Gestión del Estrés, mientras que no hubo relación entre las conductas disruptivas y la Inteligencia Intrapersonal.

Sin embargo, dentro de este campo son menos frecuentes los estudios que han analizado el papel de emociones específicas en la aparición de conductas disruptivas en el aula. En el contexto escolar se ha prestado particularmente poca atención a la vergüenza. Se trata de una emoción que surge básicamente cuando una persona se ha comportado de una forma social o moralmente inaceptable (Tangney, 1996); la persona avergonzada siente que su yo está expuesto, que es inferior, y se siente degradada. Esta experiencia parece diferir notablemente de la experiencia producida por la culpa, que se centra en la sanción de la conducta transgresora, mientras que la vergüenza estaría más ligada a una sensación de que es la propia persona (y no sólo su conducta) la que está defectuosa (Eisenberg, 2000). Por ese motivo se suele considerar que la vergüenza es una emoción más dolorosa que la culpa (Lewis, 1987).

Algunas investigaciones han observado que la vergüenza se relaciona con menores niveles de conducta prosocial (Roos, Hodges, y Salmivalli, 2014), con comportamientos externalizantes que incluyen la agresión directa, indirecta y desplazada (Tangney, 1991), con el bullying (Ahmed y Braithwaite, 2005) e incluso con la delincuencia (Ahmed, Harris, Braithwaite, y Braithwaite, 2001). Autores como Scheff y Retzinger (1991, 2001), Tangney (1991), y Thomaes, Stegge, Olthof, Bushman,

y Nezlek (2011) han sugerido que la exposición a eventos muy avergonzantes o una predisposición a la vergüenza como rasgo personal podrían estar en la raíz de reacciones de ira y comportamientos violentos.

Ahmed et al. (2001) han sugerido que no es la vergüenza en sí, sino el modo en que se maneja, lo que condiciona el tipo de resultado prosocial. Estos autores postulan la existencia de dos formas de manejar la vergüenza: Reconocimiento y Desplazamiento. Reconocer la vergüenza significa liberarla a través de la aceptación de la responsabilidad, buscando un modo de arreglar las cosas cuando se ha cometido un error, y mostrando arrepentimiento. Esta variable predice negativamente el comportamiento de acoso en el aula (bullying) (Ahmed y Braithwaite, 2005). Por el contrario, Desplazar la vergüenza significa que la persona culpa a otros de su mal comportamiento y expresa ira hacia ellos. En su investigación con niños agresores y con víctimas de bullying, Ahmed y Braithwaite (2005) observaron que los niños que no son agresores ni víctimas de bullying tienen las mayores puntuaciones en Reconocimiento de la vergüenza. En contraste, los agresores tendían a desplazar la vergüenza a través de la culpa externalizada y la ira. Estos datos sugieren que cierto tipo de vergüenza (la reconocida) podría ser positiva para la generación de comportamiento prosocial, y que la vergüenza desplazada podría tener un papel importante en el surgimiento de conductas indeseables en el aula.

Por otra parte, parece haber un patrón diferencial entre niños y niñas en este tipo de conductas. Se ha observado mayor incidencia de conductas problemáticas en niños que en niñas (Defensor del Pueblo, 2000; Etxebarría, Apodaca, Eceiza, Fuentes, y Ortiz, 2003; Kokkinos y Kipritsi, 2012; Sánchez, Ortega, y Menesini, 2012). Los niños también perciben más Indisciplina y Agresión en las aulas que las niñas (Córdoba, Del-Rey, y Ortega, 2016).

Ser chico y además tener bajas habilidades en Reparación emocional se ha asociado con el comportamiento de bullying en el aula (Kokkinos y Kipritsi, 2012; Elipe, Ortega, Hunter, y Del-Rey, 2012). La literatura no ofrece una respuesta unánime sobre las diferencias de sexo en inteligencia emocional. Algunos autores no han observado diferencias en puntuaciones globales (Aquino, 2003; Bar-on, 2006; Etxebarría et al., 2003; Petrides et al., 2006), pero sí en variables concretas como autoconciencia emocional, empatía, habilidades interpersonales y responsabilidad social, donde las mujeres presentan mayores puntuaciones (Aquino, 2003; Bar-on, 2006). Otros autores sí han observado mayores puntuaciones en Inteligencia emocional en niñas (Etxebarría et al., 2003; Esturgó-Deu y Sala-Roca, 2010; Mavroveli y Sánchez-Ruiz, 2011). Más concretamente, Esturgó-Deu (2015) indicó que las niñas puntuaban más alto en Inteligencia Interpersonal y Gestión del estrés que los niños. También parece que las niñas presentan mayores niveles de vergüenza que los niños (Thomaes et al., 2011; Sánchez, Ortega, y Menesini, 2012).

Tal y como indican Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés, y Latorre (2008), aunque parece haber diferencias en algunas habilidades emocionales concretas, estas pueden deberse a variables como la educación diferenciada de los niños y niñas o al tipo de instrumento evaluado.

Objetivo

En base a todo ello, el objetivo del presente estudio es explorar en un aula de primaria la relación entre las conductas disruptivas, la inteligencia emocional y la emoción de vergüenza, así como explorar también las posibles diferencias entre niños y niñas.

Método

Participantes

Para este estudio se ha contado con la participación de 25 niños y niñas asistentes a un aula de quinto de educación primaria en un colegio público de la provincia de Sevilla.

El 52% (13) son niñas y el 48% (12) niños. El 88% de los participantes (22) tiene 10 años de edad y sólo dos (8%) tienen 11 años.

Instrumentos

La inteligencia emocional se evaluó a través del cuestionario Emotional Intelligence Inventory: Youth Version (EQ-i: YV) de Bar-On y Parker (2000), adaptada a la muestra española de educación primaria por Prieto et al. (2007). La escala tiene cinco dimensiones: Interpersonal, Intrapersonal, Adaptabilidad, Manejo del estrés y Estado de ánimo. En la validación de la escala en población talentosa (Sáinz, Ferrándiz, Fernández y Ferrando, 2014), los índices alfa de Cronbach oscilaron entre .77 y .86 (.77 Interpersonal, .86 Intrapersonal, .85 Adaptabilidad, .77 Manejo del estrés y .86 Estado de ánimo).

Se puede obtener asimismo un índice general de Inteligencia emocional.

El instrumento consta de 60 ítems medidos a través de una escala Likert con cuatro opciones de respuesta (“Nunca me pasa”, “A veces me pasa”, “Casi siempre me pasa”, “Siempre me pasa”).

Para la evaluación de las conductas disruptivas se ha utilizado el Cuestionario de conductas disruptivas en el aula de Simón, Gómez, y Alonso-Tapia (2013). El cuestionario está integrado por 28 ítems que se responden en una escala Likert de cinco puntos. Los ítems son muestras de conductas disruptivas representativas de las más mencionadas en la literatura (desobediencia de normas, burla al profesor, etc.). Mide dos dimensiones: la Frecuencia con que una determinada conducta disruptiva se da en el aula (desde “nunca” hasta “siempre”) y la percepción del grado de Interferencia que ocasiona dicha conducta (desde “nada molesto” a “muy molesto”). Para este estudio se indicó a los participantes que valorasen la Frecuencia con que ellos mismos realizaban esa conducta en el aula. Las conductas que refleja el cuestionario están clasificadas en leves ($\alpha=.915$) o graves ($\alpha=.894$), de modo que se obtienen cuatro indicadores finales: Frecuencia de Conductas Leves, Frecuencia de Conductas Graves, Interferencia de Conductas Leves e Interferencia de Conductas Graves.

El manejo de la vergüenza se ha evaluado a través de la Escala de Manejo de la Vergüenza (MOSS-SAST) de Ahmed (1999) y Ahmed y Braithwaite (2006). La MOSS-SAST en su versión original de Ahmed (1999) estaba compuesta por ocho escenarios generadores de vergüenza, teniendo cada uno de ellos diez posibles opciones de respuesta. La mitad de ellas indican Reconocimiento de la vergüenza y las otras cinco, Desplazamiento de la vergüenza. En una revisión posterior, Ahmed y Braithwaite (2006) eliminaron tres de los escenarios, además de evaluar mediante una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta, dándole un valor de 1 a la opción nunca y 5 a siempre. La adaptación al español empleada en el presente estudio (Valdés, Carlos, Wendtland, y Ramírez, 2016) presenta una fiabilidad de .84 para la escala de Reconocimiento y de .80 para la escala de Desplazamiento.

Procedimiento

Se planteó la investigación en un centro educativo de la provincia de Sevilla. Se informó al centro, a los padres y al grupo-clase sobre el propósito de la evaluación, asegurando la absoluta confidencialidad de los resultados. Tras la obtención de los permisos escritos correspondientes, los alumnos que accedieron a completar los cuestionarios lo hicieron en dos sesiones de 45 minutos cada una.

Posteriormente se procedió al análisis de los datos utilizando el programa SPSS en su versión 15.

Análisis de datos

Se realizó un análisis de correlación de Pearson entre las variables estudiadas. Para la evaluación de la capacidad predictiva de la vergüenza y la inteligencia emocional sobre las conductas disruptivas se llevaron a cabo análisis de regresión múltiple. Asimismo, se realizaron pruebas t para la comparación entre niños y niñas en las puntuaciones de las variables.

Resultados

El análisis correlacional de Pearson entre las conductas disruptivas y la inteligencia emocional (Tabla 1) muestra que la variable Inteligencia Interpersonal presenta correlaciones significativas con todas las dimensiones de las conductas disruptivas. Se relaciona de manera negativa con la frecuencia de conductas disruptivas (Leves, $-.76$ $p \leq 0.01$, y Graves, $-.87$ $p \leq 0.01$), y de manera positiva con la valoración del grado de interferencia de las conductas disruptivas (Leves, $.45$, $p \leq 0.05$, y Graves, $.42$, $p \leq 0.05$). La Frecuencia de conductas disruptivas Leves y Graves se relaciona negativamente con Adaptabilidad ($-.46$, $p \leq 0.05$; $-.39$, $p \leq 0.05$), Estado de ánimo ($-.57$, $p \leq 0.01$; $-.56$, $p \leq 0.01$) y Coeficiente emocional ($-.58$, $p \leq 0.01$; $-.62$, $p \leq 0.01$). Ni Manejo del estrés ni Inteligencia Intrapersonal se relacionan significativamente con las conductas disruptivas.

Respecto al manejo de la vergüenza, Reconocimiento correlaciona de manera significativa y negativa con Frecuencia de Conductas Disruptivas Leves ($-.68$, $p \leq 0.01$) y Graves ($.63$, $p \leq 0.01$). Desplazamiento de la vergüenza correlaciona de manera significativa y positiva con la Frecuencia de conductas disruptivas, tanto Leves ($.702$, $p \leq 0.01$) como Graves ($.66$, $p < 0.01$), y de manera significativa y negativa con el grado de interferencia de las Conductas Disruptivas Graves ($-.44$, $p \leq 0.01$).

Tabla 1. Correlaciones entre las conductas disruptivas con inteligencia emocional y manejo de la vergüenza

	CDL-F	CDG-F	CDL-I	CDG-I
Intrapersonal	-.21	-.27	.03	.09
Interpersonal	-.76**	-.87**	.45*	.42*
Adaptabilidad	-.46*	-.39*	.23	.11
Manejo estrés	-.32	-.31	-.04	.09
Estado de ánimo	-.57**	-.56**	.15	.26
C. Emocional	-.58**	-.62**	.21	.24
V. Reconocimiento	-.68**	-.63**	.24	.15
V. Desplazamiento	.70**	.66**	-.29	-.44**

**La correlación es significativa $p \leq 0.01$; * La correlación es significativa $p \leq 0.05$.

Nota. CDL-F=Frecuencia de Conductas Disruptivas Leves; CDG-F=Frecuencia de Conductas Disruptivas graves; CDL-I=Interferencia de Conductas Disruptivas Leves; CDG-I=Interferencia de Conductas Disruptivas Graves.

Tabla 2. Correlaciones entre manejo de la vergüenza e inteligencia emocional

	V. Reconocimiento	V. Desplazamiento
Intrapersonal	.13	-.43*
Interpersonal	.59**	-.62**
Adaptabilidad	.52*	-.25
Manejo del estrés	.15	-.59**
Estado de ánimo	.44*	-.61**
C. Emocional	.48*	-.66**

**La correlación es significativa $p \leq 0.01$; * La correlación es significativa $p \leq 0.05$.

En la Tabla 2 se aprecia que Reconocimiento de la vergüenza correlaciona con inteligencia Interpersonal ($.59$, $p \leq 0.01$), Adaptabilidad ($.52$, $p \leq 0.05$), Estado de Ánimo ($.44$, $p \leq 0.01$) y el Coeficiente Emocional ($.48$, $p \leq 0.05$). Desplazamiento correlaciona de manera significativa y negativa con cinco de las seis dimensiones de la inteligencia emocional: Intrapersonal ($-.43$, $p \leq 0.05$), Interpersonal ($-.62$, $p \leq 0.01$), Manejo del estrés ($-.59$, $p \leq 0.01$), Estado de ánimo ($-.61$, $p \leq 0.01$) y Cociente emocional ($-.66$, $p \leq 0.01$).

Respecto a las diferencias de sexo, sólo se observan dos diferencias significativas en las variables estudiadas: por un lado, en el nivel de Inteligencia Interpersonal, donde las niñas puntúan significativamente más alto que los niños ($t(23)=-2.388$, $p=.014$); por otro lado, las niñas puntúan significativamente más bajo que los niños en Frecuencia de Conductas Disruptivas Graves ($t(23)=2.041$,

$p=.003$). También las niñas puntúan más bajo en la frecuencia de conductas disruptivas leves, sin que esta diferencia sea significativa. Respecto al grado de interferencia, las niñas perciben las conductas disruptivas (tanto Leves como Graves) como más molestas que los niños, aunque la diferencia en este caso tampoco alcanza significación estadística. Por último, se aprecia una tendencia no significativa de las niñas a presentar mayor Reconocimiento de la vergüenza y menor Desplazamiento.

Tabla 3. Diferencias de género en las variables estudiadas

	Niños		Niñas		
	N=12		N=13		
	M	DT	M	DT	Sig.
Intrapersonal	13.08	(3.68)	14.31	(4.09)	.947
Interpersonal	33.83	(5.17)	37.77	(2.83)	.014
Adaptabilidad	26.17	(4.32)	28.62	(5.16)	.465
Manejo Estrés	28.75	(3.65)	29.85	(5.87)	.267
Estado ánimo	42.83	(6.33)	45.77	(5.12)	.463
C. Emocional	50.08	(6.93)	54.31	(5.59)	.578
V.Reconocimiento	61.42	(17.54)	69.38	(20.49)	.664
V.Desplazamiento	61.25	(17.84)	52.00	(17.589)	.750
CDL-F	35.67	(7.39)	30.54	(8.51)	.888
CDG-F	19.25	(5.87)	15.62	(2.50)	.003
CDL-IN	51.83	(15.16)	55.08	(11.74)	.672
CDG-IN	44.33	(13.00)	45.85	(9.16)	.481

Tras los análisis de regresión realizados, se han obtenido dos modelos predictores significativos para la frecuencia de conductas disruptivas. En concreto, el modelo que mejor predice la frecuencia de conductas disruptivas leves (CDL-F) es el que toma como predictores tanto el Reconocimiento ($\beta=-.422$, $p=.012$) como el Desplazamiento ($\beta=.473$, $p=.006$) de la vergüenza, donde ambas variables predicen un 58% de la varianza.

Tabla 4. Análisis de regresión sobre la frecuencia de conductas disruptivas leves del manejo de la vergüenza

	B	F	β	P	%R ²
CDL-F	17.150	15.100		.000	.579
VR	-.104		-.422	.012	
VD	.125		.473	.006	

En cuanto a las conductas disruptivas graves, Inteligencia Interpersonal es la variable que mejor predice este tipo de conductas, explicando por sí sola el 75% de la varianza ($\beta=-.866$, $p=.000$).

Tabla 5. Análisis de regresión sobre la frecuencia de conductas disruptivas graves de la inteligencia emocional

	B	F	β	P	%R ²
CDG-F	50.017	68.869		.000	.750
Interpersonal	-.910		-.866	.000	

Ninguna de las variables analizadas ha ofrecido modelos de regresión significativos para la predicción del grado de interferencia de las conductas disruptivas (CDL-I y CDG-I).

Discusión/Conclusiones

El objetivo del presente trabajo era explorar la relación entre las conductas disruptivas en un aula de primaria y su relación con la inteligencia emocional y el manejo de la vergüenza, así como explorar también posibles diferencias entre niños y niñas.

En línea con estudios anteriores (Brackett et al., 2004; Extermera y Fernández-Berrocal, 2004; Shazad y Mushtaq, 2014; Esturgó-Deu, 2015), se ha observado una relación negativa entre la frecuencia de conductas disruptivas y algunas dimensiones de la inteligencia emocional. Cabe destacar el papel de la Inteligencia Interpersonal, que se relaciona de forma negativa con la frecuencia de conductas

disruptivas y positivas con la valoración de interferencia de dichas conductas, de forma similar al resultado observado por Esturgó-Deu (2015). Es también la variable que predice mejor la frecuencia de Conductas disruptivas graves. Estos resultados apuntan a que la capacidad de escuchar, comprender y apreciar los sentimientos de los otros, así como la responsabilidad social y la capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias, se asocian a una menor realización de conductas disruptivas en el aula, en especial, las conductas graves como el uso de un lenguaje y gesticulación soez o la culpabilización a otros de comportamientos propios. No se ha obtenido sin embargo el mismo resultado que Esturgó-Deu (2015) en relación al papel del Manejo del estrés en las conductas disruptivas, que en este estudio no muestra relación con dichas conductas.

También Adaptabilidad, Estado de Ánimo y un elevado Coeficiente emocional se relacionan con una menor frecuencia de conductas disruptivas leves y graves. Así, las variables afectivas más relacionadas con menor conducta disruptiva en las aulas tienen que ver con aspectos de socialización y habilidades interpersonales de relación con los demás. A la hora de diseñar intervenciones eficaces para la prevención de conductas disruptivas en primaria puede ser de utilidad introducir actividades que favorezcan estas competencias interpersonales.

El manejo de la vergüenza basado en el Reconocimiento, tal y como observaron Ahmed y Braithwite (2005), se ha asociado a una menor frecuencia de conductas disruptivas en el aula. Desplazamiento de la Vergüenza está asociado a mayor frecuencia de conductas disruptivas, así como a la consideración de que las conductas disruptivas graves no son una molestia en el aula. Un manejo inadecuado de la vergüenza parece tener un papel importante en la aparición de problemas de conducta, no sólo a nivel de problemáticas graves como la delincuencia o el bullying, sino también en los comportamientos en el aula que interfieren con la marcha normal de la clase. Incorporar un trabajo específico con la emoción vergüenza en programas de prevención o intervención, basado en el fomento de la responsabilidad personal ante acciones que han generado daño, también podría constituir una medida eficaz.

En línea con estudios previos (Etxebarria et al., 2003; Kokkinos y Kipritsi, 2012; Sánchez, Ortega, y Menesini, 2012) se aprecia menor frecuencia de conductas disruptivas en niñas, siendo significativa la diferencia en el caso de las conductas graves. Tal y como sugieren Etxebarria et al. (2003), entre los factores que podrían explicar esta diferencia estarían los modelos de conducta que tienen niños y niñas, la socialización y los estereotipos, aspectos en los que se precisa mayor profundización. Las niñas han obtenido también un nivel significativamente mayor de Inteligencia Interpersonal, tal y como observó Estrugó-Deu (2015). Parece que las diferencias entre niños y niñas en inteligencia emocional se dan en variables concretas y no en medidas generales, tal y como observaron Aquino (2003) y Bar-on (2006). Cabe profundizar en esta cuestión en estudios posteriores para analizar si, tal y como indican Sánchez et al. (2008), las diferencias en esta variable residen en estilos educativos diferenciados o en los métodos de medición de la inteligencia emocional.

Entre las limitaciones que presenta este estudio cabe mencionar en primer lugar el tamaño muestral; es necesario ampliar la muestra de alumnos y alumnas de educación primaria en estudios posteriores.

Una segunda limitación reside en la medición de las conductas disruptivas desde la auto- percepción de los niños en el aula; en estudios posteriores podrían completarse estas medidas con una evaluación por parte de los docentes del aula de la frecuencia y grado de interferencia de las conductas disruptivas, comparando las percepciones de alumnos y profesores.

En el futuro se pueden desarrollar investigaciones que evalúen los cambios en las conductas disruptivas tras la aplicación de programas basados en las variables investigadas, para avanzar en el conocimiento de lo que se puede hacer en las aulas para la mejora de la convivencia y la reducción de conductas no deseadas.

Referencias

- Ahmed, E. (2006). Understanding bullying from a shame management perspective: findings from a three-year follow-up study. *Educational and child psychology*, 23(2), 25-39.
- Ahmed, E., Harris, N., Braithwaite, J., y Braithwaite, V. (2001). *Shame management through reintegration*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ahmed, E., y Braithwaite, J. (2005). Forgiveness, Shaming, Shame and Bullying. The Australian and New Zealand. *Journal of Criminology*, 38(3), 298-323.
- Ahmed, E., y Braithwaite, V. (2006). Forgiveness, Reconciliation and Shame: Three key variables in reducing school bullying. *Journal of Social Issues*, 62(2), 347-370.
- Aquino, A.E. (2003) *Diferencias de género y edad en la Inteligencia Emocional de un grupo de Internautas. Tesis no publicada para la obtención de título profesional de licenciado en Psicología*. Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Lima, Perú. Extraído el 17/05/2009. Disponible en: http://www.geocities.com/intelemol/tesis_aquino.htm
- Bar-On, R. (2006) The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(supl.), 13-25.
- Brackett, M.A., Lopes, P.N., Ivcevic, Z., Mayer, J.D., y Salovey, P. (2004). Integrating emotion and cognition: the role of emotional intelligence. En D. Dai y R. Sternburg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrating perspectives on intellectual functioning* (pp. 175-194). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Córdoba, F., Del-Rey, R., y Ortega, R. (2016). Conflictividad: un estudio sobre problemas de convivencia en Educación Primaria. *Temas de Educación*, 22(2), 189-205.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe Anual*. Madrid: Publicaciones del Congreso de los Diputados.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Elipe, P., Ortega, O., Hunter, S.C., y Del-Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual*, 20(1), 169-181.
- Esturgó-Deu, M.E. (2015). *Relació entre competències socioemocionals i conductes disruptives a l'educació primària*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Esturgó-Deu, M.E., y Sala-Roca, J. (2010). Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and teacher education*, 26(4), 830-837.
- Etxebarría, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M.J., y Ortiz, M.J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 147-161.
- 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. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E.M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- Inglés, C.J., Torregrosa, M.S., García-Fernández, J.M., Martínez-Monteagudo, M.C., Estévez, B., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.
- Kokkinos, C.M., y Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41-58.
- Lewis, H.B. (1987). *The role of shame in symptom formation*. Hillsdale, N.j: Erlbaum.
- Mavroveli, S., y Sánchez-Ruiz, M.J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112-134.
- Muñoz, J.M., Carreras, M.R., y Braza, P. (2004). *Aproximaciones a las actividades y estrategias del pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula de la educación secundaria*. Murcia, España: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A., y Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15, 537-547.
- Prieto, M.D., Ferrándiz, C., Bermejo, R., Sánchez, C., Ferrando, M., Serna, B., y Hernández, D. (2007). *Cuestionario de Inteligencia Emocional para alumnos de 6 a 18 años, profesores y padres. Grupo de investigación de*

altas habilidades. Universidad de Murcia. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/32401566/Cuestionario-de-inteligencia-emocional-para-alumnos-de-6-18-anos-profesores-y-familias-altas-capacidades>

Roos, S., Hodges, E.V.E., y Salmivalli, C. (2014). Do Guilt and Shame-proneness differentially predict prosocial, aggressive and withdrawn behaviors during early adolescence? *Developmental Psychology*, 50(3), 941-946.

Sáinz, M., Ferrándiz, C., Fernández, C., y Ferrando, M. (2014). Propiedades psicométricas del inventario de cociente emocional EQ-I:YV en alumnos superdotados y talentosos. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 41-55.

Sánchez, M.T., Fernández- Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre, J.M. (2008) Does emocional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies on men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 15, 6(2), 455-474. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/english/>

Scheff, T.J., y Retzinger, S.M. (1991, 2001). *Emotions and violence: shame and rage in destructive conflicts*. Lexington: iUniverse.

Shazad, S., y Mushtaq, S. (2014). Does student's emotional intelligence affect their classroom behavior. *Journal of Behavioral Sciences*, 24(1), 71-84.

Simón, C., Gómez, P., y Alonso-Tapia, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 25(1), 49-64.

Tangney, J.P. (1991). Moral affect: the good, the bad, and the ugly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 598-607.

Tangney, J.P. (1996). Conceptual and methodological issues in the assessment of shame and guilt. *Behaviour Research and Therapy*, 34(9), 741-754.

Thomaes, S., Stegge, H., Olthof, T., Bushman, B.J., y Nezelek, J.B. (2011). Turning shame inside-out: 'Humiliated fury' in young adolescents. *Emotion*, 11(4), 786-793.

Torrego, J.C., y Moreno, J.M. (1999). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares*. Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras. Madrid.

Valdés, A.A., Carlos, E.A., Wendlandt, T.R., y Ramírez, M. (2016). Propiedades psicométricas de una escala para medir el manejo de la vergüenza en adolescentes (MOSS-SAST). *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 24-34.

CAPÍTULO 64

Transexualidad y escuela: Algunos datos epidemiológicos

María Fernández Gordo*, María Fernández Rodríguez**, Elena García Vega***,
Nuria Vázquez Lopez****, y Noelia Martínez Menéndez*

**Psicóloga Interna Residente. Hospital Universitario San Agustín de Avilés, Asturias;*

***Psicóloga clínica en Unidad de Tratamiento de Identidad de Género del Principado de Asturias (UTIGPA) y Centro de Salud Mental I “La Magdalena” Área sanitaria III. Hospital Universitario San Agustín de Avilés, Asturias. Profesora asociada de la facultad de psicología Universidad de Oviedo;*

****Profesora en facultad de psicología de la Universidad de Oviedo;*

*****Alumna del Máster General Sanitario de la Universidad de Oviedo.*

Introducción

A partir de la aparición del transexualismo, éste ha sido considerado como entidad en todas las clasificaciones diagnósticas internacionales con diferentes nombres (trastorno de identidad de género, disforia de género y transexualismo). Al igual que el nombre, la categoría ha permanecido en continuo cambio, desde un primer momento en el que se conceptualizaba como raro y poco conocido, hasta el momento actual en el que existen numerosas asociaciones e investigaciones que tratan de informar, concienciar y dar a conocer la situación a la población general. Este trabajo es especialmente importante en el periodo escolar, ya que es una etapa que abarca gran parte del periodo de desarrollo, considerándose, por tanto, todas las experiencias que la conforman decisivas para el sujeto, a nivel personal, laboral y social.

En un estudio realizado en la unidad pública de Andalucía de Trastornos de Identidad de género se puso de manifiesto que, de la muestra con la que trabajaban, un 35% había abandonado la escolarización, un 82% manifestaba ideación o intentos de suicidio y un 58% había sufrido agresiones emocionales o físicas (Esteba et al., 2006).

Para realizar un acercamiento al tema con alumnos y, sobre todo con el profesorado, es importante conocer las implicaciones generales que tiene para una persona con disforia de género el paso por el colegio, haciendo referencia no sólo al rendimiento académico propiamente dicho, si no a las relaciones que se forman dentro del aula.

Muchos de los problemas que este colectivo enfrenta y las implicaciones que pueden suponer han sido recogidas en las clasificaciones diagnósticas internacionales; “Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM)” y “Clasificación internacional de las enfermedades (CIE)” en sus diferentes versiones.

En el presente artículo nos centraremos en las menciones que se hacen en dichos manuales a todo aquello que hace referencia a la relación con sus iguales y escolaridad.

Metodología

Materiales

Materiales bibliográficos.

Procedimiento

Se realizó una revisión no sistemática de los manuales diagnósticos internacionales más utilizados en la práctica clínica, desde la CIE-9 hasta el DSM-5, reuniendo la información en ellos presente acerca del tema a tratar. Posteriormente se utilizaron diferentes buscadores (Google académico, Pubmed y Dialnet) y se seleccionaron los artículos convenientes para completar la información y obtener conclusiones.

Diseño

Se trata de un estudio de revisión teórica cualitativo, no experimental.

Resultados

Tabla 1. Resultados 1

DSM-III (1980)	DSM-IV (1994)	DSM-5 (2013)
Trastornos psicosexuales	Trastornos sexuales y de la identidad sexual	
Disfunciones psicosexuales	Disfunciones sexuales	Disfunciones sexuales
Parafilias	Parafilias	Trastornos parafilicos
Trastorno de identidad de género	Trastornos de la identidad sexual	
Otros trastornos psicosexuales	Trastorno sexual no especificado	Disforia de género

Tabla 2. Resultados 2

CIE-9 (1978)	CIE-10 (1992)
Trastornos sexuales y de la identidad sexual	Trastornos de personalidad y del comportamiento en el adulto
Orientación sexual egodistónica	
Zoofilia	Trastornos psicológicos y de comportamiento asociados con el desarrollo y la orientación sexual
Pedofilia	
Fetichismo travestista	
Exhibicionismo	
Transexualismo	Trastornos de la orientación sexual
Trastornos de identidad sexual en niños	
Disfunción psicosexual	
Otros trastornos psicosexuales especificados	Trastornos de la identidad de género
Trastorno psicosexual no especificado	

La transexualidad, es contemplada en las clasificaciones diagnósticas internacionales por primera vez en 1978 con la aparición de la CIE-9 (Fernández, Guerra, Díaz, y grupo GIDSEEN, 2014).

Estaba ubicado, en ese momento, al mismo nivel que las parafilias y las disfunciones sexuales, todo ello dentro de “Desviaciones y trastornos sexuales”. En esta primera aparición solo se describe el trastorno someramente (World Health Organization, 1978).

En el año 1980 aparece el DSM-III, este manual clasificaba los trastornos de identidad de género junto a las parafilias y las disfunciones sexuales dentro del grupo general “Trastornos psicosexuales”. Hace una distinción entre Transexualismo y Trastorno de identidad de género en la infancia, colocándolos ambos como entidades separadas y al mismo nivel.

Aunque el DSM-III considera el trastorno de identidad de género en la infancia un diagnóstico “aparentemente raro”, ya se hace referencia explícita a que los niños con este diagnóstico pueden rechazar ir a la escuela debido a burlas o a que han de ir vestidos con el atuendo propio de su sexo biológico (American Psychiatric Association, 1980).

Se hace una diferenciación por sexos en cuanto a las repercusiones que este diagnóstico tiene, en los casos de hombre a mujer el aislamiento social empieza a hacerse notar durante los primeros años de colegio y es significativo a la edad de siete u ocho años. En el caso de mujer a hombre la presión social se hace notar más en la última infancia y principios de la adolescencia (APA, 1980).

Las relaciones con compañeros del mismo sexo o están ausentes o son difíciles de establecer. La cantidad de deterioro oscila en un continuo, dependiendo esto de la psicopatología subyacente y de la reacción de los compañeros y de los familiares (APA, 1980).

En el año 1992 surge la CIE-10, muy parecida estructuralmente al DSM-III; los trastornos de la identidad sexual están incluidos en el capítulo “Trastornos de personalidad y del comportamiento del adulto”. Existe un apartado que hace referencia explícitamente al “Trastorno de la identidad sexual en la infancia” al mismo nivel que “Transexualismo”.

Las características diagnósticas del trastorno de la identidad sexual en la infancia se manifiestan por primera vez durante los años preescolares, de hecho no puede realizarse el diagnóstico cuando el individuo ha alcanzado la pubertad. Parece que los niños con trastornos de la identidad sexual no suelen referir malestar con respecto a la condición, y si lo hacen es en respuesta a las reacciones negativas de sus familiares y sus iguales, a las burlas o rechazo al que pueden estar sometidos (World Health Organization, 1992).

La diferenciación por sexos que ya vimos en el DSM-III vuelve a ponerse de manifiesto en la CIE-10; el ostracismo social tiende a presentarse, sobre todo en chicos, durante los primeros años de escolarización y alcanza su máximo en la segunda infancia, con la presencia de bromas humillantes por parte de los compañeros. Por otro lado, las chicas parecen no sufrir el mismo grado de ostracismo, aunque sí que puede aparecer cierto aislamiento en la infancia tardía y la adolescencia (WHO, 1992).

El funcionamiento social y ocupacional es frecuente que esté marcadamente deteriorado, en parte debido a la psicopatología asociada y, en parte, debido a los problemas encontrados en el intento de vivir acorde al género sentido. En añadido la depresión es común y en algunas ocasiones está asociado a intentos de suicidio. Todo esto puede producir secuelas persistentes (intentos de suicidio, consumo de sustancias, etc.) en los menores, en relación con continuas burlas, insultos y rechazo por parte de sus compañeros (WHO, 1992).

En el DSM-IV, encontramos dentro del capítulo general Trastornos sexuales y de la identidad sexual, las disfunciones sexuales, las parafilias y los trastornos de la identidad sexual. Por primera vez el trastorno de identidad sexual en la infancia desaparece como entidad y pasa a ser una especificación del Trastorno de identidad de género general pudiéndose codificar según edad actual en trastorno de la identidad sexual en niños o trastorno de la identidad sexual en adolescentes o adultos.

El DSM-IV atiende de forma destacada a las dificultades y por ende, consecuencias que encuentra este colectivo en edad escolar.

En niños mayores el fracaso en contraer amistades y habilidades propias de individuos del mismo sexo, a menudo conduce al aislamiento y malestar; algunas personas pueden negarse a ir a la escuela o a reuniones sociales donde sea necesario llevar prendas acordes al sexo biológico (por ejemplo uniformes) (American Psychiatric Association, 1994).

El adolescente puede llegar a ser enviado a un centro médico porque los padres o los profesores están preocupados por el aislamiento social, el rechazo y las burlas de sus amigos (APA, 1994).

Son habituales las dificultades de relación y puede verse afectado también el rendimiento en la escuela o en el trabajo. Gran parte de los individuos que cumplen criterios para el diagnóstico acaban aislados socialmente, esto conduce a una baja autoestima, lo cual puede contribuir a un sentimiento de rechazo hacia la escuela que provoque su abandono. El rechazo y las burlas de los compañeros producen secuelas frecuentes y persistentes, en los niños más pequeños, por ejemplo trastornos de ansiedad por separación y síntomas depresivos y en adolescentes depresión, ideación suicida e intentos y consumación del mismo (APA, 1994).

El DSM-5 modifica la estructura global que mantenían sus predecesores, DSM-III y DSM-IV, no posee un apéndice general que reúna los trastornos sexuales sino que considera capítulos independientes las disfunciones sexuales, los trastornos parafilicos y la disforia de género (importante es el cambio de nombre, ya que pone énfasis en que para poderse considerar una entidad diagnóstica ha de cursar con disforia).

Un niño muy pequeño puede mostrar señales de angustia, solo cuando los padres le dicen que no es un miembro del sexo contrario aunque lo desee y, en entornos que apoyan su deseo no aparecer (American Psychiatric Association, 2013).

En adolescentes y adultos, la angustia puede aparecer por la incongruencia entre el sexo biológico y el género sentido, pero puede ser mitigada por el conocimiento de la existencia de tratamientos

biomédicos y por entornos de apoyo (por ejemplo en la escuela). El deterioro (depresión, ansiedad, abuso de sustancias...) puede ser consecuencia del rechazo escolar a raíz de la disforia de género (APA, 2013).

DSM-5 sitúa la aparición de los comportamientos de género cruzado más frecuentemente entre las edades de 2 a 4 años, periodo del desarrollo en el cual la mayoría de los niños empiezan a expresar comportamientos e intereses de género. En algunos casos, el deseo expresado de ser parte del otro género aparece más tarde, al entrar en la escuela primaria, donde se acentúan mucho más las diferencias socialmente (profesorado, compañeros, baños separados, uniformes diferentes...) (APA, 2013).

Algunos niños pueden negarse a ir a la escuela debido a burlas y acoso o la presión para vestirse con la ropa acorde al sexo biológico. También en adolescentes las dificultades de relación, incluidos los problemas de relaciones sexuales son comunes y el funcionamiento en la escuela puede verse alterado. La disforia de género produce altos niveles de estigmatización, discriminación y victimización, lo que lleva a un concepto negativo de sí mismo aumento de la comorbilidad con otros trastornos mentales, deserción escolar y marginación económica (APA, 2013).

Los niños con disforia de género muestran niveles elevados de problemas de conducta, ansiedad, control de impulsos y depresión. En niños prepuberales el aumento de la edad se asocia con tener más problemas conductuales y emocionales, relacionado con la creciente falta de aceptación por parte del entorno a medida que aumenta la edad (APA, 2013).

Discusión/Conclusiones

En todas las clasificaciones diagnósticas internacionales revisadas se hace mención, más o menos extensa dependiendo de la actualidad de las mismas, a las múltiples repercusiones que el ostracismo, el rechazo y el acoso escolar pueden provocar en los jóvenes transexuales. Parece para el profesorado y el alumnado, una tarea urgente y de especial importancia tomar conciencia del asunto y trabajar en Pro de la integración y la normalización de este colectivo en las escuelas para atajar, desde la base, los importantes problemas que esto conlleva, empleos de menor cualificación laboral, menor integración sociolaboral y en algunos casos, prostitución y comercio sexual. A lo largo del desarrollo del artículo ha quedado reflejado en varios momentos que el transexual femenino (de hombre a mujer) es menos aceptado socialmente, sufre más aislamiento, burlas y rechazo por parte de sus compañeros por lo que puede ser el tipo población con más riesgo de abandono y fracaso escolar. Por tanto parece interesante tener en cuenta estos datos en las aulas en las que se cuente con una persona con estas características.

Referencias

- American Psychiatric Association (1980). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales*. 3ª ed. Washington, DC: APA (trad. cast.: Barcelona: Masson, 1984).
- American Psychiatric Association (1987). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales*. 3ª ed. Rev. Washington, DC: APA (trad. cast.: Barcelona: Masson, 1988).
- American Psychiatric Association (1994). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales*. 4ª ed. Washington, DC: APA. (trad. cast.: Barcelona: Masson, 1998).
- American Psychiatric Association (2000). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales*. 4ª ed. rev. Washington, DC: APA. (trad. cast.: Barcelona, Masson, 2002).
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 5ª ed. Washington, DC: APA.
- Esteva, I., Gonzalo, M., Yahyaoui, R., Domínguez, M., Bergero, T., Giraldo, F., Hernando, V. y Soriguer, F. (2006). Epidemiología de la transexualidad en Andalucía, atención especial al grupo de adolescentes. *Cuad Med Psicosom Psiquiatr Enlace*, 78, 65-70.
- Fernández, M. y García-Vega, E. (2014). Análisis de algunas variables sociodemográficas en un grupo de personas transexuales. *Norte de salud mental*, XII(4), 26-35.
- Fernández, M., Guerra, P., Díaz, M. y Grupo GIDSEEN. (2014). La disforia de género en la infancia en las clasificaciones diagnósticas. *C. Med. Psicosom*, 110.

World Health Organization (1978). *Clasificación Internacional de Enfermedades*. 9ª ed. Ginebra: WHO (trad. cast.: Madrid, Meditor).

World Health Organization (1992). *Clasificación Internacional de Enfermedades 10ª ed*. Ginebra: WHO. (trad. cast.: Madrid, Meditor).

CAPÍTULO 65

Importancia de la legislación en el acoso escolar de las personas trans

Nuria Vázquez López*, María Fernández Rodríguez**, Elena García Vega***,
María Fernández Gordo***, y Noelia Martínez Menéndez****

**Estudiante de Máster de Psicología General Sanitaria, Universidad de Oviedo;*

Hospital Universitario San Agustín de Avilés;Universidad de Oviedo;*

*****Centro de Salud Mental I “La Magdalena”*

Introducción

En España no existe en la actualidad una ley estatal que recoja los derechos de las personas transexuales y la no discriminación de las mismas. No obstante, algunas Comunidades Autónomas han legislado para preservar estos derechos en la jurisdicción de la que disponen. Y es que la realidad que viven las personas transexuales, lejos de ser ideal, así lo requiere. A pesar de los avances sociales la todavía presente discriminación puede excluir de muchos ámbitos de la vida a personas cuya identidad de género no es la normativa (Platero, 2014). Teniendo en cuenta que la infancia y la adolescencia son momentos fundamentales en la construcción de la identidad de género (Puche, Moreno, y Pichardo, 2013) no se puede perder de vista las normas presentes en el entorno predominante en su juventud: el ámbito educativo.

En los últimos años se comienza a dar más visibilidad y apoyo a determinados colectivos desde las instituciones además de comenzar a legislar la identidad de género, aunque sean solo aspectos concretos (Alventosa, 2015). Un hito a destacar en España es la Ley 3/2007 del 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas. Mediante esta ley se permite a las personas transexuales cambiar su sexo en el registro civil, así como su nombre. De esta forma España se sumó a otros países que ya habían iniciado cambios proclives a la inclusión del colectivo. Sin embargo cuenta con algunas limitaciones que han sido criticadas posteriormente: es necesario tener la nacionalidad española, ser mayor de edad (Art. 1), tener un diagnóstico de disforia de género y haber sido tratado médicamente durante al menos dos años para acomodar las características físicas al sexo reclamado (Art.4). En la actualidad se pide revisar estas condiciones desde diversas asociaciones y grupos políticos, al excluir tanto a los menores de edad como a las personas extranjeras (Alventosa, 2015).

En España, las leyes autonómicas que se han ido sucediendo han tomado como base normativas internacionales como la Declaración sobre Derechos humanos, Orientación sexual e Identidad de género (2008) o de forma más genérica el apoyo en La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) donde ya se establece que “toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole”. En cuanto a la infancia, cabe destacar que en la Convención sobre los Derechos de la Infancia (2006) el artículo 8 especifica que “respetarán el derecho del niño a preservar su identidad y a presar asistencia y protección adecuadas”. Además, la Constitución española de 1978 especifica en los artículos 1.1, 9.2, 10.1, 14, 15, 18.1, 35.1 y 53.2, el derecho a la libertad, el respeto y la igualdad entre ciudadanos. En la actualidad son 11 las Comunidades Autónomas que han llevado a cabo leyes que recogen la identidad de género, bien sea leyes específicas para personas transexuales o leyes que incluyen la identidad de género dentro del colectivo más amplio LGBTI (lesbianas, gais, bisexuales, transexuales e intersexuales).

A pesar de que anteriormente existían decretos que regulaban ciertas situaciones de las personas trans (véase Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias) la primera comunidad en realizar una ley integral fue

Navarra en 2009. Seguidamente se incorporaron País Vasco, Galicia, Andalucía, Canarias, Extremadura, Madrid, Murcia e Islas Baleares. La última en hacerlo ha sido Valencia el pasado abril de 2017. Las comunidades que todavía no tienen leyes para este colectivo son: Asturias, Cantabria, Castilla y León, Castilla La Mancha, La Rioja y Aragón, aunque casi todas tienen proyectos elaborados con la intención de llevarse a cabo.

Tabla 1. Cronología de las leyes autonómicas de identidad de género

Año	Comunidad Autónoma	Ley identidad de género	Población destinataria
2009	Navarra	Ley Foral 12/2009, de 19 de noviembre, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales.	Transexuales
2012	País Vasco	Ley 14/2012, de 28 de junio, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales.	Transexuales
2014	Galicia	Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia.	LGBTI
2014	Andalucía	Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía.	Transexuales
2014	Canarias	Ley 8/2014, de 28 de octubre, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales.	Transexuales
2014	Cataluña	Ley 11/2014, de 10 de octubre, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia.	LGBTI
2015	Extremadura	Ley 12/2015, de 8 de abril, de igualdad social de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Extremadura.	LGBTI
2016	Madrid	Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra LGTBI fobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid.	LGBTI
2016	Murcia	Ley 8/2016, de 27 de mayo, de igualdad social de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.	LGBTI
2016	Islas Baleares	Ley 8/2016, de 30 de mayo, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, trans, bisexuales e intersexuales y para erradicar la LGTBI fobia.	LGBTI
2017	Valencia	Ley 8/2017, de 7 de abril, de la Generalitat, integral del reconocimiento del derecho a la identidad y a la expresión de género en la Comunitat Valenciana.	Transexuales

Las leyes autonómicas en España (véase Tabla 1) tienen muchos factores en común. Todas ellas definen de forma similar la identidad de género: “la vivencia interna e individual del género tal y como cada persona la siente, que puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, y que incluye la vivencia personal del cuerpo” (Ley 2/2014). En general se justifica su aplicación apoyados en los derechos humanos y en la necesidad de un marco normativo específico que garantice la igualdad de trato y la no discriminación.

Tomando como base la autodeterminación de género, la legislación de las comunidades autónomas ha plasmado cómo deben actuar los poderes públicos respecto a las situaciones posibles con las personas transexuales. Y aunque dichas leyes no son muy extensas, incluyen cómo tomar medidas en las diferentes áreas de intervención: familiar, laboral, educativo y sanitario, también respecto a la cultura, deporte y medios de comunicación (Ley Foral 12/2009; Ley 14/2012; Ley 2/2014; Ley 2/2014; Ley 8/2014; Ley 11/2014; Ley 12/2015; Ley 3/2016; Ley 8/2016; Ley 8/2016; Ley 8/2017).

El objetivo de esta revisión es recopilar la información disponible en la legislación actual y en bibliografía complementaria, sobre el ámbito educativo y académico y, particularmente, sobre discriminación y acoso escolar en personas transexuales.

Metodología

Se trata de un estudio de revisión teórica cualitativo, no experimental. Se realizó una búsqueda no sistemática en bases de datos (Dialnet, Notas jurídicas) y en el buscador google académico y de forma manual a partir de referencias bibliográficas de artículos seleccionados. Se utilizaron los siguientes criterios de búsqueda: “ley identidad de género” AND “España” y posteriormente combinación con todas sus Comunidades Autónomas. También se utilizaron los criterios de “transexualidad” AND “acoso escolar” OR “educación” OR “sistema educativo”. Una vez realizada la búsqueda se incluyeron en el trabajo los que se adecuaban al objetivo del estudio.

Resultados

Para empezar, se pudo recopilar información sobre las características de la legislación en el ámbito educativo. Platero (2014) refiere que la identidad, el género y la sexualidad aparecen constantemente en las diferentes esferas de la vida de las personas a lo largo del tiempo. Por ello es importante que los chicos y chicas reciban la información adecuada por parte de su entorno, no solamente en el ámbito familiar sino también en el ámbito educativo.

En este sentido, las distintas leyes intentan crear un marco que conforme la escuela como un espacio de respeto, de igualdad y de oportunidades. Para ello se debe de atender a las características particulares de cada estudiante y de las familias (Alventosa, 2015) y ofrecer los recursos disponibles del entorno y de la Comunidad Autónoma. Se proponen crear así programas de capacitación y sensibilización (Ley Foral 12/2009; Ley 14/2012; Ley 2/2014; Ley 8/2014) y protocolos de prevención de discriminación y acoso (Ley 12/2011; Ley 8/2016; Ley 3/2016) dirigidos tanto a alumnos/as de todos los niveles de educación como a docentes y familiares. Es importante el papel que se otorga a las Administraciones públicas, agentes necesarios para asegurar que el acceso a la educación y la superación de posibles barreras.

Otro punto en común es la inclusión formativa en diversidad sexual, para la comprensión y respeto de la realidad transexual y LGBTI en general. Desde la educación básica hasta la Universidad se propone que de forma curricular o transversal exista formación para alumnos/as, docentes y familias. Se destaca el principio de coeducación cuyo fin es la incorporación sistemática de conceptos, nociones y valores sobre diversidad sexual, tanto en el contenido formativo como en los planes de acción en las escuelas (Ley 11/2014).

Varias comunidades han estado de acuerdo en especificar cuestiones básicas respecto al nombre propio del chico o chica trans; también a los lugares y actividades diferenciadas tradicionalmente por sexo. De esta forma, desde los centros escolares pueden controlarse situaciones que puedan generar malestar, fomentando una mejor integración académica y social (Alventosa, 2015). La Ley Foral 12/2009, de 19 de noviembre, de Navarra instauró en la legislación española la idea de facilitar una documentación administrativa transitoria, con la cual en el centro se aluda al nombre con el que la persona se identifica, sin que sea necesario que el cambio se haya llevado a cabo en el registro civil. Se recoge de la misma forma en las leyes del País Vasco, Andalucía, Canarias, Extremadura, Murcia y Valencia. Esto tiene una especial relevancia para menores de edad puesto que no están incluidos en la Ley 3/2007 del 15 de marzo, pero también para lo es para personas que estén comenzando el proceso, hayan cambiado de colegio, no tengan nacionalidad española u otras circunstancias.

Además, en relación con esta cuestión, el nombre con el que se identifiquen y su sexo sentido será el que prevalezca en los documentos públicos y el que utilicen profesores, compañeros y demás personal. La Ley 12/2015, de 8 de abril, de igualdad social de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero

e intersexuales y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Extremadura:

“Se indicará al profesorado y personal de administración y servicios del centro que se dirija al alumnado transexual por el nombre elegido por éste, o en caso de no estar emancipado o no contar con las suficientes condiciones de madurez, el indicado por alguno de sus representantes legales. Se respetará su derecho a utilizar dicho nombre en todas las actividades docentes y extraescolares que se realicen en el centro, incluyendo los exámenes” (p. 17).

Esta misma ley hace referencia en su Artículo 20 que en lo referido a las actividades que están establecidas en función de diferencias por sexos se garantizará el “acceso y uso de las instalaciones del centro de acuerdo con su identidad de género, incluyendo los aseos y el vestuario”. La autodeterminación de género suele tener relación con la apariencia física, por ello se ha tenido en consideración en Ley 2/2014, de 8 de julio que los estudiantes, personal y docentes puedan: “mostrar los rasgos distintivos de la personalidad que suponga el cambio y la evolución de su proceso de identidad de género”. Madrid añade también la libre elección de uniforme para el alumnado trans (Ley 3/2016). Con todo ello se trata de crear condiciones adecuadas para que toda persona transexual dentro del entorno escolar pueda expresarse libremente, protegiéndose con esta normativa de posibles represalias o consecuencias negativas.

Otro de los resultados ha sido en lo referido a la discriminación por identidad de género y acoso escolar. Es desde los años 80 han ido en aumento los estudios dedicados a cuestiones sobre la discriminación y acoso escolar, fomentados por una mayor visibilidad y conciencia social. Puche, Moreno, y Pichardo (2013) refieren que se ha ignorado en gran medida el papel que ejercen en el aula la transfobia y la homofobia. Para los autores, estas formas de discriminación se sitúan en una red mayor de violencia –de la que sucedería en otros casos de bullying- puesto que implican “violencia simbólica que troque la identidad de género desde la infancia y castiga (la mayor parte de las veces en silencio) toda transgresión”. La mayor parte de los denominados delitos de odio que tienen lugar en nuestro país, se relacionan con identidad de género y orientación sexual (Instituto de la Mujer, 2015).

En las leyes autonómicas se denomina de forma explícita el acoso escolar en algunas comunidades como Galicia, Andalucía, Extremadura o Murcia. Cabe destacar que se diferencia en todas ellas entre discriminación directa, indirecta, múltiple por asociación, por error y acoso discriminatorio. Concretamente el acoso discriminatorio se define como “cualquier comportamiento o conducta que por razones de identidad de género o pertenencia a grupo familiar se realice con el propósito o el efecto de atentar contra la dignidad y de crear un entorno intimidatorio, hostil, degradante, ofensivo o segregado (Ley 3/2016; Ley 8/2016). La legislación vigente trata de prevenir que suceda el acoso escolar creando y fomentando un ambiente protector en el aula y fuera de ella.

Por un lado se recogen cuestiones más relacionadas con la prevención, como son la formación, educación, dar visibilidad o el apoyo a colectivos. Por otro lado, se proponen establecer las medidas pertinentes si ya ha sucedido una situación de acoso o discriminación. Las Ley 2/2014, de 14 de abril y la Ley 2/2014, de 8 de julio, de Andalucía y Galicia respectivamente, ofrecen informar sobre los mecanismos de denuncia en el caso de producirse. Además, las comunidades de Andalucía y Canarias proponen reforzar las actuaciones al tratarse de casos de acoso escolar en personas transexuales.

Algunas de las Comunidades Autónomas que no tienen en la actualidad una ley de identidad de género, sí tienen protocolos de actuación para el ámbito educativo., como el caso de Aragón y Castilla y León (véase Tabla 2). También, recientemente Cantabria ha elaborado el “Protocolo para la prevención, detección e intervención ante el acoso homofóbico y/o transfóbico en los centros educativos” donde aparecen cuestiones sobre el cuidado del lenguaje, adecuar los espacios y establecer mecanismos en las normas del centro que garanticen respeto.

Tabla 2. Protocolos de prevención y detección del acoso escolar (Instituto de la Mujer, 2015)

Tipo de protocolo	Comunidades Autónomas
General*	Asturias, Cantabria.
Específico para transexualidad o LGBTI	Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra
No consta	Islas Baleares, Castilla La Mancha, La Rioja, País Vasco, Región de Murcia.

*Es decir, no especifica pautas o medidas para transfobia.

Posteriormente a los datos recogidos por el Instituto de la Mujer (2015) el Gobierno del País Vasco (2016) realiza una “Guía de atención integral a las personas en situación de transexualidad” donde se ofrecen pautas prácticas y recomendaciones para profesores y el centro para situaciones de discriminación o acoso. También el Gobierno de Navarra (2016) realizó un “Protocolo educativo ante casos de transexualidad” donde se incluyen las cuestiones citadas anteriormente sobre la autodeterminación de nombre, respeto a la imagen y elecciones en función del sexo sentido en el entorno escolar. También La Rioja cuenta con un protocolo desde 2017 pero sólo a nivel universitario.

Discusión/Conclusiones

Los avances legislativos y sociales en materia de diversidad sexual son notablemente destacables en los últimos años. Aun con ello, es difícil conformarse ante algunas de las dificultades con las que se siguen topando las personas transexuales.

Para empezar, en España no contamos todavía con una ley de identidad de género estatal que aúne sus derechos y unifique la normativa a seguir en todas las Comunidades Autónomas. Esta ley podría suponer tanto un avance a nivel político como social, propiciando el avance hacia la despatologización de la transexualidad y hacia la libre autodeterminación del género. Las leyes autonómicas de identidad de género, con lo que suponen en la práctica y en la vida de las personas trans, demuestra la importancia de seguir legislando en esta línea. Cuestiones que podrían parecer nimias desde fuera, como la libre elección de atuendo, acudir a un vestuario (de chicos o chicas) o el nombre propio, son un eje central en la vida de las personas transexuales escolarizadas, dado que se relacionan su adaptación social y salud mental. Por ello, desde el ámbito educativo todas las normativas autonómicas proponen educar y formar en diversidad sexual e identidad de género, para romper estereotipos cuestionando la normatividad y propiciando el respeto y el trato igualitario. No obstante, no se dispone de datos precisos de la efectividad de estas medidas, ni en la escuela ni en otros ámbitos de intervención, puede que debido a su reciente aplicación. Es decir, no se puede asegurar con certeza que lo establecido en las leyes se produzca invariablemente todas las escuelas ni que efectos está teniendo esto en el ámbito educativo.

En cuanto al acoso escolar o bullying, se trata de un tema muy presente en la actualidad y es un motivo particular de preocupación cuando hablamos de colectivos más vulnerables, como la población transexual. Las leyes de las que disponemos en la actualidad generan un marco de referencia al que acudir para proteger a chicos y chicas escolarizados que puedan sufrir algún tipo de discriminación. La legislación busca tanto la prevención como la detección e intervención en los diferentes casos. Sin embargo, la falta de uniformidad en las leyes y protocolos de actuación, pueden suponer una situación de incertidumbre de qué medidas tomar. Además, en muchas de las leyes autonómicas no se especifican qué hacer, pudiendo parecer abstracto y dificultando a padres, personal docente y alumnos/as su utilización. Por ello, se plantea como una línea de trabajo necesaria llegar a acuerdos sobre qué medidas concretas tomar en la escuela, así como en otros ámbitos, para actuar a favor de la integración total de las personas transexuales.

Referencias

Alventosa, J. (2015). La regulación de la identidad de género en las comunidades autónomas. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 2, 745-760.

Consejo de Gobierno (2017). *Protocolo de la Universidad de La Rioja para la prevención y respuesta ante el acoso*. La Rioja. Disponible en: https://www.unirioja.es/servicios/spurl/pdf/ur_protocolo_acoso.pdf

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 29 de diciembre de 1978, núm. 311.

Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias. Las Palmas de Gran Canaria, 2 de junio de 2011, núm. 108.

Gobierno de Cantabria, Conserjería de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Protocolo para la prevención, detección e intervención ante acoso homofóbico y/o transfóbico en los centros educativos*. Disponible en: https://www.educantabria.es/docs/planes/convivencia/protocolo_ante_acoso_homofobico_y_transfobico.pdf

Gobierno de Navarra, Servicio de Evaluación, Calidad, Formación y Convivencia (2016). *Protocolo educativo ante casos de transexualidad*. Navarra. Disponible en: <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/27720/ProtocoloTrans+CAST+Def+web.pdf/1c7bb04e-583f-4fde-91ea-15e49c7ad795>

Gobierno Vasco (2016). *Guía de atención integral a las personas en situación de transexualidad: Actuaciones recomendadas desde los ámbitos educativo, social y sanitario*. Victoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. DOI: 10.13140/RG.2.1.5182.1686

Instituto de la Mujer (2015). *Guía para abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*.

Ley 11/2014, de 10 de octubre, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia. Boletín Oficial del Estado. Comunidad Autónoma de Cataluña, 20 de noviembre de 2014, núm. 281, pp. 94729-94748.

Ley 12/2015, de 8 de abril, de igualdad social de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Boletín Oficial del Estado. Comunidad Autónoma de Extremadura, 6 de mayo de 2015, núm. 108, pp. 39518-39542.

Ley 14/2012, de 28 de junio, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales. Boletín Oficial del Estado. Comunidad Autónoma del País Vasco, 19 de julio de 2012, núm. 172, pp. 51730-51739.

Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia. Boletín Oficial del Estado. Comunidad Autónoma de Galicia, 26 de mayo de 2014, núm. 127, pp. 39758-39768.

Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía. Boletín Oficial del Estado. Comunidad Autónoma de Andalucía, 9 de agosto de 2014, núm. 193, pp. 63930-63943.

Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 16 de marzo de 2007, núm. 65, pp. 11251-11253.

Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra LGTBIfobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial del Estado. Comunidad de Madrid, 25 de noviembre de 2016, núm. 285.

Ley 8/2014, de 28 de octubre, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales. Boletín Oficial del Estado. Comunidad Autónoma de Canarias, 20 de noviembre de 2014, núm. 281.

Ley 8/2016, de 27 de mayo, de igualdad social de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales, y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia. Murcia, 31 de mayo 2019, núm. 125, pp. 17539.

Ley 8/2016, de 30 de mayo, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, trans, bisexuales e intersexuales y para erradicar la LGTBI fobia. Butletí Oficial de les Illes Balears. Palma, 2 de junio de 2016, núm. 69, pp. 16816-16835.

Ley 8/2017, de 7 de abril, integral del reconocimiento del derecho a la identidad y a la expresión de género en la Comunitat Valenciana. Boletín Oficial del Estado. Comunitat Valenciana, 11 de mayo de 2017, núm. 112.

Ley Foral 12/2009, de 19 de noviembre, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales. Boletín Oficial del Estado. Comunidad Foral de Navarra, 22 de diciembre de 2009, núm. 173, pp. 108177-108187.

Platero, L. (2014). *TRANS*exualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Puche, L., Moreno, E., y Pichardo, J.I. (2013). Adolescentes transexuales en las aulas: aproximación cualitativa y propuestas de intervención desde la perspectiva antropológica. In O. Moreno y L. Puche (Eds.), *Transexualidad, adolescencias y educación miradas multidisciplinares* (pp. 189-265). Madrid: Egales.

UNICEF Comité Español (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid. Recuperado de: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

CAPÍTULO 66

La política educativa para la convivencia escolar: La experiencia en dos escuelas del Estado de Tlaxcala, México

Adriana Carro Olvera
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Introducción

México es un país marcado por la violencia. Este fenómeno no ha sido ajeno a las escuelas. Varias han sido las estrategias de control formal, pero poco efectivas ya que se centran en los mecanismos para perseguir, disuadir y sancionar; en cambio, el enfoque educativo fortalece los mecanismos de formación, ya que la mejor alternativa para evitar las conductas violentas es impedir que aparezcan. Como respuesta al fenómeno, las políticas de convivencia son un instrumento cada vez más empleado para su atención.

El estudio de la convivencia escolar es reciente, y como producto de políticas educativas escasas. Inició con el análisis de los fenómenos de violencia en los centros educativos (Funk, 1997; Colombo, 2011; Rodney y García, 2014; De la Concepción, 2015), fijando la atención en el acoso escolar. En México, se presentó por primera vez como área temática en el tercer estado del conocimiento (1992-2002) del Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE (Fierro, Carbajal, y Martínez-Parente, 2014). La convivencia como perspectiva de análisis incorporó aportes desde diversos acercamientos como: educación ciudadana, educación en valores, educación cívica y ética, educación inclusiva, cultura de la legalidad, educación para la paz y los derechos humanos y educación para la democracia (Fierro et al., 2014).

La convivencia en general, es entendida como el vivir unos con otros con base en determinadas relaciones sociales y a unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado (Jares, 1999; Saucedo y Mejía, 2013). La convivencia en el ámbito escolar no varía de este principio, de reciprocidad y puesta en práctica de valores democráticos (Furlán, Saucedo, y Lara, 2004; Hirmas y Eroles, 2008; Fierro, Lizardi, Tapia, y Juárez, 2013). Es la calidad de las relaciones interpersonales que dan lugar a un determinado clima escolar (Ararteko, 2006). Así entonces, aprender a convivir se ha convertido en una prioridad de la educación; sin embargo, no obstante que su utilización es más frecuente en la actualidad, es considerada aún, una categoría emergente por consolidarse.

Las contribuciones aluden que el desarrollo de una convivencia escolar sana y pacífica, se logra a través de procesos de aprendizaje democráticos e inclusivos, lo que significa que no son actos reflejos, ni respuestas automáticas (Fierro et al., 2014; Milcíades, 2015). Conseguir un ambiente favorable para la convivencia va ligado a formas de gestión específicas que permiten abrir la lente para dejar de enfocar la violencia directa como el asunto central de la educación e incorporar en escena la convivencia escolar (Fierro, 2013).

En México, la Secretaría de Educación Pública, a partir de la reforma educativa del año 2013 impulsa el Sistema Básico de Mejora, cuyo eje es el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar con base en cuatro prioridades educativas: 1) mejora de los aprendizajes; 2) normalidad mínima; 3) disminución del rezago y abandono escolar; y 4) el desarrollo de una buena convivencia que promueva ambientes pacíficos, sanos, y formativos. Esto significa que el Estado mexicano reconoce a la convivencia escolar como uno de los elementos para una educación de calidad. El artículo tercero constitucional establece que:

El estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los

directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los alumnos [...] además contribuirá a la mejor convivencia humana (Const, 2014, art. 3, párr. 3).

La Ley General de Educación (D.O.F, 2014a) refuerza la orientación de la educación para contribuir a la mejor convivencia humana. A su vez los objetivos institucionales del primer y tercer eje rector del Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018 (Gobierno de la República, 2013) pretenden lograr un *México en Paz y un México con Educación de Calidad*. Por otro lado, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 determina promover la formación docente sensible al respeto de los derechos humanos y la no violencia; y el acuerdo 717 (D.O.F, 2014b) establece como una de sus prioridades educativas el desarrollo de una buena convivencia escolar.

Para alcanzar estos objetivos, el gobierno federal, desde la Secretaría de Educación Pública, implementó una serie de políticas y programas que han operado en las escuelas y comunidades con un enfoque preventivo como son los casos del Programa Escuela Segura (PES) y el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC), el cual amplió el horario con la intención de reforzar las competencias, entre ellas, las de la convivencia escolar (SEP, 2013). Recientemente entró en operación el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) con un enfoque en el desarrollo de habilidades socioemocionales (SEP, 2016). Adicionalmente desde la Secretaría de Gobernación con la intención de intervenir en las ciudades y municipios con mayor índice delictivo a través de estrategias como el Subsidio de Seguridad para los Municipios (SUBSEMUN) y el Programa Nacional de Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia (PRONAPRED), incorporaron acciones de prevención de la violencia en escuelas de nivel básico y medio superior.

De esta manera, el objetivo de la investigación nació con la intención de identificar la implementación de la política educativa orientada al desarrollo de la convivencia en dos escuelas de nivel primaria en contextos diferenciados: rural y urbano del Estado de Tlaxcala, México.

Metodología

El enfoque metodológico se centró principalmente por los aportes de la investigación cualitativa y se consideró el tratamiento de datos cuantitativos únicamente en el diagnóstico de la violencia escolar. El universo de trabajo se desarrolló con cuatro actores: directivos, docentes, padres de familia y alumnos. Las escuelas se seleccionaron con base en: 1) Pertenecer a localidades rural y urbana. 2) Ser de tiempo completo, y 3) Ubicadas en municipios donde opera el PRONAPRED.

Posterior a la exploración documental de cada uno de los lineamientos normativos se establecieron los ámbitos de análisis: 1. Las Prioridades Educativas del Sistema Básico de Mejora; 2. El funcionamiento de la Escuelas de Tiempo Completo; 3. La Ruta de Mejora Escolar; 4. La organización y funcionamiento del Consejo Técnico Escolar; y 5. Uso y promoción de los materiales educativos de los programas.

El estudio comprendió dos etapas:

1. *Diagnóstico de la situación de violencia escolar*: Se realizó mediante la aplicación del Cuestionario de Violencia Escolar en Educación Primaria (CUVE-EP) -elaborado por la División de Investigación y Estudios del Grupo ALBOR-COHS- el cual consta de 34 ítems, con una escala de Likert de cinco opciones de respuesta (nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre) (Álvarez-García, Núñez, y Dobarro, 2015). La correlación elemento-total corregida adquirió valores entre 0.610 y 0.806, a partir del índice de alfa de Cronbach. El modelo comprende siete factores: 1) *violencia verbal de alumnado hacia alumnado*; 2) *violencia verbal de alumnado hacia profesorado*; 3) *violencia física directa y amenazas entre estudiantes*; 4) *violencia física indirecta por parte del alumnado*; 5) *exclusión social*; 6) *disrupción en el aula*; y 7) *violencia de profesorado hacia alumnado*. La aplicación se realizó a 145 alumnos de 4º, 5º, y 6º de ambas escuelas, de edades entre 9 y 13 años (86 de la escuela urbana y 59 de la escuela rural).

2. *Identificación de la implementación de la política:* orientada a la prevención de la violencia, seguridad y convivencia escolar, donde se aplicaron 16 entrevistas a docentes de 4°, 5° y 6° de cada escuela, así como a cada uno de los directores. Adicionalmente se entrevistaron a una madre o padre de familia de cada uno de los grados mencionados.

Para la interpretación de los datos se adoptó el esquema propuesto por Miles y Huberman (2000) y Rada (2007); el cual comienza con la tarea de reducción de datos, decodificación de la información, agrupamientos mediante las categorías de análisis, diseño de matrices factuales e inferenciales y finalmente la elaboración del reporte de caso.

Las escuelas seleccionadas se encuentran en el estado de Tlaxcala, el cual se ubica geográficamente en la región centro-oriental de México, con una extensión territorial de 4,060.93 kilómetros cuadrados y con 1, 272, 847 habitantes, lo cual lo sitúa en el lugar 28 a nivel nacional (INEGI, 2015). Las escuelas se encuentran localizadas en los municipios de Tlaxcala -capital de la entidad federativa- y Calpulalpan. La educación básica en el estado la integran 282,543 alumnos y 13,576 docentes distribuidos en 2,030 escuelas (INEE, 2016).

Resultados

Primero se exponen los hallazgos en los factores y presencia del nivel de la violencia escolar; para ello se agruparon los porcentajes con las ponderaciones de la escala establecida a través de un análisis de la suma de los valores altos y bajos (Tabla 1). En un segundo momento se presenta la síntesis del reporte de caso de cada una de las escuelas por ámbito de análisis (Tabla 2).

Tabla 1. Factor y nivel de violencia en las escuelas

	Escuela urbana				Escuela rural			
	Nunca	Pocas + algunas veces	Muchas veces + siempre	Presencia de violencia	Nunca	Pocas + algunas veces	Muchas veces + siempre	Presencia de violencia
<i>Violencia verbal alumno-alumno</i>								
<i>El alumno pone apodos molestos a compañeros</i>	26.7	64	9.3	73.3	31	62.1	6.9	69
<i>Hay estudiantes que extienden rumores negativos de los compañeros</i>	20	53.5	26.8	80.3	19	62.1	18.9	81
<i>Los estudiantes hablan mal unos de otros</i>	18.6	55.8	25.6	81.4	12	39.7	48.3	88
<i>El alumno insulta a sus compañeros</i>	33.7	55.8	10.5	66.3	12	43.2	44.8	88
<i>Violencia verbal de alumnado hacia profesorado</i>								
<i>El alumno habla con malos modales al profesorado</i>	84.9	15.1		15.1	69	27.6	3.4	31
<i>El alumno falta al respeto al profesor(a) en el aula</i>	88.4	11.6		11.6	37.9	53.5	8.6	62.1
<i>Los estudiantes insultan a profesores</i>	89.5	9.3	1.2	10.5	72.4	25.9	1.7	27.6
<i>Ciertos estudiantes se enfrentan desafiantes al profesor</i>	73.3	24.4	2.3	26.7	53.5	36.2	10.3	46.5
<i>Violencia física directa y amenazas entre estudiantes</i>								
<i>Los estudiantes amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligarlos a hacer cosas</i>	64	30	6	36	10.3	50	39.7	89.7
<i>Determinados estudiantes dan golpes o cachetadas a sus compañeros bromeando</i>	32.6	55.8	11.6	67.4	32.8	32.7	34.5	67.2
<i>Los estudiantes pegan a compañeros</i>	46	47	7	54	39.6	44.9	15.5	60.4
<i>Algunos estudiantes protagonizan agresiones físicas en las cercanías escolares</i>	69.8	23.2	7	30.2	24.2	36.2	39.6	75.8
<i>El alumnado protagoniza peleas en la escuela</i>	48.8	41.8	9.4	51.2	43.1	41.4	15.5	56.9
<i>Violencia física indirecta por parte de los estudiantes</i>								
<i>Ciertos estudiantes roban objetos o dinero de la escuela</i>	14	68.6	17.4	86	10.3	50	39.7	89.7
<i>Ciertos estudiantes roban objetos o dinero de otros compañeros</i>	14	66.3	19.7	86	32.8	32.7	34.5	67.2
<i>Algunos estudiantes rompen o deterioran a propósito material del centro</i>	65	25.6	9.4	35	39.6	44.9	15.5	60.4
<i>Algunos estudiantes esconden pertenencias o material del profesorado para molestarlo</i>	82.5	16.3	1.2	17.5	24.2	36.2	39.6	75.8

Tabla 1. Factor y nivel de violencia en las escuelas (continuación)

Exclusión social								
Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros por sus buenos resultados académicos	80.2	17.5	2.3	19.8	37.9	46.5	15.6	62.1
Hay estudiantes que son discriminados por su físico por otros compañeros	48.8	39.6	11.6	51.2	17.2	67.3	15.5	82.8
Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros por sus bajas notas	70.6	22.3	7.1	29.4	27.6	53.4	19	72.4
Ciertos estudiantes se sienten solos en los recreos, ignorados y rechazados por sus compañeros	34.9	44.1	21	65.1	27.6	43.1	29.3	72.4
Hay estudiantes que son discriminados por sus compañeros por diferencias culturales, étnicas o religiosas	87.2	9.3	3.5	12.8	20.8	55.1	24.1	79.2
Hay estudiantes que se sienten solos en las clases, ignorados y rechazados por sus compañeros	55.8	36.1	8.2	44.2	31.1	29.3	39.6	68.9
Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros por su nacionalidad	81.4	16.3	2.4	18.6	51.7	34.5	13.8	48.3
Disrupción en el aula								
El alumno dificulta las explicaciones del profesor(a) con su comportamiento durante la clase	23.2	54.7	22.1	76.8	27.6	31	41.4	72.4
Hay alumnos que ni trabajan ni dejan trabajar	30.2	45.4	24.4	69.8	4.5	45.3	50.2	94.5
El alumnado dificulta las explicaciones del profesorado hablando durante la clase	33.7	38.4	27.9	66.3	18.9	34.5	46.6	81.1
Violencia de profesorado hacia alumnado								
El profesor tiene preferencias por ciertos alumnos	89.5	9.3	1.2	10.5	77.6	13.8	8.6	22.4
El profesor tiene preferencias a algunos alumnos	81.4	13.9	4.7	18.6	60.3	34.5	5.2	39.7
El profesor ridiculiza al alumno	94	5	1	6	84.5	13.8	1.7	15.5
El profesor ignora a ciertos estudiantes	87.2	9.3	3.5	12.8	72.7	16.9	10.4	27.3
Ciertos profesores intimidan o atemorizan a algún estudiante	80	14	6	20	72.4	17.2	10.4	27.6
El profesorado insulta al alumnado	92	6	2	8	84.5	12	3.5	15.5
El profesor no escucha a su alumno	60.5	10.5	29	39.5	56.9	19	24.1	43.1

Tabla 2: Síntesis de los resultados cualitativos por ámbito de análisis

Ámbitos de análisis	Escuela urbana	Escuela rural
Contexto	La escuela se localiza en la ciudad de Tlaxcala, municipio capital del Estado, cuenta con 95,051 habitantes pero la zona conurbada asciende a más de 250 mil. La actividad económica preponderante es la de servicios con el 63% y la manufactura con el 33% (INEGI, 2015). Región vulnerable por la presencia de venta de estupefacientes. Tiene una matrícula de 363 alumnos (dos grupos por grado) y 12 docentes de grupo, 2 de educación física, uno para educación especial y uno para taller de lectura y escritura. Cuenta con aulas con equipo multimedia, aula de medios, dos comedores y un anexo de educación especial. Instalaciones en óptimas condiciones pero con carencia de jardines.	La escuela se localiza en La Soledad perteneciente al municipio de Calpulalpan, cuenta con 1,107 habitantes. La actividad económica principal es la agricultura; su índice de desarrollo es bajo, en situación de pobreza moderada se encuentra el 55.8% y en pobreza extrema el 6.2%; no pobre y no vulnerable solo el 8.2% (INEGI, 2015) El lugar se asocia al robo de combustible. La escuela tiene los servicios básicos, nueve salones (seis como aulas, comedor, dirección y aula de medios) y cuenta con áreas verdes. La matrícula es de 141 alumnos y 6 docentes.
Las Prioridades del Sistema Básico de Mejora Escolar	La organización escolar se realizó con base en cuatro comisiones que representan las prioridades del SBME. Las acciones que los docentes implementaron para fortalecer la lectura y escritura, y matemáticas fue la biblioteca móvil y el uso de ficheros del programa de tiempo completo. Se identificó un alto porcentaje de inasistencia en los niños. La escuela registró 17 alumnos con discapacidad (mayor cantidad a escuelas aledañas), los cuales fueron incluidos en el aula y atendidos por el equipo de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER); sin embargo, los docentes consideran que son factor de descontrol del clima áulico. Se identificaron diferencias entre los docentes, pero en cuestiones laborales presentaron acuerdos. El trato del docente hacia el alumno fue percibido como favorable por los padres de familia. La convivencia se fomentó mediante actividades recreativas y establecieron como estrategia las escalas del violentómetro. El docente asume la mediación en las actividades que se realizan durante las clases, además de abordar los valores durante los homenajes y periódico mural. Se realizaron brigadas de seguridad, donde maestros y alumnos de manera rotativa vigilan los recreos. Al inicio del ciclo escolar se elaboró el reglamento del aula.	Para la mejora de la escritura se usó un glosario de ortografía. En matemáticas el planteamiento de problemas, el tangram o las regletas de Cusinier. Los docentes afirmaron que el nivel de los alumnos en lectoescritura no es óptimo por el contexto. Algunos docentes y alumnos no cumplen con los horarios de entrada y salida escolar. Es decisión de cada docente tomar en cuenta las estrategias para combatir el rezago escolar. La convivencia escolar se limita en su mayoría a cumplir con la realización de eventos sociales. Se identificó que el director promueve el respeto fomentando la relación docente-alumno únicamente con su labor, ya que los alumnos pueden aprender cosas negativas de los maestros como el decir palabras altisonantes. Previo al estudio se tuvo una brigada de alumnos, pero se eliminó, ya que agredía a los niños al imponerles castigos. Se identificó indisciplina y violencia entre alumnos. Por la inasistencia de los padres de familia a las reuniones se estableció imponer una multa de \$50, la cual consideraron funcionó. Los docentes optaron por apartar a los alumnos con discapacidad para un mejor trabajo grupal.

Tabla 2: Síntesis de los resultados cualitativos por ámbito de análisis (continuación)

<i>Funcionamiento como Escuela de Tiempo Completo</i>	Los padres de familia consideran que el horario de tiempo completo no es adecuado, ya que después de determinada hora los niños no aprenden, además de que se distraen y son propensos en caer en actos de violencia. El cumplimiento del horario en su mayoría los docentes lo respetan; sin embargo, existen espacios temporales donde realizan pendientes de organización escolar. El comedor es atendido por las madres de familia, quienes preparan los alimentos, reciben apoyo en especie y tiene un costo de siete pesos; pero varios alumnos prefieren comprar productos en la tienda escolar o llevar sus alimentos de casa.	Los docentes no cumplen con el horario de escuela de tiempo completo; razón por la que el desarrollo de las líneas de trabajo pedagógico del programa fueron limitadas. El director consideró óptimo el servicio del comedor pese a las aportaciones restringidas en comparación a otras escuelas. La lejanía de la escuela evita o dificulta ejercicios de supervisión frecuentes por parte de las autoridades.
<i>La Ruta de Mejora Escolar</i>	Los docentes mencionaron considerar cada una de las etapas de la Ruta de Mejora, sin embargo, el análisis documental de la misma, identificó una carencia de la alineación técnica entre el diagnóstico, los objetivos, las metas e indicadores; así como de la claridad en las etapas de implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas. El contenido y seguimiento de la ruta se realizó con base en las cuatro comisiones que los docentes establecieron como prioridad.	Se identificó en el análisis documental una carencia de la alineación técnica entre el diagnóstico, los objetivos, las metas e indicadores; así como de la claridad en las etapas de implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas. El director al no recordar las cuatro prioridades mencionó que solo se eligieron tres para atender en la escuela, omitida la de convivencia escolar. Los docentes manifestaron desconocer las acciones específicas a implementar.
<i>Organización y funcionamiento del Consejo Técnico Escolar</i>	El CTE lo preside la directora, quien –se percibió– realiza la planeación de las sesiones y respeta el día establecido normativamente. Los docentes registran la hora de entrada y salida. La directora no acepta justificantes a menos que sean médicos. En las sesiones se identificó que se cumple con la guía institucional. Por ser una escuela con alumnos con discapacidad los docentes reciben capacitación por parte de la USAER en algunas sesiones. La presentación de los avances de los alumnos se llevó a cabo por grado escolar, en tablas y gráficas, así como la mención de las problemáticas. El ambiente en la mayoría de sesiones fue de respeto, pero se identificaron conductas negativas en algunas exposiciones y de poca participación.	El CTE sesiona en la escuela sede de la supervisión de zona (ciudad de Calpulalpan). Se identificó que carecen de un orden del día. El liderazgo lo asume un docente –el más joven y de reciente ingreso– a través de mayor iniciativa y participación. El consejo se percibió como pasivo y monótono. Fue notoria la improvisación de algunos trabajos de seguimiento y avance de los alumnos. La ausencia de control y liderazgo por parte del director evidenció que algunos docentes se limiten solo a cumplir con el horario.
<i>Uso y promoción de los materiales educativos</i>	Se identificó que la escuela no cuenta y desconoce la existencia de la Biblioteca de Gestión para la Convivencia Escolar. Algunos docentes se apoyan de carteles y anuncios de instituciones públicas para prevenir el bullying. Los alumnos y docentes cuentan con los materiales del PNCE; sin embargo, son poco utilizados.	La escuela cuenta con la Biblioteca de Gestión de la Convivencia Escolar ubicada en la dirección, pero solo algunos docentes la utilizan aún cuando existe en la página digital oficial. Cuentan con los manuales del PNCE, pero el director y los docentes en el momento de la investigación no los han aplicado en su totalidad.

Fuente: Elaboración propia con base en los datos estadísticos.

El diagnóstico escolar muestra que de los siete factores considerados en todos hay más presencia de violencia en la escuela rural que en la urbana (de 34 indicadores en 29 es mayor la presencia). En todos los factores hay al menos un indicador de mayor violencia en la escuela urbana, salvo en los que se refieren a la exclusión social y a la violencia del profesor hacia el alumnado. Conductas como los insultos y amenazas a compañeros, al igual que el robo de objetos son los que mayor porcentaje acumulan en la escuela rural y solo este último tiene presencia relevante en la escuela urbana. Los únicos resultados con baja presencia de violencia (menos del 50% en ambas escuelas) son los que se refieren a la relación de los alumnos con los docentes como los modales, insultos o actitudes desafiantes. En el caso de la escuela rural en 23 de los 34 indicadores la presencia de violencia supera el 50% y en el caso de la urbana solo en 14 es mayor. Los comportamientos más contrastantes se identificaron en relación al factor exclusión social y violencia del docente a los alumnos; los más parecidos se identificaron sobre la violencia física y verbal entre alumnos y la disrupción en el aula.

Los resultados cualitativos muestran contrastes relevantes entre la escuela urbana y rural, salvo en la Ruta de Mejora Escolar donde ambas muestran deficiencias en el proceso de planeación. En relación a las Prioridades del SBM en la escuela urbana además de contar con los especialistas para la atención de alumnos con discapacidad, promueve la inclusión y convivencia pacífica. En cuanto al funcionamiento de la escuela de tiempo completo si bien se identificaron algunas objeciones en la escuela urbana, hay cumplimiento de horarios y actividades. El Consejo Técnico Escolar en la escuela urbana opera con el liderazgo de la directora y por el contrario en la escuela rural fue evidente la indiferencia. Por último,

sobre los materiales educativos en la escuela rural se difunden parcialmente y la rural si bien cuenta con ellos, no la instrumentan

Discusión/Conclusiones

Contrario a una hipótesis prevaleciente en México que afirma que la violencia escolar es más común en los contextos urbanos que en los rurales, la investigación identificó una mayor presencia de violencia en la escuela rural que en la urbana. Sin embargo, es pertinente señalar que de acuerdo a las variables (factores) e indicadores (ítems) empleados se pudo constatar que la influencia del contexto no es el principal elemento detonante, ya que los propios actores educativos (docentes y directivo), en el caso de la escuela rural propician y toleran las conductas violentas mediante prácticas discriminatorias, excluyentes o indiferentes en el aula.

Resultaría apresurado señalar que a cuatro años de haberse emprendido la política educativa denominada Sistema Básico de Mejora, que en una de sus cuatro líneas promueve la convivencia escolar se encuentren escuelas completamente transformadas en espacios sanos y pacíficos. Empero, la escuela urbana demuestra que el cumplimiento de los lineamientos institucionales contribuye al mejoramiento de los ambientes escolares. Resulta un tanto aventurado también señalar que a partir de la instrumentación de esta política educativa se generaron los cambios, ya que no se cuentan con antecedentes previos a la reforma sobre el comportamiento específico de estas dos escuelas como de muchas otras, pero lo que sí se pudo identificar es que prevalece una correlación entre el diagnóstico obtenido y las acciones que directivos y docentes están instrumentando. De esta manera, se intenta afirmar que el diseño de la política educativa parece acertada, pero depende mucho de su implementación donde docentes y directivos son parte medular.

Referencias

- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., y Dobarro, A. (2015). *CUVE-EP: Cuestionario de Violencia Escolar* – 3. *Manual de Referencia*. Bizkaia, España: Grupo ALBOR-COHS
- Ararteko (2006). *Convivencia y conflicto en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Colombo, G.B. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9(15-16), 81-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26922386005>
- De la Concepción, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura Educación y Sociedad*, 6(2), 9-28.
- Diario Oficial de la Federación (2014a). *Ley General de Educación*. México.
- Diario Oficial de la Federación (2014b). *Acuerdo No. 717*. México.
- Fierro, C., Carbajal, P., y Martínez-Parente, R. (2014). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia escolar*. México, D.F: Ultra.
- Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G., y Juárez, M. (2013). Convivencia Escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán, y T.C. Spitzer (Coords.). *Violencia en las escuelas. Problemas de Convivencia y Disciplina*. México: COMIE-ANUIES.
- Fierro, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Revista Sinética*, (40). Recuperado de http://www.sinetica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. *Revista de Educación*, 313. 53-78.
- Furlán, A., Saucedo, C., y Lara, B. (Coords.) (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara- Centro Universitario de Ciencias de la Salud/Secretaría de Educación de Jalisco.
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo*. México: SEGOB. Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/>
- Hirnas, C., y Eroles, D. (coords.) (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC/ Red Regional de Innovaciones

Educativas para América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2015). *Encuesta Intercensal, 2015*, México.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2016). *Programa Estatal de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME)*. Tlaxcala, México: SNEE.

Jares, X. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Editorial Popular.

Milcíades, V. (2015). La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar. *Espacio Abierto*, 24 (3), 118-119. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12242627006>

Miles, M., y Huberman, A.M. (1994). Data management and analysis methods. En Denzin y Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, Londres: Sage Publication.

Rada, D.M. (2007). El rigor en la investigación cualitativa: Técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Revista Venezolana de Investigación*, 7(1), 17-26.

Rodney, Y., y García, M. (2014). Estudio histórico de la violencia escolar. *Revista Científica-Metodológica Varona*, 59, 41-49. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360636905008>

Saucedo, C.L., y Mejía, J.M.G. (2013). ¿Es posible la convivencia escolar? Aportes analíticos desde la realidad de la escuela en nuestros días. En X. Martínez y D. Rosado (coords), *Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional, ciudadanía y argumentación* (pp. 159-184). México, D.F: Quinta del Agua Ediciones.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). *¿Qué es la Escuela de Tiempo Completo?* Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. México. Recuperado de: <http://convivenciaescolar.seph.gob.mx/ponencias/Gu%C3%ADa%20de%20Implementaci%C3%B3nBibliotecas%20Escolares%20PNCE.pdf>

CAPÍTULO 67

Inteligencia emocional y clima escolar en adolescentes escolarizadas

Virgelina Castellanos Páez y Lady Mayerli Vergara Estupiñán
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Introducción

La revisión de literatura arrojó que la inteligencia emocional se conceptualiza desde tres modelos: competencias, mixto o rasgo y habilidad. Desde un modelo de competencias se define como un conjunto de habilidades como el autocontrol, la persistencia y la capacidad para motivarse a uno mismo (Goleman, 1998), como modelo mixto se refiere a un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias sociales y personales (Bar-On, 1997; Gardner, 1983). Finalmente, como habilidad se refiere a la capacidad para reconocer, procesar y utilizar información emocional en los diferentes contextos (Mayer y Salovey, 1997). Este estudio, acoge esta postura, particularmente la definición de Inteligencia emocional como *“un subconjunto de la inteligencia social, que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y las emociones propias, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones”* (Salovey y Mayer, 1990).

Desde esta perspectiva teórica, la inteligencia emocional incluye cuatro dimensiones: la percepción de la emoción, la integración y la asimilación de la emoción, conocimiento y manejo de las emociones. La percepción de la emoción se refiere a la precisión con la que una persona puede identificar emociones en sí mismas y en otros y expresarlas de manera adecuada. La Integración y asimilación emocional consiste en la capacidad de usar las emociones para guiar el pensamiento. El conocimiento de las emociones le permite a una persona entender cómo cambian las emociones en los diferentes contextos. Por último, el manejo de las emociones consiste en la capacidad de regular las emociones propias y de los demás (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Van y Chockalingam, 2004).

Desde la tradición de la IE como habilidad se ha propuesto su medición a partir de instrumentos de capacidad o desempeño para obtener medidas más objetivas a diferencia de la evaluación mediante autoreportes como es característico de la Inteligencia emocional como rasgo. No obstante, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai (1995) desarrollaron medidas autoinformadas como el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS), sobre la cual existen posturas divididas frente a si es un instrumento tipo rasgo (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre-Navas, y Guil-Bozal, 2004) o un instrumento de habilidad que usa autoinforme (Pena y Repetto, 2008). Lo claro hasta el momento, es que es un instrumento con evidencias favorables sobre su confiabilidad y validez en la medición de la Inteligencia emocional (Salovey et al., 1995; Salovey, Stroud, Woolery, y Epel, 2010). Su versión corta adaptada en Castellano, TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004) ha sido ampliamente usada en el contexto español y latinoamericano reportando adecuadas propiedades psicométricas en población universitaria (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005) y adolescente (Cerón, Pérez-Olmos, y Ibáñez, 2011; Salguero y Fernández-Berrocal, 2010).

Inteligencia emocional y variables asociadas

Tradicionalmente la Inteligencia emocional como rasgo o como habilidad ha sido estudiada en relación con otras variables como el ajuste psicológico, problemas de conducta, las relaciones interpersonales y el desempeño académico (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004; Ferragut y Fierro, 2012; Gil-Olarte, Palomera, y Brackett, 2006; Gugliandolo, Costa, Cuzzocrea, Larcán, y Pedrides, 2015),

encontrando que estudiantes que presentan alta inteligencia emocional presentan niveles más bajos de impulsividad, más comportamientos prosociales y mejor desempeño académico. En esta misma línea, estudios con población adolescente ofrecen evidencia empírica sobre la relación existente entre el manejo deficiente de las emociones y los comportamientos problemáticos internalizantes como la depresión, la ansiedad y externalizantes como la agresión (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Martins, Ramalho, y Morin, 2010; Inglés et al., 2014; Siu, 2009), en la medida en que la Inteligencia emocional influye en la forma en como los estudiantes afrontan y resuelven sus dificultades personales e interpersonales en sus diferentes ámbitos de actuación (Fernández-Berrocal y Ramos, 2004; Pena, Extremera, y Peña, 2011; Frederickson, Petrides, y Simmonds, 2012).

Las relaciones establecidas entre los bajos niveles de Inteligencia emocional y variables comportamentales, particularmente, el comportamiento agresivo y las dificultades en las relaciones interpersonales en estudiantes adolescentes, han llevado a proponer este estudio, para examinar la hipótesis de relación entre la Inteligencia emocional y el Clima escolar, planteando que adolescentes con dificultades a nivel emocional tendrán percepciones menos favorables del clima escolar a nivel de las relaciones interpersonales establecidas dentro del grupo.

El clima escolar es entendido como la *Percepción que tienen los individuos acerca de la calidad de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar*, construidas a partir de las experiencias generadas en el aula y en la institución educativa (Cornejo y Redondo, 2009; Blaya, Debarbieux, Del Rey, y Ortega, 2006). La literatura científica ha aportado evidencia en términos de la relación entre Clima escolar e interacción social, concluyendo que los estudiantes perciben el clima escolar de forma menos favorable cuando presentan dificultades de interacción con sus iguales (Cava y Musitu, 2001). Así mismo, estudios revelan que la percepción sobre las relaciones interpersonales se relaciona con el bienestar de los estudiantes, sus comportamientos en la escuela (Castro y Gaviria, 2006) y el malestar emocional (Ladd y Troop-Gordon, 2003).

Martorell, González, Rasal, y Estellés (2009) relacionaron la convivencia escolar con la inteligencia emocional en niños y adolescentes, encontrando que la empatía, dimensión de la inteligencia emocional, se asoció con la presentación de comportamientos agresivos en el entorno escolar. En este sentido, los estudios han mostrado evidencia entre la relación entre Inteligencia emocional y convivencia, particularmente a nivel de las dificultades comportamentales y de interacción social en muestras de adolescentes. Sin embargo, aún no se reportan estudios donde se examine puntualmente la relación entre inteligencia emocional y Clima escolar.

Este estudio pretende aportar evidencia empírica en esta dirección, con el fin de generar propuestas de intervención a niveles preventivo y correctivo orientados al desarrollo de la Inteligencia emocional con miras a fortalecer el clima escolar percibido desde el establecimiento de relaciones interpersonales positivas. En este sentido, en este estudio se examinó la relación entre la Inteligencia Emocional y el Clima escolar en adolescentes escolarizadas.

Método

Participantes

Participaron 177 estudiantes del grado noveno de un colegio femenino colombiano, de carácter oficial, entre 13 y 17 años ($M = 14.60$ años; $DT = 0.94$), seleccionado de manera intencional, por ser uno de los grados donde las directivas y psicoorientador percibían más conflictos interpersonales.

Instrumentos

Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones (TMMS - 24). Se basa en el Trait-Meta Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer en el que se evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales. Se usó la adaptación española realizada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Consta de 24 preguntas, 8 por cada dimensión, cada

una con cinco opciones de respuesta (1. Nada de acuerdo, 2. Algo de acuerdo 3. Bastante de acuerdo 4. Muy de acuerdo y 5. Totalmente de acuerdo). Contiene tres dimensiones de la Inteligencia Emocional: Atención, claridad y regulación emocional. La atención emocional es la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada; la Claridad emocional se refiere a la comprensión de los estados emocionales propios y de los demás, y la regulación emocional es la capacidad de manejar los estados emocionales.

En España, el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004) mostró alta confiabilidad para cada componente (α de Cronbach = 0.90, 0.90 y 0.86 para la atención a los sentimientos, la claridad de los sentimientos, y reparación del estado de ánimo, respectivamente) y evidenció estabilidad temporal durante un intervalo de 4 semanas (correlaciones test-retest = 0.60, 0.70 y 0.83, respectivamente). En un estudio colombiano (Cerón, Pérez-Olmos, e Ibáñez, 2011), realizado en población adolescente en la ciudad de Bogotá se encontró adecuada confiabilidad en cada una de las dimensiones del TMMS- 24 (α de Cronbach= 0,802 en percepción, 0,756 en comprensión y 0,748 en regulación).

Cuestionario de clima escolar y conductas conflictivas. Elaborado por la Consejería de Educación de Cantabria (2006). En este estudio se tuvo en cuenta la escala de Clima Escolar Percibido (CEP), la cual evalúa la apreciación sobre el clima escolar en la institución. Compuesta por 9 ítems con cuatro alternativas de respuesta (MA = Muy de acuerdo DA = De acuerdo I = Indiferente D = En desacuerdo y MD = Muy en desacuerdo). Para este estudio se adaptaron términos que fueran comunes en el contexto colombiano (e.g., Centro por Institución educativa). Se verificó la confiabilidad del instrumento en una muestra piloto de 50 estudiantes pertenecientes a grado octavo de la misma institución, encontrando un α de Cronbach = 0,65, indicando una adecuada confiabilidad. La escala empleada está compuesta por ítems como “*En general, las relaciones entre los alumnos de la institución educativa son buenas*”, y “*En la clase predomina la competencia sobre la cooperación*”.

Procedimiento

Para la obtención y análisis de datos se salvaguardaron las normas éticas y legales vigentes frente a la obtención de consentimientos informados, anonimato de los participantes y confidencialidad de los datos. La aplicación de los instrumentos a las estudiantes fue realizada de forma colectiva en la sala de informática por estudiantes de últimos semestres de Psicología, quienes recibieron capacitación teórica y técnica de los investigadores. Las instrucciones de los instrumentos fueron leídas y clarificadas para garantizar el correcto diligenciamiento de cada uno de los cuestionarios.

Análisis de datos

En este estudio cuantitativo relacional los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS versión 21.0 para Windows. La hipótesis de relación se examinó mediante la Prueba exacta de Fisher.

Resultados

El análisis de la variable Inteligencia emocional arrojó que el 48,8 % de las estudiantes presta poca atención a sus emociones, el 44,6 % debe mejorar en la comprensión que tiene acerca de sus emociones y el 28,2 % de las estudiantes tiene dificultades para regular sus emociones.

Comparando los porcentajes en cada una de las dimensiones de inteligencia emocional y el clima escolar percibido, se destaca que el 60% de las estudiantes que creen que prestan poca atención a sus emociones perciben el clima escolar como malo, el 58,9% de las estudiantes que consideran que deben mejorar a nivel de la comprensión de sus emociones perciben el clima escolar como regular y el 60% de las estudiantes que consideran deben mejorar a nivel del manejo de sus emociones perciben un mal clima escolar. La relación entre las variables Inteligencia emocional y Clima escolar se probó estadísticamente, encontrando asociación entre el clima escolar y la dimensión Compresión emocional ($F_{(6,177)} = 20,76$,

$p=.000$) y Regulación emocional ($F_{(6,177)}=12,97$, $p=.028$). La Percepción emocional y el clima escolar son variables independientes ($F_{(6,177)}=4,73$, $p=.55$) (Tabla 1).

Tabla 1. Porcentaje de participantes discriminados por las dimensiones de la Inteligencia emocional y percepción del Clima escolar

Inteligencia Emocional		Clima Escolar					F de Fisher	P
		%						
		Malo	Regular	Bueno	Muy bueno	Total		
Percepción emocional	Poca atención	60,0	50,0	50,5	29,4	48,6	4, 73	,557
	Adecuada percepción	40,0	44,6	46,5	70,6	48,0		
	Demasiada atención	-	5,4	3,0	-	3,4		
Comprensión emocional	Debe mejorar	40,0	58,9	36,4	47,1	44,6	20,76	0,001**
	Adecuada	-	39,3	54,5	52,9	48,0		
	Excelente	60,0	1,8	9,1	-	7,3		
Regulación emocional	Debe mejorar	60,0	39,3	21,2	23,5	28,2	12,97	0,028*
	Adecuada	20,0	51,8	65,7	47,1	58,2		
	Excelente	20,0	8,9	13,1	29,4	13,6		

Nota: N = 177. F= Prueba exacta de Fisher. * $p < .05$; ** $p < .01$.

Discusión/Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue examinar la relación entre la Inteligencia Emocional y el Clima escolar en adolescentes escolarizadas. Los resultados arrojaron que las dimensiones Comprensión y regulación emocional se relacionan con el clima escolar percibido. Es decir, que cuando a las adolescentes se les dificulta comprender los estados emocionales propios y de las demás estudiantes, y cuando presentan más dificultad para regular sus estados emocionales perciben de forma negativa su clima escolar.

Confirmar la relación entre Inteligencia emocional y Clima escolar proporciona información relevante sobre la importancia de posibilitar escenarios educativos que fortalezcan la Inteligencia emocional para el desarrollo de un clima escolar favorable y la construcción de relaciones sociales positivas. Estos hallazgos aportan evidencia en la misma línea de otros estudios que plantean que la educación emocional se ha relacionado con la mejora de las relaciones interpersonales que se establecen con los demás y la percepción que se tiene sobre las mismas, lo que a su vez contribuye a mejorar la convivencia escolar (Bisquerra, 2008; Cornejo y Redondo, 2001; Ferragut y Fierro, 2012; Martorell, González, Rasall, y Estellés, 2009). De forma tal, que identificar la relación entre estas dos variables permite generar un abordaje de las dificultades de interacción y convivencia escolar a través del trabajo focalizado en el desarrollo de la Inteligencia emocional.

Este estudio tiene ciertas limitaciones, en términos de la evaluación realizada sólo en el sexo femenino, ya que futuros estudios podrían estudiar la relación entre la Inteligencia Emocional y el clima escolar, analizando estas variables de forma diferenciada por género. Por otro lado, puede resultar interesante que futuros estudios analicen la causalidad entre estas dos variables para llegar a una mayor comprensión de estos constructos en población adolescente. Adicionalmente, se sugiere probar la relación entre las variables estudiadas con medidas distintas al autoreporte, para comparar los resultados aquí expuestos.

No obstante, los resultados de este estudio ofrecen evidencia empírica que puede ser usada para el desarrollo de programas de intervención que busquen mejorar la Inteligencia emocional en los contextos escolares, a manera de prevención y solución frente a las dificultades comportamentales, de interacción social y percepción desfavorable del clima escolar.

Agradecimientos

A los estudiantes de últimos semestres de Psicología de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia que desarrollan su práctica en ambientes educativos por su contribución en la recolección de la información.

Referencias

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Castro, B.A., y Gaviria, M.B. (2006). Clima escolar y comportamientos psicosociales en niños. *Rev Fac Nac Salud Pública*, 23(2), 59-69.
- Cava, J., y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311.
- Cerón, D.M., Pérez-Olmos, I., e Ibáñez, M. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40.
- Consejería de Educación de Cantabria (2006). *Estudio de conductas, clima escolar y Convivencia en los centros educativos de Cantabria*.
- Cornejo, R., y Redondo, J.M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Ultima Década*, 9(15), 11-52. doi: 10.4067/S0718-22362001000200002
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre-Navas, J., y Guil-Bozal, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Fernández-Berrocal P., y Extremera, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: a theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 8, 7-12.
- Ferragut, M., y Fierro, A., (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Frederickson, N., Petrides, K.V., y Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 52, 317-322.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books Inc.
- Gil-Olarte, M.P., Palomera, M.R., y Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Gugliandolo, M.C., Costa, S., Cuzzocrea, F., Larcán, R., y Pedrides, K.V. (2015). Trait emotional intelligence and behavioral problems among adolescents: A cross-informant design. *Personality and Individual Differences*, 74, 16-21.
- Inglés, C.J., Torregrosa, M.S., García-Fernández, J.M., Martínez-Monteagudo, M.C., Estévez, E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.
- Ladd, G.W., y Troop-Gordon, W. (2003). The Role of Chronic Peer Difficulties in the Development of Children's Psychological Adjustment Problems. *Child Development*, 74(5), 1344 – 1367.
- Martins, A., Ramalho, N., y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Journal of Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78. doi: 10.1989/ejep.v2i1.18

Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.

Pena, M., Extremera, N., y Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22, 1139-7853.

Pena, M., y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, 400-20.

Salguero, J.M., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality*, 38(9), 1197-1210. doi 10.2224/sbp.2010.38.9.1197

Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S., Turvey, C., y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. In J.D. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, and Health* (pp. 125–154). Washington, DC: American Psychological Association.

Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A., y Epel, E.S. (2002). Perceived Emotional Intelligence, Stress Reactivity, and Symptom Reports: Further Explorations Using the Trait Meta-Mood Scale, *Psychology y Health*, 17(5), 611-627. doi: 10.1080/08870440290025812

Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Siu, A.F.Y. (2009). Trait emotional intelligence and its relationships with problem behavior in Hong Kong adolescents. *Personality and Individual Differences*, 47, 553–557.

Van, D.L., y Chockalingam, V. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71–95. doi: 10.1016/S0001-8791(03)00076-9

CAPÍTULO 68

Eficacia del programa piloto aprender a convivir en casa para madres y padres de educación infantil

María del Carmen Pichardo Martínez, Trinidad García Berbén, Alicia Benavides Nieto,
Ana Justicia Arráez, y Miriam Romero López
Universidad de Granada

Introducción

En la sociedad actual, la educación de los hijos puede resultar una labor bastante compleja. Sin embargo, los padres y madres en muy pocas ocasiones reciben ayuda para llevar a cabo esta actividad, por lo que suelen utilizar una estrategia de ensayo y error, o poner en práctica lo que recibieron de sus padres, esperando que sus actuaciones funcionen. Sin embargo, parece importante dotar a los padres y madres de habilidades y estrategias que les permitan afrontar esta tarea de manera más eficaz, reduciendo al máximo su estrés y mejorando sensiblemente su seguridad y autoeficacia, repercutiendo sensiblemente en el adecuado desarrollo de sus hijos e hijas. De hecho, la familia se ha considerado como la institución social más universal y la principal fuente de las primeras y más poderosas influencias a las que está expuesto el individuo de todas las sociedades.

Se puede considerar que la familia es el primero y más importante agente socializante en la primera infancia. Durante este periodo de tiempo, los sujetos son especialmente maleables, y es precisamente en este momento del ciclo vital cuando las destrezas sociales, los valores, etc., comienzan a formarse a partir fundamentalmente de la observación e imitación de los progenitores. Los padres, en este proceso de socialización actúan como modelos que los hijos imitan, afirmándolos o rechazándolos según sus vivencias propias y su libertad de elección. Los padres son agentes socializadores no sólo cuando se proponen intencionalmente unos objetivos concretos y explícitos; lo son siempre que interactúan con los hijos. De hecho, entre los estudiosos de la socialización existe un cierto acuerdo en reconocer que la familia desempeña un importante papel en el moldeamiento y desarrollo de la personalidad y de las capacidades del niño (Grolnick y Ryan, 1989; Maccoby, 1992; Maccoby y Martin, 1983; Mize y Pettit, 1997; Weiss y Schwarz 1996).

Parece existir un acuerdo entre los investigadores en establecer dos dimensiones a través de las cuales los padres favorecen la sociabilización: el apoyo y el control (Maccoby, 1992; Pichardo, 2007). El apoyo está relacionado con la comunicación, muy importante para el desarrollo del apego, la comprensión y el razonamiento. Por su parte, el control está vinculado con el mandato de los padres respecto a la conducta de sus hijos (Izzedin y Pachajoa, 2009). Unas prácticas de crianza efectivas implican dar apoyo, expresiones de empatía, una adecuada resolución de conflictos, una buena comunicación padres-hijos, implicación o afectividad positiva, control de la conducta estableciendo límites claros y una apropiada disciplina. Estas características son propias del llamado estilo educativo democrático o autoritativo (Baumrid, 1971), un estilo basado en el afecto y control inductivo que favorece el desarrollo de conductas socialmente adecuadas, como son la cooperación social, la independencia social e interacciones sociales positivas (Baumrind, 1991; Confalonieri y Giuliani, 2005; Durbin, Darling, Steinberg y Brown, 1993; Maccoby y Martin, 1989; Weiss y Schwarz, 1996).

Dentro del conjunto de los diversos factores de riesgo para el comportamiento antisocial, el contexto familiar se ha considerado uno de los más claves en la génesis y progresión de los problemas de conducta, y, en último término, en la instauración de la trayectoria antisocial (Edwards, Ceilleachair, Bywater, Hughes, y Hutchings, 2007; Farrington, 2005; Reid, Patterson y Snyder, 2002). En esta línea,

diferentes estudios han mostrado consistentemente que la intervención en edades tempranas y dirigida a padres es decisiva en la modificación de esta carrera hacia problemas de conducta más graves (Dadds, Maujean, y Fraser, 2003; Díaz-García y Díaz-Sibaja, 2005). Precisamente, estas evidencias dan lugar a la puesta en práctica de programas de entrenamiento de padres que funcionen como una herramienta para la mejora del comportamiento de los hijos.

Según Robles y Romero (2011), la idea original de los programas de entrenamiento de padres deriva de la fusión entre los principios básicos del aprendizaje social propuestos por Bandura y los resultados extraídos a partir del análisis de las contingencias acontecidas dentro de los ciclos de coerción que ocurren habitualmente en la interacción de las familias de niños problemáticos (Patterson, 1982; Patterson, Reid, y Dishion, 1992; Reid et al., 2002). En este tipo de intervención los padres se consideran “agentes de cambio” (Barlow y Stewart-Brown, 2000) siendo instruidos en procedimientos concretos que les permitan potenciar la conducta prosocial de sus hijos, fortalecer la vinculación afectiva entre padres e hijos y favorecer la creación de un clima familiar positivo, rompiendo, de este modo, la progresión y generalización de los primeros problemas conductuales.

En un estudio en el que se analiza la eficacia de la intervención mediante programas de entrenamiento para padres, basándose en los resultados extraídos de los metaanálisis y estudios de revisión realizados sobre la temática, Robles y Romero (2011) concluyen que los diferentes estudios muestran la solidez del entrenamiento de padres en la promoción de cambios positivos en la conducta del niño y de los padres, relacionados principalmente con el desarrollo de conductas prosociales en el niño y con el incremento de las habilidades parentales enfocadas a su potenciación (Dimond y Hide, 1999; Lundhal, Risser, y Lovejoy, 2006; Rey, 2006). Sin embargo, hay que insistir en la idea de que la práctica totalidad de programas que se han desarrollado o bien están desarrollándose se centran en padres en contextos de riesgo (prevención selectiva) o que tienen hijos que presentan algún tipo de conducta problemática (prevención indicada). Un ejemplo de este tipo de programas es el Triple P (de Graaff, Speetjens, Smit, de Wolff, y Tavecchio, 2008), centrado en la reducción de problemas de conducta, obteniendo unos resultados bastante prometedores.

Después de todo lo argumentado previamente en esta introducción, parece evidente la necesidad de poner en práctica programas de prevención universal dirigidos a entrenar la competencia social en los niños de educación infantil, como factor de protección de conductas problemáticas. Por otra parte, es necesario que, si se desea alcanzar un mayor éxito en la prevención de estos tipos de comportamientos, además de una intervención dentro del aula para fomentar la competencia social de los niños, es importante añadir programas para ayudar a los padres en sus tareas de educadores cuya finalidad sea que este pueda adquirir habilidades suficientes para afrontar su papel de la forma más eficaz posible, actuando antes de que se produzcan problemas importantes. De esta forma, se logrará una mayor transferencia y generalización de lo aprendido y se potenciará que la familia y la interacción entre padres e hijos, funcione como un verdadero factor de protección frente a problemas de conducta o delincuencia juvenil, desde edades muy tempranas. En esta línea, se ha comprobado que los programas de prevención de comportamiento antisocial que combinan entrenamiento a niños y padres obtienen mayor eficacia que aquellos que sólo incluyen el entrenamiento en competencia social para los niños (Webster-Stratton y Hammond, 1997; Webster-Stratton, Reid, y Hammond, 2004). Sin embargo, en contexto español prácticamente no existen programas de prevención universal que incluyan intervención para fomentar la competencia social y reducir problemas de conducta, dirigidos a niños en edad infantil que trabajen en clase y en casa de forma sistemática. Sin embargo, hay que ser conscientes de que, aunque las iniciativas de intervención en el aula y en el hogar arrojan resultados prometedores, también tienen una serie de limitaciones que hay que considerar. Todos estos programas requieren compromisos de participación duraderos en el tiempo tanto de padres como de maestros, lo que puede dificultar la implementación de este tipo de intervención en diferentes contextos.

Objetivo

El objetivo de la presente investigación consiste en analizar la eficacia del programa Aprender a Convivir en Casa para el desarrollo de la competencia social y la reducción de problemas de conducta. Se trata de un programa dirigido a padres y madres de niños en edad preescolar que complementa el programa Aprender a Convivir que se desarrolla con los niños en el aula.

Método

Participantes

En el estudio participaron 18 niños y niñas de 3, 4 y 5 años de edad ($M_{\text{edad}} = 4.48$ años, $SD_{\text{edad}} = 0.50$), de ellos 9 pertenecían al grupo control y 9 al grupo experimental. Los grupos control y experimental estaban igualados en edad y sexo de los participantes. Igualmente, participaron los padres, madres y maestras de dichos alumnos. Los padres recibieron el programa Aprender a Convivir en Casa, ya que no se realizó intervención directa sobre los hijos salvo las actividades que se planificaban para realizar padres e hijos en el programa de intervención. Todos los niños pertenecían al 2º ciclo de Educación Infantil de un centro educativo concertado de la ciudad de Granada (España). Dicho centro (control y experimental) se encontraban en un contexto social normalizado de nivel socioeconómico medio. Se utilizó un muestreo no probabilístico incidental tanto para la elección del centro como para determinar la asignación al grupo experimental o control. El centro se escogió por estar dispuesto a participar en el programa Aprender a Convivir en Casa. Los niños y niñas del grupo experimental fueron asignados a dicho grupo si los padres/madres habían realizado más del 80% de las sesiones del programa. Por su parte, los niños y niñas del grupo control fueron seleccionados al azar entre todos los niños y niñas de 2º ciclo de educación infantil.

Instrumentos

Para la evaluación de la competencia social de los niños se utilizó el *Preschool and Kindergarten Behavior Scale-2*, PKBS-2 de Merrell (2002). Se trata de una escala de 74 ítems con un formato de 4 alternativas (nunca, casi nunca, algunas veces, con frecuencia) dirigido a padres y profesorado, que deben responder observando el comportamiento de los niños. La escala general se divide en dos escalas más específicas que evalúan habilidades sociales y problemas de conducta. La escala de habilidades sociales describe las conductas positivas o de adaptación que permiten el óptimo desarrollo personal y social a través de las siguientes subescalas: Cooperación social, Interacción social e Independencia social. Para esta investigación no se utilizó la escala de problemas de conducta. La consistencia interna (Alfa de Cronbach) para la muestra de este estudio fue de .84 para Cooperación social, .92 para Interacción social y .89 en Independencia social.

La evaluación de los problemas de conducta en Educación Infantil se realizó a través del *Caregiver Teacher Report Form* (C-TRF) de Achenbach y Rescorla (2000). Este instrumento permite evaluar a lo largo de 100 ítems los problemas de conducta que presenta el niño de Educación Infantil. Las respuestas oscilan entre 0 (no es cierto) y 2 (a menudo, bastante). Se divide en dos escalas: Interiorización (32 ítems) y Exteriorización de problemas (34 ítems). Los coeficientes de consistencia interna a partir de la muestra del estudio fueron para interiorización de problemas $\alpha = .83$ y para exteriorización de problemas $\alpha = .91$. El instrumento también incluye el factor otros problemas (34 ítems) que no fue utilizado para la presente investigación.

Programa Piloto Aprender a Convivir en Casa. Se trata de un programa de formación de padres que pretende, a través de 10 sesiones que se organizan en 3 bloques de contenidos, dotar a los padres y madres participantes de estrategias que les permitan educar a sus hijos, creando un clima familiar de confianza, seguridad, cohesión y participación. Los bloques son los siguientes: I) Conocemos a nuestros hijos/as; II) Fomentamos comportamientos; y III) mantenemos el buen comportamiento y solucionamos los conflictos. En estos tres bloques se incluyen, entre otras, temáticas relacionadas con características

del desarrollo infantil, comunicación asertiva, estilos de crianza y sus consecuencias, análisis funcional de la conducta, resolución de conflictos, técnicas de relajación y autocontrol. Estos bloques se desarrollan en 10 sesiones de 90 minutos de duración en la que se trabaja, a través de una metodología grupal donde se fomenta el debate y la discusión dirigida, el trabajo en grupos pequeños, el role-play y la reflexión conjunta. Al finalizar cada una de las sesiones los padres y madres deben realizar una serie de tareas en casa, que harán ellos solos o en interacción con sus hijos, para favorecer la puesta en práctica de las estrategias aprendidas y su generalización a contextos reales. Estas tareas se comentan al inicio de las sesiones siguientes sirviendo como aprendizaje y debate a todo el grupo de padres y madres participantes.

Procedimiento

Para la realización del presente estudio, en primer lugar, se solicitaron los permisos necesarios tanto a la Delegación de Educación de Granada como al centro participante. Una vez obtenidos, se solicitó el consentimiento informado a los padres y madres con hijos en segundo ciclo de Educación Infantil. Obtenidos los permisos y consentimientos pertinentes, en segundo lugar, se le ofertó el programa a todos los padres y madres que habían dado el consentimiento, comenzando el programa 20 padres. Antes de comenzar la primera sesión, se realizó la evaluación pre-intervención en competencia social y problemas de conducta de todos los niños y niñas de Educación Infantil, por parte de sus maestras. Posteriormente, una de las investigadoras implementó el programa Aprender a Convivir en Casa durante 10 sesiones de una hora y media de duración cada 15 días, durante los meses de enero a mayo, en una de las salas del centro educativo. Terminada la implementación del programa, se realizó nuevamente por parte del profesorado, la evaluación pos-intervención de las mismas variables medidas en la fase pre-intervención de todos los niños y niñas. Para pertenecer al grupo experimental, los padres y madres debían participar al menos al 80% de las sesiones del programa, quedando únicamente 9 padres de los 20 iniciales. De todos los niños y niñas cuyos padres no habían participado, se seleccionaron al azar 9 niños y niñas para asignarlos al grupo control, controlando las variables edad y sexo.

Análisis de datos

Partiendo de los objetivos de investigación, la metodología utilizada fue de tipo cuasi-experimental, con dos grupos (experimental-control) y dos momentos de evaluación (pre-post).

En un primer momento, se realizó una prueba t, para muestras independientes con el fin de comprobar si existían o no diferencias entre los grupos experimental y control en la fase pre-intervención en las variables estudiadas de competencia social y problemas de conducta.

Dado que los sujetos del grupo experimental obtuvieron puntuaciones más elevadas en una de las variables de competencia social analizadas, se realizó un análisis de covarianza univariante (ANCOVA), para comprobar la existencia de diferencias entre los grupos control y experimental en la fase posttest en dicha variable. En el resto de variables, que no presentaron diferencias significativas entre ambos grupos en la fase pre-intervención, se realizó una prueba t para muestras independientes en la fase post-intervención. Además, para estimar el tamaño del efecto se utilizó el estadístico d de Cohen al ser uno de los más empleados en el área educativa (McMillan y Foley, 2011). Para su interpretación, Cohen (1988) estableció efectos grandes ($d \geq .80$), moderados ($.50 \leq d \leq .79$) y pequeños ($.20 \leq d \leq .49$).

Los diferentes análisis se realizaron a través del programa estadístico Statistical Pack age for the Social Sciences (SPSS) en su versión 20.0 para Mac.

Resultados

Los análisis realizados en la fase pre-intervención evidenciaron que los grupos control y experimental partían de niveles similares en todas las variables de competencia social y problemas de conducta analizados, salvo en la variable interacción social, donde los sujetos del grupo experimental obtuvieron puntuaciones más elevadas ($t_{(17)} = 2.47$, $p = .025$).

Las comparaciones intragrupo entre las fases pre y pos intervención indicaron que los sujetos del grupo experimental obtienen puntuaciones más elevadas en cooperación social ($t_{(8)} = 2.60$, $p = .032$) e interacción social ($t_{(8)} = 3.25$, $p = .012$), en la fase pos-intervención. Igualmente, reducen sus puntuaciones significativamente en externalización de problemas ($t_{(8)} = 2.58$, $p = .032$). Por el contrario, tanto en independencia social ($t_{(8)} = 1.74$, $p = .120$) como en internalización de problemas de comportamiento ($t_{(8)} = 1.56$, $p = .158$), las puntuaciones no se modifican significativamente de la fase pre a la pos-intervención.

En el grupo control las puntuaciones en las fases pre-intervención y pos-intervención, tanto en las variables de competencia social como de problemas de conducta son similares, no estableciéndose entre ellas diferencias significativas: cooperación social ($t_{(8)} = 0.69$, $p = .512$); interacción social ($t_{(8)} = 1.08$, $p = .312$); independencia social ($t_{(8)} = 1.17$, $p = .274$), interiorización de problemas ($t_{(8)} = 0.38$, $p = .736$); exteriorización de problemas ($t_{(8)} = 0.94$, $p = .927$).

Tabla 1. Comparación entre los grupos experimental ($n=9$) y control ($n=9$) en competencia social y problemas de conducta en la fase pos-intervención

	Experimental		Control		Comparación		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t/F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Cooperación social	2.81	0.27	2.43	0.35	2.50	.024	1.21
Interacción social	2.67	0.27	1.94	0.43	16.15	.001	2.03
Independencia social	2.74	0.27	2.34	0.39	2.09	.050	1.19
Total de competencia	2.73	0.26	2.24	0.37	3.27	.005	1.53
Internalización	0.22	0.24	0.26	0.08	0.53	.602	0.22
Externalización	0.10	0.12	0.25	0.35	1.18	.255	0.57

Realizada la comparación entre grupos en la fase pos-intervención (tabla 1), a través de la prueba de diferencia de medias o del análisis de covarianza para la variable en la que los sujetos de ambos grupos partían de niveles diferentes (interacción social), los resultados muestran que los niños y niñas del grupo experimental obtenían puntuaciones significativamente más elevadas en cooperación social, interacción social, independencia social y el total de competencia social. Los tamaños del efecto oscilan entre 1.19 en independencia social y 2.03 en interacción social.

Por el contrario, las comparaciones entre ambos grupos en las variables de internalización y externalización de problemas de comportamiento no arrojan diferencias significativas. No obstante, los sujetos del grupo control obtienen puntuaciones más elevadas que los sujetos del grupo experimental.

En cuanto a la satisfacción de los padres con el programa, la totalidad de padres y madres participantes contestaron que el programa les había parecido interesante y había conseguido mejorar muchas de las habilidades que trabaja y que son necesarias para mejorar su competencia como padres.

Discusión/Conclusiones

Los resultados de la investigación sugieren que el programa piloto Aprender a Convivir en Casa parece ser eficaz para la mejora de algunas de las habilidades parentales necesarias para el desarrollo de una adecuada competencia social de los hijos. En este sentido, los hijos de los padres participantes en el programa reflejan mejores habilidades sociales que aquellos que no participan. Especialmente, las habilidades relacionadas con la cooperación y ayuda en las actividades cotidianas, autocontrol en el comportamiento, el seguimiento de normas, capacidad para interaccionar con los demás, consiguiendo y manteniendo su aceptación y amistad. Los resultados no solo muestran puntuaciones mayores en estas

habilidades, en los hijos de los padres del grupo experimental, sino que se obtiene un tamaño del efecto elevado en todas las variables de competencia social analizadas. No obstante, parece que el menor efecto se produce sobre la variable independencia social, es decir, la capacidad de estos niños y niñas para ser autónomos frente a compañeros o adultos. Este resultado puede ser comprensible si se tiene en cuenta la edad de los participantes. En este periodo del desarrollo la aceptación de sus padres y profesores es algo fundamental por lo que resulta más complicado conseguir una elevada independencia de sus figuras de apego.

Por otra parte, los resultados muestran que los niños y niñas del grupo experimental obtienen puntuaciones más bajas en externalización de problemas después de la participación de sus padres en el programa de intervención. Por el contrario, los sujetos del grupo control obtienen puntuaciones similares antes y después de la intervención. Estos datos sugieren que el programa puede ser eficaz para que los padres fomenten habilidades sociales en los hijos, controlando su comportamiento negativo y manteniendo o fomentando su buen comportamiento. Por esta razón, los hijos de los padres que participan en el programa presentan menos comportamientos agresivos hacia los demás. Estos resultados están en línea con el estudio de Bornstein, Hahn, y Haynes (2010) en el cual se muestra el papel predictivo que tiene la competencia social infantil sobre la aparición de problemas de conducta posteriores. De esta forma, fomentar en los hijos una buena competencia social puede ser muy eficaz para favorecer una trayectoria de desarrollo positiva, convirtiéndose en un factor de protección frente al desarrollo de problemas de comportamiento como la agresividad o el negativismo (Betina, 2010).

No obstante, cuando en la presente investigación se realiza la comparación, después de la participación del programa, entre los grupos experimental y control, no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos, aunque las puntuaciones de los hijos del grupo control fueron más elevadas tanto en externalización como en internalización de problemas. Estos resultados nos hacen ser prudentes a la hora de establecer los efectos que el programa de intervención tiene sobre la reducción de problemas de conducta en los hijos, especialmente cuando los niños y niñas no tienen problemas previos. Sería interesante implementar el programa a padres y madres con hijos que presentan problemas de comportamiento para comprobar si el programa es efectivo para este tipo de población. En esta línea están estudios como el realizado por Fujiwara, Kato, y Sanders (2011), con una muestra que se había reclutado por haber observado en sus hijos problemas de comportamiento y no tener suficientes habilidades para afrontar dichos problemas, encontraron resultados satisfactorios después de implementar el programa Triple P. Los resultados de este estudio confirman que las madres que se sometieron a la intervención de grupo Triple P informaron una mejora significativa de la conducta de sus hijos, una reducción en el uso de estilos de crianza disfuncionales y un mejor ajuste en la crianza, en comparación con aquellos que no se sometieron a intervención.

Por otra parte, los padres y madres participantes en el programa Aprender a Convivir en Casa expresaron una gran satisfacción con el programa, considerando que habían adquirido habilidades necesarias para mejorar la interacción con sus hijos y el control razonado de su comportamiento. Estos resultados van en la línea de otros estudios similares como el desarrollado por Thomson y Carlson (2017), quienes analizaron la efectividad y aceptación de la guía familiar del programa DECA-P2 de Mackrain y Cairone (2013) después de su aplicación en una población de riesgo. Los resultados confirmaron las mejoras en la competencia social-emocional de los padres y la reducción en las preocupaciones sobre el comportamiento de sus hijos en edad preescolar, mostrando igualmente una gran aceptación hacia el programa.

No obstante, parece necesaria la realización de estudios longitudinales en los que se pueda observar si los efectos de los programas de intervención dirigidos a padres con hijos en edades tempranas son eficaces para prevenir futuros problemas de comportamiento.

Agradecimientos

Investigación realizada gracias a la ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, vinculada al Proyecto I+D denominado *El programa Aprender a convivir en casa* y su influencia en la mejora de la competencia social y la reducción de problemas de conducta (EDU2013-41054-P).

Referencias

- Achenbach, T.M., y Rescorla, L. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms & profiles: an integrated system of multi-informant assessment*. Burlington, VT: ASEBA.
- Baumrid, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology monographs*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. En R. Learner, A.C. Petersen y J. Brook-Gunn (Eds.), *The encyclopedia on adolescence* (pp.746-758). Nueva York: Garland.
- Benitez, J.L., Pichardo, M.C., García-Berbén, T., Fernández-Cabezas, M., Justicia, F., y Fernández de Haro, E. (2011). *Psicothema*, 23(2), 314-321.
- Betina, A. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, 231-248.
- Bornstein, M.H., Hahn, C.S., y Haynes, O.M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717. doi: 10.1017/S0954579410000416
- Confalonieri, E., y Giuliani, C. (2005). Parental child-rearing practices and psychological adjustment of pre-school and school children. *Eta-Evolutiva*, 82, 67-73.
- Dadds, M. R., Maujean, A., y Fraser, J. (2003). Parenting and conduct problems in children: Australian data and psychometric properties of the Alabama Parenting Questionnaire. *Australian Psychologist*, 38, 238-241.
- de Graaf, I., Speetjens, P., Smit, F., de Wolff, M., y Tavecchio, L. (2008). Effectiveness of the triple P positive parenting program on behavioral problems in children: A meta-analysis. *Behavior Modification*, 32, 714-735. doi:10.1177/0145445508317134.
- Díaz-García, M.I., y Díaz-Sibaja, M. A. (2005). Problemas cotidianos del comportamiento infantil. En M.I. Comeche, y M.A. Vallejo (Coor.), *Manual de terapia de conducta en la infancia*. Madrid: Dykinson.
- Dimond, C., y Hyde, C. (1999). *Parent education programmes for children's behaviour problems, medium to long term effectiveness*. Birmingham: West Midlands Development and Evaluation Service
- Durbin, D.D., Darling, N., Steinberg, L., y Brown, B.B. (1993). Parenting style and peer group orientation among European-American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 3, 87-100.
- Edwards, R. T, Ceilleachair, A., Bywater, T., Hughes, D. A., y Hutchings, J. (2007). Parenting programme for parents of children at risk of developing conduct disorder: cost effectiveness analysis. *British Medical Journal*, 334, 682-682
- Farrington, D.P. (2005). Childhood Origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- Grolnick, W.S. y Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*. 81, 143-154.
- Izzedin, R. y Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Revista de psicología*, 15(2), 109-115.
- Lundahl, B.W., Risser, H.J., y Lovejoy, M.C. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 86-104.
- Maccoby, E.E. (1992). The role of Parent in the Socialization of Children: An Historical Overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.
- Maccoby, E.E. y Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. Mussen (ed.). *Handbook of child Psychology*, 4, 1-101-
- Mackrain, M., y Cairone, K.B. (2013). *Promoting resilience for now and forever: A family guide for supporting the social and emotional development of preschool children* (2nd ed.). Lewisville, NC: Kaplan Early Learning Company.
- McMillan, J.H., y Foley, J. (2011). Reporting and Discussing Effect Size: Still the Road Less Traveled? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 16(14), 1-12.
- Merrell, K.W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Proed: Texas.

Mize, J., y Pettit, G.S. (1997). Mothers' Social Coaching, Mother-Child Relationship Style, and Children's Peer Competence: Is the Medium the Message?. *Child Development*, 68, 312-332.

Pichardo, M.C. (2007). Intervención familiar. En E. Fernández, F. Justicia y M.C. Pichardo. *Enciclopedia de Psicología Evolutiva y de la Educación*, pp. 423-458. Málaga: Aljibe.

Reid, J.B. (1993). Prevention of conduct disorder before and after school entry: Relating interventions to development findings. *Journal of Development and Psychopathology*, 5, 243-262

Reid, J.B., Patterson, G.R., y Snyder, J. (Eds.) (2002). *Antisocial Behavior in Child-ren and Adolescents: A developmental Analysis and Model for Intervention*. Washing-ton, DC: American Psychological Association Press.

Robles, Z., y Romero, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de psicología*, 27(1), 86-101.

Thomson, R.N., y Carlson, J.S. (2017). A Pilot Study of a Self-Administered Parent Training Intervention for Building Preschoolers' Social-Emotional Competence. *Early Childhood Educational Journal*, 45, 419-426. doi: 10.1007/s10643-016-0798-6.

Webster-Stratton, C., Reid, M.J. y Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conducta problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 105-124.

Webster-Stratton, C., y Hammond, M. A. (1997). Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training inter-ventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(1), 93-109.

Weiss, L.H. y Schwarz, J.C. (1996). The Relationship between Parenting Types and Older Adolescents, Personality, Academic Achievement, Adjustment, and Substance Use. *Child Development*. 67, 2101-2114.

CAPÍTULO 69

La necesidad de fomentar las habilidades sociales del alumnado y el profesorado para prevenir el Acoso Transfóbico: Un estudio de caso

Celia España Chico
Universidad de Cantabria (UC)

Introducción

Actualmente, las actitudes de violencia entre iguales en los centros educativos, ejercidas por el alumnado en sus múltiples formas y modalidades, se han convertido en uno de los focos principales de la preocupación de los profesionales que desempeñan su labor en tales entornos. Por ello, puede observarse cómo progresivamente está aumentando la atención hacia este asunto con el fin de lograr una mejora de la convivencia y el clima escolar (Torrego, 2013). Esta problemática que se plantea en las escuelas no resulta un asunto baladí y requiere de una respuesta eficaz por parte de los diferentes agentes implicados, en especial de los y las docentes, quienes deben velar por la construcción, en el alumnado, de unos sólidos cimientos sobre valores tales como la tolerancia y el respeto. Es una necesidad imperiosa, así, la implementación de medidas efectivas, pues las consecuencias de este tipo de actitudes violentas en los niños, niñas y adolescentes que las sufren, pueden llegar a incidir, de forma grave y negativa, tanto en su rendimiento académico, como en el desarrollo psicosocial del propio menor (Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Núñez, y Rodríguez, 2014). Es necesario señalar, para comprender el presente estudio, que el acoso es un tipo concreto de violencia escolar (Hernández, 2004), que tiene distintas manifestaciones (e.g., física, psíquica, sexual, etc.) y es ejercida por uno o varios agresores a una víctima, de una manera repetida y prolongada en el tiempo (Olweus, 1998).

Son numerosos los informes y documentos que ponen de manifiesto la magnitud de este tipo de comportamientos en las aulas desde hace casi dos décadas. El primer Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar (2000) desvelaba que el 45.4% de los y las adolescentes habían sido testigos (en algunas ocasiones) de acoso físico, y un 32.1%, de insultos. Con posterioridad, en el año 2006, los datos se vieron replicados en un nuevo informe, obteniendo unos resultados, poco o nada alentadores. Pudo observarse, en esta ocasión, cómo el porcentaje de observación de acoso físico llegaba al 60.4% y de insultos, al 35.1% (Defensor del Pueblo, 2007). Más recientemente, en un informe elaborado por la organización Save the Children (2014), se pone de relieve cómo, según las informaciones que vierten los y las docentes, los empujones y golpes entre adolescentes, son observados con relativa frecuencia (superando los dos puntos de una escala de 0 a 4) al igual que los insultos (superando los tres puntos en una escala de iguales características). También, el informe desarrollado por el Centro de Estudios Andaluces (2017) refleja cómo el 30% del alumnado de Educación Primaria, y el 20% de Secundaria de esta Comunidad Autónoma han sido, en algún momento, víctimas de acoso. Esta situación, grave por sus características y sus consecuencias, ha visto, además, aumentada su virulencia a causa de la incorporación de las TIC a la vida cotidiana del alumnado (especialmente Internet y los teléfonos móviles) debido a la facilidad que estos elementos aportan a la hora de establecer relaciones sociales, ocultar la propia identidad y, por consecuencia, ejercer acoso (Álvarez-García et al., 2011).

Las víctimas de este tipo de acciones se caracterizan por su gran variedad, así como por los múltiples factores en los que el agresor se centra para ejercer esta violencia. Toda aquella persona que no encaja dentro del marco normativo o que no cumple los cánones establecidos, puede convertirse, a ojos del agresor/a, en la diana perfecta hacia la cual orientar sus comportamientos agresivos. De este modo, el elemento sobre el que en mayor medida recaen los insultos, las burlas, o la marginación, en los entornos

educativos, es la apariencia física (especialmente en relación al peso, belleza, etnia y la higiene), seguido de la diversidad sexual, o expresiones de género y de la sexualidad no normativas (comportamientos socialmente establecidos como propios del sexo opuesto, o ser/parecer gay, lesbiana o bisexual). Esta segunda causa cobra especial relevancia en Educación Secundaria (Pichardo et al., 2015). Es necesario destacar, de igual modo, que los contextos educativos son el entorno que presenta, en España, mayor discriminación por razón de orientación sexual e identidad de género, por encima del sanitario o laboral, tal y como nos dan a conocer informes internacionales (ILGA-Europe, 2015). De igual forma, la intolerancia y la falta de respeto hacia las diversidades sexuales y de género se presentan como la mayor causa de delitos de odio registrados en España (Ministerio de Interior, 2014). A la luz de los datos, la situación de las personas que no encajan en el modelo normativo de sexualidad y género es realmente preocupante, especialmente en el ámbito educativo, debido al riesgo que implica a la hora de convertirse en víctimas de agresiones físicas y verbales.

Las actitudes negativas hacia niños, niñas y adolescentes gais, lesbianas, transexuales, transgénero y bisexuales (en adelante LGTB) tales como la violencia física y verbal, no son, sin embargo, la única muestra de intolerancia hacia la diversidad sexual. La homofobia, bifobia y transfobia cognitiva, es decir, la asunción de juicios perniciosos, así como la afectiva, a través de la aversión hacia estas personas (Blaya, Debarbieux, y Lucas, 2007), consolida la base de creencias erróneas que dan lugar a la hostilidad, repulsión, y odio. Estas, posteriormente, pueden concluir en las agresiones anteriormente mencionadas. Esto ocurre debido a que el mundo de las ideas y el de las conductas están en continua interrelación; por tanto, mantienen una estrecha correspondencia (Harris, 2007). Este es el motivo por el cual es necesario realizar investigaciones profundas que subyazcan a lo meramente superficial, lo obvio o lo observable.

Existe, en nuestro país, un no demasiado amplio número de estudios que reflejan los pensamientos y hostilidades presentes en los y las adolescentes hacia las realidades LGTB. En tales informes, se profundiza en diversos ámbitos, entre los que destacan la existencia de referentes, las concepciones respecto esta diversidad o el grado de comodidad ante compañeros y compañeras sexualmente diversas. Comenzando por el más amplio en cuanto a territorio se refiere, el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2010), resalta cómo entre el 16.5% y el 20.6% de los y las jóvenes creía inapropiado que dos personas de mismo sexo se dieran un beso en la boca en un lugar público (dependiendo si son mujeres u hombres, respectivamente). De igual modo, refleja cómo el 28.1% de la muestra piensa que la adopción por parte de una pareja homosexual es algo inaceptable. Otras investigaciones, desarrolladas en determinadas localidades o comunidades autónomas de la geografía española, presentan unos resultados considerablemente similares (Gehitu, 2014; Lambda, 2008). Además, el estudio llevado a cabo por la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Bisexuales y Transexuales (Pichardo, Molinuevo, Rodríguez, Martín, y Romero, 2007), muestra cómo uno de cada cuatro estudiantes se sentiría incómodo/a ante un compañero o compañera LGTB, y aproximadamente 1 de cada 10 intentaría cambiarse de sitio. Sin embargo, quizás el dato más preocupante que muestra este estudio es que 1 de cada 3 estudiantes se reconoce a sí mismo/a como una persona homófoba. La revisión de informes relativos a las actitudes de los y las jóvenes frente a la diversidad sexual y de género, encuentra 2 estudios cualitativos que ahondan en diferentes aspectos que visibilizan la homofobia y transfobia implícita en los y las estudiantes participantes. En estas investigaciones, se ponen de relieve tanto los estereotipos y prejuicios que los y las estudiantes tienen interiorizados y demuestran en su discurso, como el lenguaje utilizado o el tácito carácter ofensivo naturalizado que existe en sus palabras (CIMOP, 2010; COGAM, 2006). Para finalizar, destaca cómo entre el 65% y el 75% de los y las docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, han observado, con cierta frecuencia, actitudes de violencia y exclusión hacia niños, niñas y adolescentes cuyos comportamientos se asocian al género concebido socialmente como opuesto, dependiendo de si se trata de una niña o un niño, respectivamente (Pichardo et al., 2015). Esta situación es especialmente preocupante en el caso de los y las menores transgénero, es decir, aquellos “cuya manera de estar en el

mundo, expresarse y presentarse hacen que no se auto-perciban, ni sean percibidos por otras personas, dentro de lo que se espera típicamente del sexo que se le asignó en el nacimiento” (Platero, 2014, p. 44). Estos menores, además, pueden ver cómo en las aulas, frente a este tipo de violencia y acoso transfóbico, se impone, frecuentemente, el silencio (Mendos, 2014).

Todas las investigaciones presentadas, sin embargo, centran sus esfuerzos en realizar un ejercicio descriptor de la realidad presente en nuestros días, pero en ninguno de los documentos revisados se investiga la acción de ningún tipo de factor de protección ni la pertinencia, por tanto, de implementar programas que analicen su viabilidad y eficacia. Es esta la motivación de la presente investigación, descubrir la necesidad de desarrollar propuestas que aboguen por la mejora de las habilidades sociales a la hora de combatir las actitudes de agresividad, violencia, o aversión hacia todo tipo de diversidad sexual (Uriarte, 2006) y en concreto, la transfobia presente en las aulas. Así, se podría ayudar a mejorar la convivencia en los centros educativos y hacer, de estos lugares, espacios impregnados de tolerancia y cuyo clima sea agradable a todas las personas que en él se encuentran.

No podemos olvidar que en las últimas décadas, diferentes profesionales no escatiman esfuerzos por dar a conocer la importancia las actitudes prosociales, especialmente en la infancia y adolescencia (Schonert-Reichl, 2011). Esto se debe a que numerosos estudios demuestran que la capacidad de identificación cognitiva y emocional con otras personas se relaciona inversamente con el nivel de agresividad mostrado por el sujeto (Fernández-Pinto, López-Pérez, y Márquez, 2008; Schonert-Reichl y Oberle, 2011). En definitiva, las habilidades sociales son unas valiosas herramientas a disposición de los y las docentes, pudiendo trabajarse a través de prácticas rutinarias o proyectos específicos. Así, sería posible propiciar un clima agradable, mejorar las relaciones, resolver de manera eficaz los conflictos, o, finalmente, favorecer tanto el bienestar propio como el ajeno (López, Carpintero, Campo, Lázaro, y Soriano, 2006).

Por todo lo mencionado con anterioridad, con el presente estudio se ha pretendido conocer, de primera mano las vivencias de violencia y acoso que vive una alumna transgénero en su centro educativo, así como recoger la medida en la que la familia cree necesario el fomento de las habilidades sociales para evitar tales situaciones de violencia.

Método

Participantes

Para la realización de la presente investigación, se contó con la participación de una familiar de una niña transgénero de 6 años de edad de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Dicha participante es, además, la cuidadora habitual de la menor.

Instrumentos

A lo largo del estudio pudieron emplearse dos técnicas, con sus correspondientes instrumentos. A continuación se detallan en mayor profundidad:

Entrevista semiestructurada. El guion elaborado para el desarrollo de la entrevista abordaba cuestiones de diferente índole, entre las cuales destacan el abordaje de las vivencias de la menor y sus necesidades de futuro. Su duración fue, aproximadamente, de 50 minutos.

Técnica Delphi. Para validar el instrumento, se recurrió a un gabinete de cuatro expertos, procedentes de distintas disciplinas relacionadas con la temática del estudio y universidades españolas. Esta técnica ayudó a incluir mejoras y perfeccionar la entrevista semiestructurada.

Procedimiento

La elaboración de este estudio constó de cuatro fases diferenciadas.

- Revisión teórica: se realizó con el objetivo de conocer la situación actual del tema, y saber, así, desde qué punto y ámbito concreto era necesario comenzar la investigación. Esta revisión se prolongó a lo largo de todo el proceso.

- Trabajo de campo: tras elaborar un guion amplio de preguntas abiertas para la entrevista, se buscaron participantes que pudieran encajar en el perfil delimitado previamente. En esta labor se encontraron dificultades añadidas debido al escaso número de personas que, con dichas características, estuvieran dispuestas a tomar parte. Posteriormente, se desarrolló la entrevista.

- Codificación: tras realizar la transcripción, se elaboró una categorización de los datos obtenidos.

- Análisis: una vez que los datos se organizaron en categorías, se comenzó a realizar el análisis, extrayendo los fragmentos de mayor relevancia, y dando lugar a los resultados, los cuales se exponen más adelante.

Análisis de datos

El estudio que en estas líneas se detalla, sigue una metodología de corte cualitativo, y ha sido articulada a través de la entrevista semiestructurada, en base a un guion de preguntas abiertas preestablecidas, tal y como se ha podido observar con anterioridad.

El análisis de contenido se realizó a partir de la codificación de los datos obtenidos a través del testimonio de la participante. Cada categoría o código hace referencia a bloques de contenido distintos entre sí, centrándose, cada uno de ellos, en aspectos diferentes de la vida de la menor, sus percepciones, sus vivencias, o las necesidades que muestra, a través de las palabras de una de sus figuras de referencia.

Para la elaboración del presente estudio destacan las siguientes categorías: vivencias y tránsito de la menor, reacción del alumnado y necesidades de futuro.

Posteriormente, y para completar el análisis, se extrajeron los fragmentos de relato más destacados y que aportaban la información de mayor relevancia. En las próximas líneas se presentan los resultados de dicho análisis.

Resultados

A continuación, se presentan el análisis y la interpretación de los datos obtenidos a través de la entrevista semiestructurada. Para proceder a desarrollarlo, el contenido analizado se organizará en torno a dos bloques, los cuales se articulan entre sí, formando el eje de este estudio. El primero de ellos se centra en la convivencia en el aula, especialmente en los casos de violencia hacia la diversidad de género y el acoso transfóbico que sufrió la menor transgénero. El segundo bloque de contenido hace referencia, sin embargo, a las necesidades de futuro que surgen, concretamente, como se verá a continuación, a la implementación de programas o prácticas orientadas al fomento y la mejora de las habilidades sociales en toda comunidad educativa.

Convivencia y acoso transfóbico

Tal y como muestra el relato de la participante, la convivencia en el aula, así como las relaciones entre la menor transgénero y sus compañeros y compañeras, son buenas y satisfactorias. De este modo, la transición social desarrollada por la alumna, es decir, la modificación relativa a la vestimenta, los complementos, o la estética (Pyne, 2014), no alteró sustancialmente el clima de aula, tal y como muestran las siguientes palabras:

«Con los niños sigue habiendo buena relación».

Sin embargo, existió un caso concreto de violencia en el aula hacia la menor transgénero. Debido a no tratarse de una agresión puntual, sino que, por el contrario, comenzó a prolongarse en el tiempo, podría decirse que tales circunstancias terminaron dando lugar a una situación de acoso (Olweus, 1998),

en concreto, transfóbico. En el fragmento que aparece a continuación, pueden observarse tres cuestiones de gran relevancia. En primer lugar, es posible acercarse a la vivencia experimentada por la menor gracias a la descripción de los acontecimientos. En segundo lugar, podemos llegar a comprender los perjuicios emocionales y las consecuencias que tales actos pudieron tener en el bienestar de la niña. En tercer lugar, puede observarse la motivación del agresor, guiada por el odio hacia la diversidad de género, y las formas no normativas de vivir el género o la sexualidad:

«Fue ya un acoso de un niño de 7 años por su condición de trans, la pegaba, [...] llevaba pegándola ya como 10 días, “¿Pero qué te dice, hija?”, “pues mira, es que, se quita así una bufanda, y me pega, y me pega [...] hasta que me hace llorar, y yo le decía que yo soy una niña” -la menor-, “¿qué vas a ser tu una niña?” -el agresor-».

Una vez que la violencia hacia la menor concluyó, gracias a la intervención de su familia, la niña volvió al estado de bienestar inicial, debido, también, al apoyo de los y las compañeras que ha sido mencionado con anterioridad. Así se muestra en el fragmento que se presenta a continuación:

«Y a raíz de que se acabó el tema, otra vez ha recobrado la alegría».

Tal y como ha podido observarse en este apartado, al menos en el caso que en este estudio se relata, prima el apoyo y compañerismo del alumnado, con el cual, la menor, mantiene una buena relación. Sin embargo, la violencia, más o menos puntual, en forma o no de acoso, está, igualmente, presente. Es por esto por lo que es necesario conocer las necesidades de futuro o las mejoras que desde los centros se podrían llevar a cabo con el fin último de evitar que tales agresiones se materialicen, y crear, así, un clima agradable para todos y todas.

Necesidades de futuro

Con el fin de prevenir la violencia en el aula y el acoso escolar ejercido por el alumnado transfóbico y sus motivaciones de odio hacia la diversidad de género, la participante propone incluir, en la práctica docente de aula, una serie de medidas para mejorar la convivencia, el clima y las relaciones entre todos y todas las compañeras. A continuación se muestra un claro ejemplo del papel que, según su relato, deberían tener las escuelas:

«Que dieran muchísima importancia a la tolerancia, muchísima, [...] a ser tolerantes y a protegerse unos y otros».

Su relato continúa haciendo hincapié en la pertinencia de incluir acciones concretas que repercutan positivamente en las habilidades sociales de todos los agentes implicados en el proceso educativo, tanto los y las compañeras como los equipos docentes. La estimulación y el incremento de las actitudes prosociales, tienen una especial relevancia en el desarrollo de la infancia y de la adolescencia (Schonert-Reichl, 2011), y sin embargo, los centros educativos, en ocasiones, tienen dificultades a la hora de tomar parte, de implementar programas específicos, o de poner en funcionamiento algún tipo de medida para afrontar e intentar, al menos, eliminar la violencia y el acoso transfóbico (Mendos, 2014). En el fragmento que se muestra a continuación se observa claramente cómo la participante cree necesario fomentar el respeto en el aula, pero de igual modo, muestra cómo tales cuestiones no son trabajadas en el centro educativo:

«Hay que respetar, y eso no lo trabajan, eso no lo trabajan».

Con todo lo mencionado, se pone de manifiesto cómo trabajar las habilidades sociales de todos los agentes que en la escuela se encuentran, es realmente importante para prevenir el acoso transfóbico y garantizar, así, el bienestar del alumnado transgénero.

Discusión/Conclusiones

La investigación cualitativa que se presenta en este informe insta a reflexionar sobre dos cuestiones de importancia. Además, traslada la necesidad de repensar la tarea docente, implicando a todas las personas que se encuentran en los centros escolares y a todos los agentes educativos implicados en la educación de los niños, niñas y adolescentes.

En primer lugar, se observa, tanto en los estudios e informes aportados, como en el caso concreto que ha sido analizado, que la violencia y el acoso están presentes en las aulas. Estas actitudes agresivas que algunos alumnos o alumnas adoptan, se vuelcan, habitualmente, sobre aquellos compañeros y compañeras que no encajan en la norma, convirtiéndoles, habitualmente, en la diana perfecta a ojos de sus agresores (Generelo, 2012). En el caso estudiado, la violencia recae sobre una menor transgénero debido a la falta de aceptación de esta diversidad por parte de su agresor, así como por la idea tradicional, tan extendida y perpetuada, de que solo existe una única forma de vivir el género.

En segundo lugar, es importante incidir en la necesidad de tomar medidas para evitar que actos de violencia, como el mencionado, se desarrollen en contextos en los que debería primar, ante todo, el respeto. Estas medidas, podrían adoptar múltiples formas o focalizar su atención sobre diferentes aspectos, sin embargo, la participante en el estudio propone, de manera rotunda, la necesidad de trabajar, en el aula, valores, afectos y habilidades sociales, unas cuestiones cuya presencia es aún minoritaria en las aulas (Beltrán, 1996). Así, a través del fomento del respeto, la tolerancia o el compañerismo, podrían reducirse o evitarse tales situaciones, creando, finalmente, un clima escolar agradable y respetuoso con las diversidades.

Referencias

- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J.C., y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de Educación Secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17(2), 337-360.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C., y González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 221-231.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Blaya, C., Debarbieux, E., y Lucas, B. (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos. *Revista de Educación*, 342, 61-81.
- Centro de Estudios Andaluces. (2017). *Bullying, cyberbullying y dating violence: Estudio de la gestión de la vida social en estudiantes de Primaria y Secundaria de Andalucía*. Sevilla: Fundación Pública Andaluza.
- CIMOP. (2010). *El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes. Una aproximación cualitativa*. Madrid: INJUVE.
- CIS. (2010). *Actitudes de la juventud ante la diversidad sexual. Estudio nº 5.824*. Disponible en: http://www.cis.es/cis/openm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=11984
- COGAM. (2006). *Homofobia en el Sistema Educativo*. Madrid: FELGTB.
- Defensor del Pueblo. (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.
- Gehitu. (2014). *Opiniones sobre la diversidad afectivo-sexual*. Gipuzkoa: Gehitu.
- Generelo, J. (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: COGAM/FELGTB.
- Harris, M. (2007). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.
- Hernández, M.Á. (2004). *Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar*. Murcia: Universidad de Murcia.
- ILGA- Europe. (2015). *Annual Review of the Human Rights Situation of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex People in Europe*. Bruselas: ILGA-Europe.
- Lambda. (2008). *Homofobia y transfobia en el ámbito educativo*. Valencia: Lambda.

López, F., Carpintero, E., Campo, A., Lázaro, S., y Soriano, S. (2006). *Programa bienestar: El bienestar personal y social y la prevención del bienestar y la violencia*. Madrid: Ojos Solares.

Mendos, L.R. (2014). Niñas, niños y adolescentes LGTBI como sujetos de derecho frente al hostigamiento escolar. *American University International Law Review*, 29(4), 905-944.

Ministerio de Interior. (2014). *Informe sobre incidentes relacionados con los delitos de odio*. Madrid: Ministerio de Interior.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Pichardo, J.I., De-Stéfano, M., Sánchez, M., Puche, L., Molinuevo, B., y Moreno, O. (2015). *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Pichardo, J.I., Molinuevo, B., Martín, N., Romero, M., y Rodríguez, P.O. (2007). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. Madrid: FELGTB.

Platero, R. (2014). *Transexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra.

Pyne, J. (2014). Gender independent kids: A paradigm shift in approaches to gender nonconforming children. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 23(1), 1-8.

Save the Children. (2014). *Acoso escolar y ciberacoso: Propuestas para la acción*. Madrid: Save de Children.

Schonert-Reichl, K.A. (2011). Promoting empathy in school-aged children: Current approaches and implications for practice. En K. Nader (Ed.), *School rampage shootings and other youth disturbances: Early prevention interventions* (pp. 159-203). New York: Routledge.

Schonert-Reichl, K.A., y Oberle, E. (2011). Teaching Empathy to Children: Theoretical and Empirical Considerations and Implications for Practice. En B. Weber y E. Marsal (Eds.), *The politics of empathy: new interdisciplinary perspectives on an ancient phenomenon* (pp. 117-148). Berlin: Lit Verlag.

Torrego, J.C. (2013). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: Narcea.

Uriarte, J.D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23.

CAPÍTULO 70

La función tutorial para la mejora de la convivencia escolar

Ana González Benito

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Facultad de Educación

Introducción

Entre los objetivos del sistema educativo destacan dos: en primer lugar, que el alumnado aprenda, como medio para adquirir una cultura suficiente que le permita desenvolverse en sociedad y promocionar académica y profesionalmente. Y, en segundo lugar, que la vida en el centro transcurra en un clima de respeto y cordialidad, con la finalidad de que la comunidad educativa pueda trabajar para alcanzar los objetivos académicos y, además, que el alumnado se pueda desarrollar social y afectivamente de forma óptima (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez, y Álvarez, 2010b).

Ávila (2003) señala que el bullying se caracteriza comúnmente como el comportamiento agresivo que tiene la intención de causar angustia o daño, que implica un desequilibrio de poder o de fuerzas entre el agresor y la víctima y, comúnmente, ocurre repetidamente en el tiempo (Limber, 2002; Olweus, 1993; Nansel et al., 2001).

Los estudios empíricos recientes han indicado que el número de situaciones violentas en las aulas se ha duplicado (Rodríguez, 2008). Por ello, la conflictividad escolar se ha convertido en una de las mayores preocupaciones de la sociedad, como muestra la gran cantidad de artículos publicados en los últimos años (Caballero, 2010) y la multiplicación del número de investigadores y grupos, así como de proyectos de investigación y estudios académicos sobre el problema del acoso escolar y sus posibles soluciones.

Dentro del contexto internacional se han realizado estudios en los que se concluye que la mayor parte de los profesores entienden que es muy importante prevenir la situaciones de violencia en las escuelas, sin embargo, con carácter general, éstos profesionales consideran que necesitan mayor formación para tratar casos de bullying (Bauman y Del-Río, 2005; Nicolaides, Toda, y Smith, 2002; Kandakai y King, 2002).

En esta misma línea, estudios españoles muestran que el alumnado de Magisterio tiene escasos conocimientos del maltrato entre iguales y baja autoconfianza en su capacidad para afrontar este problema, a pesar de que lo consideran de gran relevancia (Benítez, García, y Fernández, 2006; García, Benítez, y Fernández, 2007). También, los estudiantes de Magisterio opinan que el profesorado no cuenta con una suficiente preparación para abordar los problemas de acoso escolar así como que es preciso una formación especializada al respecto (Alonso, Lobato, Hernando, y Cecilia, 2007).

Algunas de las principales conclusiones de estudios de la violencia escolar y el clima de convivencia en los centros (Proyecto SAVE, 1997; Proyecto ANDAVE, 2001; Informe del Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Informe Reina Sofía, 2005; Informe IDEA-FUHEM, 2003; Consejo Escolar de Andalucía sobre Convivencia Escolar, 2006; Informe del Observatorio Estatal sobre la Convivencia, 2008) son (Caballero, 2010):

- La mayoría de las intimidaciones las realizan estudiantes de la misma clase que la víctima.
- Las formas de intimidación más frecuentes son las agresiones verbales, seguidas de robo y agresiones físicas. Los chicos utilizan con mayor frecuencia agresiones físicas y amenazas, mientras que en las chicas, son más comunes los rumores tendenciosos y el aislamiento social.
- Los lugares donde se producen mayoritariamente las intimidaciones son las clases, el patio y los pasillos.

- La satisfacción general del alumnado no se observa alterada por la existencia de conflictos en los centros escolares.

- Las alumnas valoran mejor la convivencia en el centro y muestran menos conductas agresivas en todos los tipos de conflictos analizados en relación con los alumnos.

- Las familias y el alumnado consideran que el origen de los conflictos está en el comportamiento de éstos últimos, sin cuestionar aspectos sociales o estructurales.

Además de otras cuestiones que favorecen la generación de un clima adecuado de convivencia constructiva en los centros escolares como son las propuestas metodológicas, el enfoque de las normas y la disciplina, el sistema de evaluación, la atención a la diversidad o la educación en valores en el aula y el centro, la tutoría se sitúa como un elemento nuclear siendo múltiples las posibilidades preventivas y de intervención desde el Plan de Acción Tutorial.

Objetivo

El objetivo de este estudio es destacar la relevancia que tiene la acción tutorial para mejorar la convivencia en las instituciones escolares y reducir situaciones de conflictividad en las aulas.

Metodología

Las bases de datos utilizadas en la revisión son Dialnet, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Educational Evidence Portal, Education Resources Information Center (ERIC), Latindex, Redined, TESEO, ProQuest Education Journals, Cedefop, ISOC (Base de datos bibliográfica del CSIC), Web of Science y Scopus. Los descriptores usados en la búsqueda de las bases de datos han sido “tutoría”, “tutor”, “convivencia”, “violencia escolar”, y las fórmulas de búsqueda introducidas en los buscadores han sido las siguientes: tutoría AND convivencia, tutoría AND violencia escolar, tutor AND convivencia, tutor AND violencia escolar.

Resultados

Convivir supone poner en práctica estrategias sociales, valores, actitudes y sentimientos que garanticen la vida en común en democracia y, por tanto, es una acción que debe encontrarse en todas y cada una de las instituciones y escenarios sociales (Ortega, Romera, y Del-Rey, 2009). Además, en la escuela, la convivencia constituye la base de la vida democrática que allí se practica, como comunidad donde distintos grupos de personas comparten experiencias y relaciones positivas; y es el modo de aprendizaje para que los futuros ciudadanos se conviertan en personas socialmente competentes, capacitadas para vivir en una sociedad caracterizada por el reconocimiento de los derechos, el respeto a los demás y la vida en armonía (Ortega y Del-Rey, 2004).

La satisfacción de los futuros profesores con la formación recibida sobre convivencia escolar es, en general, baja (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez, y Álvarez, 2010a). En consecuencia, se observa la necesidad de formar a los futuros maestros en aspectos como los siguientes (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez, y Álvarez, 2010b):

- Instrumentos para la evaluación de la convivencia escolar, legislación educativa sobre convivencia escolar y ciertos elementos de la organización escolar implicados en la convivencia, conocimiento de documentos del centro como el Plan de Convivencia, el Plan de Acogida o el Plan de Acción Tutorial, conocimiento de órganos y profesionales implicados en la convivencia escolar como el técnico especialista en Servicios a la Comunidad, la Comisión de Convivencia, la Inspección educativa o colectivos del entorno que trabajan en la prevención de la violencia escolar.

- Recursos para la identificación de situaciones de acoso escolar (Bullying) y posibles trastornos de comportamiento así como el conocimiento de diversas técnicas conductuales (contrato conductual, “Time-Out”), técnicas basadas en la Educación en Resolución de Conflictos (asamblea de aula, el consenso de normas, la mediación escolar o los programas de “alumnos ayudantes”), y habilidades para

el manejo de conflictos (comunicación, autocontrol emocional y de resolución de conflictos a través de la negociación o de la mediación).

- Empleo adecuado de reforzadores y la economía de fichas, así como dinámicas de grupo y el aprendizaje cooperativo.

Por su parte, Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez, y Álvarez (2010b) consideran que las claves para dar respuesta a la violencia escolar son:

- Fomento de las iniciativas creadas por los propios centros.
- Formación del profesorado.
- Colaboración de la comunidad educativa. a) Implicación de las familias. b) Implicación del alumnado.
- Trabajo en el aula.
- Programas específicos de intervención.
- Protocolos de detección y de actuación.
- Elaboración de materiales.
- Interconexión de los centros educativo para intercambiar las propuestas y experiencias.
- Participación de las instituciones gubernamentales.
- Creación de organismos especializados en la materia.

Todas estas prácticas deben quedar reflejadas en Plan de Acción Tutorial, documento marco en el que se incluyen las líneas de actuación de los tutores con el alumnado, familias y equipo educativo para el fomento de la buena convivencia (Caballero, 2010). En este sentido, para que la acción tutorial y orientadora contribuya a mejorar el clima social de las instituciones escolares, deben cumplirse algunas condiciones (Rincón, 2002):

- Participación de toda la comunidad educativa en el diseño, desarrollo y evaluación del Plan de Acción Tutorial (PAT). Para que el PAT –o cualquier otro documento organizativo del centro– sea funcional, ha de ser elaborado a través de la reflexión compartida y el esfuerzo conjunto de todo el equipo de profesores, tanto tutores como profesorado general y específico que lo va a llevar a cabo, así como tener como objetivo fundamental cambiar y mejorar la realidad existente. En cualquier caso, se tratará de “implicar al mayor número de personas y órganos de participación en su elaboración, propiciando el debate y la búsqueda de acuerdos básicos” (Lledó, 2007, 323), consiguiendo, con ello, el compromiso con el desarrollo del plan para ofrecer una acción tutorial de calidad.

- Formación de tutores. La función tutorial demanda cambios en la formación del profesorado para reforzar ciertas competencias, actitudes y habilidades relacionadas con el ejercicio de la tutoría que les permitan desarrollar su trabajo de manera óptima. Dado que la tutoría conforma un ámbito específico del proceso educativo del alumno, con un contenido concreto a desarrollar así como con funciones, técnicas y procedimientos propios, entendemos elemental la formación de especialistas con una preparación adecuada para abordar la actividad tutorial. En ese sentido, resultaría interesante potenciar actividades como el intercambio de buenas prácticas en acción tutorial y orientación o construir redes de apoyo y mejora entre centros educativos. De hecho, la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, es considerada hoy en día un factor fundamental para el progreso de los sistemas educativos y la mejora de la calidad de la educación.

- Implicación de todo el profesorado en la consecución de los objetivos del PAT mediante la estrategia de la infusión curricular.

La convivencia se basa en un equilibrio en el que los componentes de un grupo comparten objetivos y normas (Acosta, 2003). La acción tutorial es un factor clave para organizar la convivencia en el aula mediante la elaboración participativa y el aprendizaje de normas que formaran parte del PAT y serán un elemento más del currículum escolar (Pérez, 1999).

De igual modo, mediante la tutoría se puede potenciar la cohesión de grupo. Es fundamental favorecer las condiciones para que los estudiantes quieran acudir al centro y estén integrados en el grupo-

clase sintiéndose parte del mismo y orgullosos de pertenecer al mismo (Cascón, 2000). Asimismo, como expone Caballero (2010) en su estudio sobre las prácticas educativas que fomentan la paz y la convivencia en el ámbito escolar, a través de las sesiones de tutoría se trabaja la educación en valores, las habilidades socioemocionales que especialmente inciden en la prevención de comportamientos antisociales, así como el aprendizaje de técnicas de regulación de conflictos.

En esta línea, en una investigación llevada a cabo por Torrego (2010) se reflexiona sobre aquellos principales factores potenciadores e inhibidores de la innovación en este centro educativo poniendo de manifiesto la relación indisoluble entre buen clima de convivencia y la mejora del alumnado. En dicho estudio se concluye, entre otras cuestiones, que el carácter preventivo de las actuaciones programadas en los Planes de Acción Tutorial y en el Plan de Atención a la Diversidad es básico para contribuir a generar un clima escolar propicio. Este autor propone la creación del “Observatorio de la convivencia” constituido por diferentes estructuras (Equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos (EMTC), los Equipos de tutores, los Equipos de delegados y el Grupo de asesoramiento de inmigrantes) en las que participen los diferentes miembros de la comunidad educativa de forma voluntaria o por elección de los compañeros, bajo el principio de corresponsabilidad.

Discusión/Conclusiones

En resumen, en los resultados de los estudios existentes se muestra que los futuros docentes conceden gran importancia al problema de la violencia escolar, pero éstos presentan lagunas en el conocimiento del fenómeno y los procedimientos de actuación sobre el mismo. Asimismo, parecen tener una baja competencia percibida respecto a su capacidad para abordar las situaciones de dificultades en la convivencia escolar, demandando una mayor formación en este ámbito. Por ello, es imprescindible una mejor formación de los futuros profesores en lo referido a las herramientas útiles para mantener un buen clima de convivencia escolar (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez, y Álvarez, 2010b).

Para que el alumnado aprenda a convivir positivamente es necesario que esté en el currículo mediante un modelo educativo que impulse la convivencia positiva desarrollando actividades diseñadas para que los estudiantes tomen conciencia de sí mismos, adquieran autoconfianza, desarrollen la competencia socioemocional, para que tengan relaciones adecuadas con sus iguales. Para ello, las sesiones de tutoría se convierten en el espacio ideal para emprender este tipo de iniciativa, pero cualquier momento puede convertirse en idóneo para ello (Ortega, Romera, y Del-Rey, 2009). En esta misma línea, Caballero (2010) plantea que si nuestra intención es educar a nuestro alumnado en unos determinados valores y prepararlos para ser ciudadanos, donde se desenvuelvan con una adecuada competencia social, la Administración Educativa debe reconocer administrativamente la coordinación de los proyectos de convivencia en un horario específico, establecer una hora de tutoría para el alumnado de todas las etapas educativas, realizar un mayor control por parte de la Administración en los procesos de escolarización para evitar que los centros con mayor conflictividad se conviertan en guetos, crear puntos de encuentro con las familias (ej. talleres/debates de aula con familias), reducir la ratio en grupos con grandes desventajas socioculturales o importantes desfases curriculares y, contar con personal especializado para atender a sujetos o grupos con alto nivel de conflictividad.

En este sentido, como propone Rodríguez (2008), con un enfoque preventivo, la administración educativa y las instituciones escolares deben dotar al profesorado de los recursos humanos y materiales necesarios para impedir el desarrollo de la violencia y la conflictividad en las aulas. Esta autora defiende la tutoría como espacio de trabajo imprescindible y la mediación como recurso metodológico que pueden propiciar entornos de diálogo en los que sé que generen los procesos reflexivos adecuados.

Referencias

- Acosta, A. (2003). Resolución de conflictos y regulación de sentimientos. En Muñoz, Francisco y otros (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 293-304). Granada.
- Alonso, P., Lobato, H., Hernando, A., y Cecilia, M.V. (2007). La visión del acoso escolar en futuros profesores de Primaria y de Secundaria. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A.J. Cangas, y N. Yuste (Coords.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 105-110). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J., y Álvarez, L. (2010a). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J., y Álvarez, L. (2010b). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198.
- Ávila, J.A. (2003). *El acoso escolar en Educación Primaria en la provincia de Huelva*. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.
- Bauman, S., y Del-Río, A. (2005). Knowledge and beliefs about Bullying in schools: comparing pre-service teachers in United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442.
- Benítez, J.L., García, A.B., y Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 329-352.
- Caballero, M.J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y Conflictos*, 3, 154-169.
- Cascón, P. (2000). Educar en y para el conflicto. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 61-66.
- García, A.B., Benítez, J.L., y Fernández, M. (2007). La autoeficacia y las demandas de formación del profesorado en activo vs. En formación para afrontar el Bullying. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A.J. Cangas y N. Yuste (Coords.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 119-125). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Informe del Consejo Escolar de Andalucía. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/w_cea/informes.htm.
- Informe del Defensor del Pueblo. Disponible en: <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>.
- Informe FUEM, Fundación Hogar del Empleado. Disponible en: www.fuhem.es/portal/areas/educacion/cie_encuestas.asp.
- Informe Reina Sofía. Disponible en: www.centroreinasofia.es/informes/Violencia_entre_compañeros_en_la_escuela.
- Kandakai, T.L., y King, K.A. (2002). Preservice Teachers' Perceived Confidence in Teaching School Violence Prevention. *American Journal of Health Behavior*, 26(5), 342-353.
- Limber, S.P. (2002). Addressing youth bullying behaviors. In *The Proceedings of the Educational Forum on Adolescent Health on Youth Bullying*. Chicago: American Medical Association.
- Lledó, A. (2007). *La orientación educativa desde la práctica*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., y Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors among US youth: Prevalence and association with Psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2.094-2.100.
- Nicolaidis, S., Toda, Y., y Smith, P.K. (2002). Knowledge and attitudes about school Bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Ortega, R., Romera, E., y Del-Rey, R. (2009) Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Información psicológica*, 95, 4-14.
- Ortega, R., y Del-Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Pérez, C. (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 25, 113-130.
- Proyectos SAVE y ANDAVE. Disponible en: <http://conflictoescolar.wordpress.com/2007/10/11/proyecto-sevilla-anti-violenciaescolar-save-y-proyecto-andalucia-anti-violencia-escolar-andave/>.
- Rincón, B. (2002). Variables que sustentan la convivencia en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-6.

Rodríguez, J.M. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 11(3), 32-39.

Torrego, J.C. (2010) La mejora de la convivencia en un instituto de Educación Secundaria de la Comunidad De Madrid. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 1-24.

CAPÍTULO 71

Exclusión social como forma de violencia escolar

Antonio López Castedo*, Begoña Nieto Campos**, y Víctor Domínguez Rodríguez*

**Universidad de Vigo; **Consellería Educación (Xunta Galicia)*

Introducción

Desde hace más de una década los peligros derivados de la exclusión social son conocidos por la mayoría de los ciudadanos. En tal sentido, la exclusión social es cada vez más evidente, más explícita en el ámbito educativo. No obstante, cualquier aspecto relacionado con situaciones de exclusión social y su futuro se hace sumamente complejo y adquiere tintes controvertidos en el campo educativo. Así, Morales (2003a) entiende la exclusión social como la incapacidad de ejercer los propios derechos sociales con la imposibilidad consiguiente de una inserción social plena.

Aunque no constituya una novedad, la exclusión social en los centros educativos apunta a la existencia de un problema social que requiere cada vez más atención. Las manifestaciones de exclusión social son múltiples y van desde simples comportamientos como el reírse del otro, insultos o motes racistas, hasta las discriminaciones, extorsiones, y agresiones físicas.

Para clarificar su implicación terminológica y conceptual en el marco de esta investigación, se refiere a actos de discriminación y de rechazo, por motivos que pueden ser diversos, como por ejemplo la nacionalidad, diferencias culturales, color de la piel, aspecto físico o el rendimiento académico (Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Núñez, y Rodríguez, 2014; Brixval, Rayce, Rasmussen, Holstein, y Due, 2012; Estell et al., 2009; Giliberti, 2013; Rodríguez, 2010; Schwartz, Kelly, y Duong, 2013; Smith et al., 2012).

Afirmar que la exclusión social tiene consecuencias que son de gran intensidad y gravedad personal y, sobre todo, social (Aronson, 2001). Se trata de una violencia que deja rastros menos evidentes en las comunidades escolares, pero se caracterizan por generar pautas de relación que implican abuso de poder de forma sistemática y permanente por parte de algunos hacia otros (Morales, 2003b). En este sentido, las instituciones educativas forman parte activa en los procesos de exclusión social, ejerciendo violencia simbólica desde las prácticas pedagógicas, no contemplando las singularidades y silenciando las subjetividades del alumnado (Dueñas, 2014; Ruiz, 2012). Como señalan Cava, Buelga, Musitu, y Murgui (2010), la exclusión social es una forma indirecta de violencia escolar entre compañeros.

Son numerosas las investigaciones sobre violencia escolar que incluyen la exclusión social como un tipo de conducta transgresora que tienen lugar en los centros educativos (Álvarez, 2015; Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Núñez, y Rodríguez, 2014; Avilés, 2009; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Informe Cisneros X, 2006), pero son muy pocas las que se han centrado únicamente en esta forma de violencia.

La educación contra la exclusión social en los centros educativos solicita el desarrollo de competencias, habilidades, actitudes, valores y conocimientos que posibiliten una convivencia pacífica. Por esta razón, el objetivo de la presente investigación será analizar la violencia escolar ejercida a través de la exclusión social en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, y conocer la influencia de determinadas variables personales (género, edad, familia) o escolares (rendimiento académico, tipo y ubicación del centro, curso escolar) en la misma.

Método

Participantes

La muestra obtenida 1270 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se conforma homogénea y equilibrada en términos generales: a nivel personal [Género: mujeres (620), hombres (650); Edad (Media=13.79 años, $DT=1.28$): 12 años (258), 13 años (291), 14 años (318), 15 años (262), 16 años (141); Estructura familiar: biparental (936), monoparental (334)]; y en referencia al centro educativo [Rendimiento académico: repetidores (369), aprobados (685), con alguna materia suspensa (216); Ubicación: rurales (754), urbanos (516); Tipo de Centro: públicos (877), concertados (393); Curso escolar: 1º ESO (339), 2º ESO (380), 3º ESO (286), 4º ESO (265)].

Instrumento

Se ha elaborado y aplicado un cuestionario complementario (“ad hoc”) con el objeto de conocer distintos datos personales y escolares de los individuos de la muestra, entre los que se encuentran: género, edad, estructura familiar, rendimiento académico, titularidad y ubicación del centro educativo, y curso realizado.

También se ha empleado el Cuestionario de Violencia Escolar Revisado, CUVE-R-ESO (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez, y Dobarro, 2011), que permite analizar la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar, protagonizado por el alumnado o el profesorado en clases. Este instrumento permite la obtención de indicadores de diagnóstico acerca de la convivencia escolar, así como la posibilidad de analizar programas de intervención. El cuestionario está formado por 31 ítems redactados en forma de afirmaciones, que se valoran con una escala de tipo Likert. Las cinco alternativas abarcan los valores de 1 a 5, siendo: 1=Nunca; 2=Pocas veces; 3=Algunas veces; 4=Muchas veces; 5=Siempre. Los estudios psicométricos confirman una adecuada consistencia interna para la escala en global ($\alpha=.93$) y para el factor ES ($\alpha=.84$), en la línea de otros trabajos realizados (Estévez, Musitu, y Herrero, 2005; García y Vaca, 2006; Serrano e Iborra, 2005).

Procedimiento

Seleccionada la muestra y los cuestionarios a utilizar, se contacta con el directivo y los orientadores de los centros, con el objeto de explicarles la finalidad y alcance de la investigación y proponerles su participación voluntaria. Obtenido el consentimiento de la dirección de los centros, se mantiene una reunión informativa para dar a conocer el estudio y que éstos lo trasladen a toda la comunidad educativa. Los tutores participan de forma voluntaria y no remunerada. Paralelamente, se informa a los padres sobre la investigación y se obtiene el consentimiento de la participación de sus hijos en el estudio. Es necesario señalar la receptividad de todos los profesores, alumnos y padres a los que se les solicitó colaboración, así como la alta participación de los estudiantes en nuestra investigación.

Análisis de los datos

Se analizó la frecuencia de la violencia a través de la exclusión social percibida por el alumnado calculando las medias y porcentajes de respuesta a cada opción de la escala en cada ítem. Además, se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA) y pruebas a posteriori (Scheffé), considerando que una relación es estadísticamente significativa cuando $p < .05$. Los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS 21.0 (IBM Corp., 2012).

Resultados

Para una mayor claridad y facilidad en el manejo de los datos se establecen tres niveles de violencia: bajo, que agrupa los valores 1 y 2 de la escala (Nunca o Pocas veces); medio, correspondiente al valor 3 (Algunas veces); y alto, que agrupa los valores 4 y 5 de la escala (Muchas veces o siempre). Así pues, la violencia ejercida a través de la exclusión social muestra que el 11.06% de los adolescentes consideran

que el nivel de este tipo de violencia es alto, el 13.55% opinan que es medio y el 75.3% que es bajo (Tabla 1).

Tabla 1. Descriptivos de los ítems del CUVE-R en el factor exclusión social por orden de frecuencia

Exclusión Social	M	DT	ESCALA (%)				
			1	2	3	4	5
Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus buenos resultados académicos	1.92	1.12	48.7	26.5	13.4	7.9	3.6
Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por su nacionalidad	1.91	1.13	49.8	24.5	14.1	7.7	3.9
Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajas notas	1.89	1.08	47.2	29.5	13.2	6.5	3.6
Total Exclusión Social	1.91	1.11	48.56	26.83	13.55	7.36	3.7

Nota. Valores de la escala: 1=Nunca; 2=Pocas veces; 3=Algunas veces; 4=Muchas veces; 5=Siempre.

Por otro lado (gráfica 1), atendiendo a las medias, indicar que en la exclusión social lo que más prevalece entre el alumnado es discriminar a los compañeros por sus buenos resultados académicos ($M = 1.92$), seguido de la discriminación por nacionalidad ($M = 1.91$) y finalmente por sus bajas notas ($M = 1.89$).

Gráfica 1. Medias en la exclusión social ejercida por el alumnado

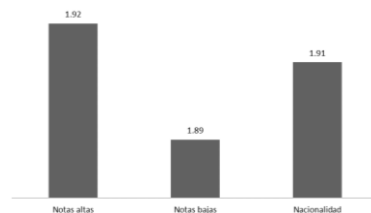


Tabla 2. Medias, desviaciones típicas, análisis de varianza y tamaño de efecto en la exclusión social, atendiendo a variables personales (género, edad, estructura familiar) y a variables escolares (rendimiento académico, ubicación, tipo, curso)

Variables	Media	DT	F	Sig.	Prevalencia	η^2
Género						
Mujer	5.64	2.48	1.23	.268	-	-
Hombre	5.80	2.59				
Edad						
12 años	5.34	2.33	3.47	.008	14>12 16>12	.240 .330
13 años	5.56	2.58				
14 años	5.95	2.72				
15 años	5.77	2.39				
16 años	6.15	2.56				
Rendimiento académico						
Aprobar	5.51	2.50	9.62	.000	Rep.>Apr. Rep.>Sus.	.267 .256
Suspender	5.56	2.31				
Repetir	6.20	2.67				
Estructura familiar						
Biparental	5.61	2.47	6.20	.013	>Monop.	.159
Monoparental	6.02	2.69				
Ubicación centro						
Rural	6.11	2.57	44.87	.000	> Rural	.388
Urbano	5.15	2.38				
Tipo de centro						
Público	5.92	2.58	18.69	.000	> Públicos	.266
Concertado	5.26	2.38				
Curso académico						
1º ESO	5.60	2.52	.807	.490	-	-
2º ESO	5.65	2.61				
3º ESO	5.88	2.60				
4º ESO	5.80	2.37				

Como continuación del análisis, se procede a medir el efecto de la exclusión social en relación a las variables personales y escolares propuestas, estudiando las puntuaciones medias, desviaciones típicas, nivel de significatividad y tamaño de efecto (Tabla 2).

Con los datos obtenidos en las medias, la mayor probabilidad de exclusión social por parte del alumnado se produciría en jóvenes de sexo masculino ($M=5.80$), de dieciséis años ($M=6.15$), que han repetido algún curso ($M=6.20$), conviven en familias monoparentales ($M=6.02$), estudian en centros rurales ($M=6.11$), de carácter público ($M=5.92$), y cursan tercero de ESO ($M=5.88$). Por el contrario, los adolescentes con menor probabilidad de violencia por parte del alumnado serían mujeres ($M=5.64$), de doce años ($M=5.34$), que han aprobado siempre ($M=5.51$), viven en familias biparentales ($M=5.61$), acuden a centros educativos situados en zona urbana ($M=5.15$), de carácter concertado ($M=5.26$), y están matriculadas en primero de ESO ($M=5.60$).

En último lugar, para analizar la existencia de diferencias significativas se han realizado análisis de varianza (ANOVA). Así pues, las variables que presentan diferencias significativas en exclusión social son: edad [$F(4, 1265)=3.47$; $p<.05$], confirmando la prueba Scheffé que se producen entre los que tienen 14 años (tamaño de efecto pequeño, $\eta^2=.240$) o 16 años (tamaño de efecto pequeño, $\eta^2=.330$) con los de 12 años; rendimiento académico [$F(2, 1267)=9.62$; $p<.001$], confirmando la prueba Scheffé que se producen entre los que han repetido algún curso con los que aprueban (tamaño de efecto pequeño, $\eta^2=.267$) y los que han suspendido alguna materia (tamaño de efecto pequeño, $\eta^2=.256$); estructura familiar [$F(1, 1268)=6.20$; $p<.05$], siendo mayor en familias monoparentales (tamaño de efecto pequeño, $\eta^2=.159$); ubicación de centro [$F(1, 1268)=44.87$; $p<.001$], siendo mayor en centros rurales (tamaño de efecto medio, $\eta^2=.388$); tipo de centro [$F(1, 1268)=18.69$; $p<.001$], siendo mayor en centros públicos (tamaño de efecto pequeño, $\eta^2=.266$). No se encuentran diferencias significativas en la variable género ($F=1.22$; $p=.268$), y curso académico ($F=.80$; $p=.490$).

Discusión/Conclusiones

En este estudio se planteó como objetivo analizar el nivel de exclusión social percibida por los adolescentes en los centros educativos de educación secundaria obligatoria, considerando posibles diferencias en sus efectos en función de indicadores individuales (género, edad, familia) y escolares (rendimiento académico, tipo y ubicación del centro, curso escolar).

Respecto a los resultados obtenidos, un primer aspecto a destacar es el nivel medio-bajo de exclusión social que presentan los adolescentes, confirmado por estudios previos (Álvarez-García et al., 2011; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Fernández et al., 2010; Perren, Dooley, Shaw, y Cross, 2010). No obstante, este trabajo aporta también resultados nuevos y sugerentes sobre la especial relevancia que las notas académicas ejercen sobre la exclusión social. De hecho, es uno de los motivos principales por delante de la exclusión social por nacionalidad.

Estos resultados podrían vincularse a la importancia en que el alumnado da a acciones que el profesorado no considera motivo de violencia. En este sentido la interpretación de acciones académicas pueden llevar a iniciar muchas de las conductas de exclusión social, que pueden estar supeditadas a la reputación social dentro del grupo que hace incrementar o disminuir el riesgo de vacío social (Buelga, Musitu, y Murgui, 2009; Caurcel, 2009). Aunque son pocos los adolescentes que sufren exclusión social por parte de sus compañeros, y frecuentemente afecta a los que presentan un peor ajuste social, si constituyen un factor de riesgo para la agresión de los iguales (Cava et al., 2007; Smith, 2004).

Así, el estudio realizado ha permitido comprobar en las variables que afectan al contexto personal del alumnado (género, edad y familia), que no existen diferencias de género en el nivel percibido de exclusión social en el alumnado de ESO (Cava, Buelga, Musitu, y Murgui, 2010). No obstante, la edad manifiesta diferencias significativas mostrando un incremento de exclusión social a mayor edad (14 o 16 años). También se observa que las familias monoparentales presentan un mayor incremento a sufrir situaciones de exclusión social (Incarbone, 2007; Navarro, Musitu, y Herrero, 2007; Vega-Hazas, 2009).

Por otro lado, en las variables del contexto escolar se ha comprobado que el rendimiento académico muestra una relación bidireccional entre bajo rendimiento académico (Repetir) y mayor presencia en situaciones de exclusión social (Totura, Green, Karver, y Gesten, 2009). Además, los centros situados en zonas rurales presentan un mayor nivel de exclusión social que de zonas urbanas, siendo también mayor en centros de régimen público que privados o concertados. Finalmente, no se detectan diferencias según el curso académico.

En conclusión, con los datos obtenidos se evidencia una probabilidad más elevada de exclusión social en los adolescentes de mayor edad (16 años), bajo expediente académico (repetidores), que viven en familias monoparentales, y que realiza estudios en centros públicos situados en entornos rurales.

No obstante, aunque estas conclusiones pueden ayudar a mejorar la intervención y prevención en la exclusión social de los centros educativos, han de contextualizarse en los límites propios del estudio, entre los que destaca que la información recogida y analizada se ha centrado solamente en la percepción y perspectiva del alumnado, por lo cual su eficacia depende en gran medida del grado de sinceridad de los individuos.

Referencias

- Álvarez, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J.C., y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XX1*, 17(2), 337-360.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Rodríguez, C., Álvarez, L., y Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 16, 59-83.
- Aronson, E. (2001). *Nobody left to hate: Teaching compassion after columbine*. New York: Henry Holt and Company.
- Avilés, J. (2009). Victimización percibida y bullying. Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, 95, 7-28.
- Brixval, C.S., Rayce, S.L., Rasmussen, M., Holstein, B.E., y Due, P. (2012). Overweight, body image and bullying. An epidemiological study of 11- to 15-years olds. *European Journal of Public Health*, 22(1), 126-130.
- Buelga, S., Cava, M.J., y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Caurcel, M.J. (2009). *Estudio evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento moral de los implicados*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada, Granada.
- Cava, M.J., Buelga, S., Musitu, G., y Murgu, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Cava, M.J., Musitu, G., y Murgu, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina.
- Dueñas, G. (2014). Acerca de ciertas complejidades inherentes al problema de la violencia en las escuelas. *Actualidad Psicológica*, 429, 2-6.
- Estell, D., Farmer, T., Irvin, M., Crowther, A., Akos, P., y Boudah, D. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child & Family Studies*, 18(2), 136-150.
- Estévez, E., Musitu, G., y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89.
- Fernández, G., Álvarez, L., Ceña, F.J., y Álvarez-García, D. (2010). *La conflictividad escolar en Asturias. Propuestas de intervención*. Gijón: Centro del Profesorado y de Recursos de Avilés.
- García, F.M., y Vaca, E. (2006). *CONVES. Materiales de prevención y de intervención*. Madrid: TEA.
- Giliberti, L. (2013). Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 151-162.
- IBM Corp (2012). *SPSS Statistics for Windows, Version 21.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Incarbone, O. (2007). *Actividades recreativas para el receso escolar. Colonia de vacaciones, un verdadero servicio social*. Buenos Aires: Editorial Stadium SRL.

- Morales, J.F. (2003a). El estudio de la exclusión social en la psicología social. En J.F. Morales y C. Huici (Dir.), *Estudios de Psicología Social* (pp.509-538). Madrid: UNED.
- Morales, J.F. (2003b). Exclusión social y Educación. En S. Yubero y E. Larrañaga, *La sociedad educadora* (pp. 87-88). Cuenca: Colección Estudios, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Navarro, I., Musitu, G., y Herrero, J. (2007). *Familias y Problemas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Perren, S., Dooley, J.J., Shaw, T., y Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(28), 1-10.
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2006). *Informe Cisneros X. Acoso y violencia escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Rodríguez, R.M. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XX1*, 13(1), 101-123.
- Ruiz, E. (2012). *Programación educativa para escolares con síndrome de Down*. Madrid: CEPE.
- Schwartz, D., Kelly, B.M., y Duong, M.T. (2013). Do academically-engaged adolescents experience social sanctions from the peer group?. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(9), 1319-1330.
- Serrano, A., y Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Smith, B., Dempsey, A., Jackson, S., Olenchak, F., Gaa, J., Wallace, B., y Eriksson, G. (2012). Cyberbullying among gifted children. *Gifted Education International*, 28(1), 112-126.
- Smith, P.K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
- Totura, C.M., Green, A.E., Karver, M.S., y Gesten, E.L. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioural, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence*, 32(2), 193-211.
- Vega-Hazas, J. (2009). *Comunicación entre el colegio y la familia*. España: Ediciones Internacionales Universitarias.

CAPÍTULO 72

Factores implicados en el Compromiso Escolar en la etapa de Primaria: Revisión Sistemática

Carmen M^a Hernández-Garre, M^a del Mar Molero, M^a del Carmen Pérez-Fuentes, M^a del Mar Simón, Ana B. Barragán, África Martos, y José Jesús Gázquez
Universidad de Almería

Introducción

El estudio del compromiso (engagement) escolar comenzó hace ya unas décadas, en torno a los años 80, más específicamente en 1985, y en los últimos años ha recibido una mayor atención por parte de investigadores y profesorado. El concepto de compromiso escolar, como su nombre indica, surgió en el contexto escolar y se considera el modelo teórico básico para comprender la deserción escolar y promover la finalización escolar (Christenson et al., 2008).

La definición más aceptada del término pertenece a Friedrichs, Blumenfeld, y Paris (2004), quienes argumentan que el compromiso escolar es una construcción multidimensional y multifacética que incluye los aspectos de emoción, comportamiento y cognición de los estudiantes. En este sentido, los tres componentes del compromiso escolar, según los mismos autores, son diferentes entre sí, lo que justifica la existencia de diferentes definiciones. El *compromiso conductual* está relacionada con la participación y la participación en actividades académicas, sociales y extracurriculares, existen tres formas de este tipo de compromiso, nombrado como conducta positiva (por ejemplo, asistir a clases, seguir las reglas de clase), participar en el aprendizaje (por ejemplo, concentrarse, hacer un esfuerzo, ser persistente, hacer preguntas, terminar la tarea y dedicar más tiempo al aprendizaje relacionado con la clase) y la participación en actividades relacionadas con la escuela (por ejemplo, tomar parte en actividades extracurriculares como equipos deportivos). El *compromiso emocional* concierne a reacciones positivas o negativas de los estudiantes en relación a los profesores, compañeros de clase y escuela, también están relacionadas con un sentido de pertenencia e identificación con la escuela. El *compromiso cognitivo* requiere inversión personal, autorregulación y valor de aprendizaje (Friedrichs et al., 2004).

Sin embargo, a lo largo de los años, han ido surgiendo algunas definiciones de compromiso escolar, así, investigadores como Krause y Coates (2008) definieron la participación escolar como la contribución que los estudiantes hacen hacia su aprendizaje, con su tiempo, su compromiso y sus recursos o Christenson y Reschly 2012, p.3) que conceptualizó el compromiso estudiantil como "el compromiso o mediador, que vincula contextos importantes, el hogar, la escuela, los compañeros y la comunidad y, a su vez, a los resultados de interés".

El interés en el estudio de compromiso escolar surgió, al menos en parte, impulsado por el deseo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Christenson y Reschly, 2012) junto con la creencia de que los comportamientos de participación podrían ser influenciados o manipulados para mejorar el rendimiento educativo (Finn y Zimmer, 2012). Así, como apuntan Gázquez y Pérez-Fuentes (2010), un bajo rendimiento académico en el alumnado se presenta cuando no se es capaz de alcanzar el nivel de rendimiento medio esperable para su edad y nivel de maduración, pudiéndose explicar, tanto por trastornos de aprendizaje, como por factores emocionales. En estudios anteriores llevados a cabo por numerosos investigadores, se atribuyó al concepto de participación estudiantil un papel destacado dentro de la finalización y la deserción de los estudiantes (Christenson et al., 2008), considerándose un factor que además de prevenir la deserción escolar, también incita a los estudiantes a permanecer en la escuela (Wang y Fredricks, 2013). Por lo tanto, es importante aclarar que aunque el compromiso escolar es

imperativo para los estudiantes con alto riesgo de abandonar la escuela, su principal aporte estriba en que es relevante para todos los estudiantes.

Según apuntan diferentes autores, se estima que un alto porcentaje de estudiantes se desvincula de la escuela (Lee, 2014; Wang y Fredricks, 2014). Este hecho se ha convertido en una preocupación creciente una vez que la literatura sugiere que los estudiantes desvinculados tienen más probabilidades de abandonar la escuela y tener conductas problemáticas (Fredricks et al., 2004) además de experimentar fracaso académico y resultados psicosociales negativos (Li y Lerner, citado en 2011 en Wang y Fredricks, 2013). La literatura también muestra que un alto nivel de compromiso escolar se asocia positivamente con los resultados deseados de aprendizaje académico, social y emocional (Klem y Connell, 2004) y se asocia negativamente con la presencia de algunos trastornos como los síntomas depresivos y el agotamiento (Upadyaya y Salmela-Aro, 2013). En esta línea, la participación escolar puede verse como una herramienta crucial ya que ayuda a mejorar el aprendizaje de los estudiantes en general.

El compromiso de los estudiantes con la escuela ha sido abordado en los últimos años en diferentes niveles educativos y desde diferentes perspectivas. En particular, ha sido ampliamente estudiado en la población universitaria como uno de los indicadores relacionados con el éxito académico de los estudiantes (García, Labajos, y Luque, 2013; Heng, 2014; Handelsman, Briggs, Sullivan, y Towler, 2010; Wyatt, 2011) y también con su relación con variables cognitivo - motivacionales (Escolano, 2014; Siu, Bakker, y Jiang, 2014), integración y permanencia en la vida universitaria (Horstmanshof y Zimitat, 2007; Nelson, Smith, y Clarke, 2012) y bienestar psicológico (Polanco et al., 2014; Pozo, Bretones, Martos, Cid, y Alonso, 2013; Liébana et al., 2014).

No obstante, es preciso señalar que aún siguen siendo escasos los trabajos en esta etapa, por lo tanto, este periodo escolar se convierte en un nivel educativo idóneo para la elaboración de trabajos que permitan verificar y comprobar las relaciones entre el compromiso del estudiante con la institución educativa y gran multitud de variables asociadas tales como la eficacia académica y social, el clima y apoyo emocional o la participación de padres, compañeros de clase y profesores en el engagement de los estudiantes de educación primaria.

Por lo tanto, el propósito de esta revisión sistemática fue identificar estudios cualitativos y cuantitativos de investigaciones realizadas sobre el efecto del compromiso o participación escolar en la eficacia académica así como el efecto positivo del apoyo de los padres, compañeros de clase y profesorado en el compromiso de los estudiantes de entre 6 y 12 años de edad, publicados en las bases de datos de ERIC, PsycInfo, Scopus, Web of Science y en la plataforma Google Scholar, en el periodo desde 2010 hasta 2017.

Metodología

Bases de datos

Los estudios incluidos en esta revisión fueron extraídos de las siguientes bases de datos:

- ERIC
- PsycInfo
- Scopus
- Web of Science
- Google Scholar.

Descriptor

Los descriptores usados en la búsqueda de las bases de datos fueron los siguientes: engagement, school engagement, academic engagement, student engagement, elementary school elementary students y elementary grades.

Fórmulas de búsqueda

Las fórmulas de búsqueda introducidas en los buscadores son las siguientes (Tabla 1): “engagement” OR “school engagement” OR “academic engagement” OR “student engagement” AND “elementary school” OR “elementary students” OR “elementary grades”.

Tabla 1. Fórmulas de búsqueda

Expresiones booleanas	Bases de datos
Engagement	Elementary school
School engagement	Elementary students
Academic engagement	Elementary grades
Student engagement	Web of Science
	Google Scholar

Criterios de inclusión

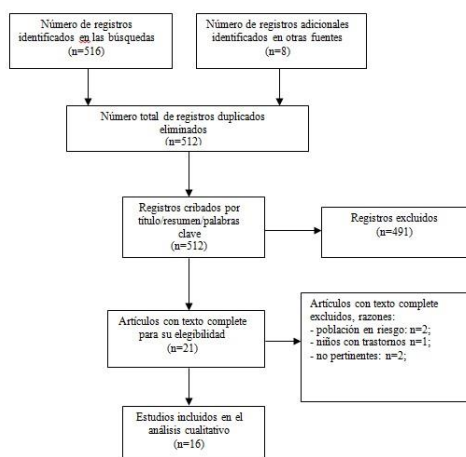
Los estudios incluidos en esta revisión fueron seleccionados mediante unos criterios determinados, así, se estableció que éstos debían haber sido publicados entre 2010 y 2017, presentar datos originales, debían centrarse en niños en edad escolar entre 5 y 12 años, incluir datos sobre evaluaciones o intervenciones relacionadas con la promoción del compromiso académico para el rendimiento y la eficacia académica y social, así como la relación entre la participación (apoyo) de los padres, compañeros de clase y profesorado con el compromiso de estudiantes de educación primaria.

Criterios de exclusión

Los estudios fueron excluidos por no cumplir con los criterios anteriores o si se centraban exclusivamente en variables académicas. Asimismo, se descartaron trabajos de meta-análisis, se excluyeron trabajos centrados únicamente en el compromiso con la lectura. Además, no se contemplaron aquellos trabajos relacionados únicamente con el compromiso del profesorado o solo con el compromiso de los padres, así como los estudios con niños con necesidades especiales. Finalmente, se eliminaron estudios únicamente teóricos.

El proceso de inclusión/exclusión de los estudios puede observarse en el Gráfico 1, a través del diagrama de flujo.

Gráfico 1. Diagrama de flujo sobre el proceso de inclusión de los estudios



Resultados

Los estudios seleccionados incluían un número variable de participantes de ambos géneros, tanto femenino como masculino y sus edades estaban comprendidas entre 5 y 12 años, si bien, en algunos casos el rango de edad no era precisado. Los estudiantes pertenecían principalmente a distintos grados de educación primaria (elementary grades).

Los estudios analizados estaban relacionados con la vinculación o los efectos entre el compromiso y la eficacia académica y social en la etapa educativa de primaria así como con la influencia de participación (apoyo) de los padres, profesores y grupos de iguales de educación primaria.

Así, dos de las investigaciones (Covell, 2010; Galla, Wood, Tsukayama, Har, Chiu, y Langer, 2014) examinaron la influencia del compromiso académico en la eficacia y autoeficacia del rendimiento académico de los estudiantes de primaria. Un estudio analizaba las estrategias para promover la competencia académica y social de niños que se encontraban en riesgo de fracaso escolar (O'Tool y Due, 2014), otro estudio se centró en la relación entre el clima de clase y el papel de las interacciones para promover el logro académico (Reyes, Brackett, Rivers, White, y Salovey, 2012). Cuatro de los estudios relacionaron la influencia de las relaciones entre profesores y estudiantes para promover el compromiso escolar y la influencia de las prácticas del profesorado en el compromiso con la escuela "engaged in school" (Cham, Hughes, West y Im, 2015; Hughes, Wu y West, 2011; Skinner, Furrer, Marchand, Kindermann, 2008; Wu, Hughes y Kwok, 2010), otro de los estudios seleccionado analizó la manera en la que el apoyo de los padres, profesorado y grupo de iguales predecían el compromiso escolar de los estudiantes (Estell y Perdue, 2013).

En su conjunto, los estudios se realizaron en un amplio rango de niveles de grado de escuela primaria abarcando desde el primer grado de primaria hasta séptimo grado.

Gran parte de los artículos seleccionados presentaban los resultados según el tipo de estudio, predominando aquellos que seguían un método de análisis descriptivo, utilizando una evaluación mediante escalas para la recolección de datos, siendo la mayoría estudios cuantitativos. Tan solo uno de los trabajos analizados utilizó la técnica de focus group para la recogida de datos, combinando técnicas de análisis inductivo y deductivo.

En relación a las características de la muestra considerada en los distintos trabajos seleccionados, cada uno de ellos aportaba información sobre la edad de los participantes o el grado de educación primaria en el que se encontraban, predominando aquellos estudios cuya muestra se centraba en los grados desde segundo a sexto.

Por otro lado, todos los trabajos de investigación aportaban información sobre el lugar donde se realizaron, desarrollándose la mayoría de ellos en USA y el resto en UK y Australia. Igualmente, se describía el origen étnico de los participantes a excepción de 3 estudios.

Atendiendo a la *influencia del profesor en el compromiso académico de los estudiantes*, el estudio longitudinal de Wu, Hughes y Kwok (2010) recogía información sobre los efectos de las relaciones entre profesor y estudiante (TSRQ). Puesto que la muestra estaba constituida por diferentes grupos raciales y étnicos, es decir, afroamericano, hispano y caucásico, se realizó la prueba de chi-cuadrado cuyos resultados no fueron significativos. No obstante, encontraron diferencias entre identificación y validación grupal, diferencias demográficas entre grupos, diferencias grupales en variables de validación de grupales y, finalmente, diferencias encontradas entre grupos en trayectorias de compromiso y logros.

Los resultados de dicha investigación concluyeron que cuando los maestros y los compañeros consideraban que el TSRQ tenía un promedio positivo, los niños estaban más comprometidos y tenían un mayor rendimiento en los tres años siguientes en comparación con los niños cuyo TSRQ fue calificado como bajo por otros. Por otro lado, los autores señalaron que el promedio de los buenos niveles de apoyo percibido por otros docentes era "lo suficientemente bueno" para promover trayectorias positivas para el compromiso y el aprendizaje, independientemente de si el niño compartía las percepciones de los demás sobre la relación profesor-alumno como apoyo e indicaban que mientras los maestros y los compañeros

veían la relación docente-estudiante como medida en apoyo, era probable que el niño mejorara su participación y logros. Finalmente se señaló que una visión positiva de la relación profesor-alumno predecía trayectorias diferenciales en función de su concordancia con las calificaciones de calidad de relación de los demás.

Centrando las relaciones profesor - alumno para el compromiso de los estudiantes de primaria, el trabajo de Hughes, Wu, y West (2011) investigó el efecto de las prácticas de objetivos orientados al desempeño informadas por el maestro en la participación conductual calificada por los maestros de los estudiantes de primaria. Los autores realizaron un estudio descriptivo longitudinal en el que usaron Pruebas de aprovechamiento-Revisada (Woodcock y Muñoz, 2005) y la compararon con la versión española de Woodcock-Johnson Tests of Achievement. Revisada (WJ- RM; Woodcock, y Johnson, 1989) al igual que Wu, Hughes, y Kwok (2010). Los hallazgos mostraron que un aumento en la orientación del rendimiento de las aulas de los estudiantes se asocia con una menor participación de éstos. Además, el estudio describió las trayectorias de las prácticas educativas orientadas al desempeño informadas por los maestros, que concluyen que una trayectoria de prácticas educativas orientadas al desempeño cada vez mayor comienza antes de la transición de la escuela primaria a la secundaria.

El estudio de Cham, Hughes, West, y Im (2015) utilizó el modelo bifactorial de motivación para el logro educativo de Cham, Hughes, West, y Im (2014) que consiste en un factor general (motivación general del estudiante para el logro educativo) y tres Factores específicos: las expectativas educativas percibidas por los alumnos, las aspiraciones educativas entre pares y el valor de la educación. Este estudio investigó el efecto de la retención en los grados de la escuela primaria en la motivación de los estudiantes para el logro educativo, no encontró evidencia de que la retención en los grados de primaria afecte la motivación general de los estudiantes para el logro educativo en el 9° grado. Los resultados sugieren que la retención otorga beneficios a tres factores específicos de motivación (Expectativas Educativas de los Maestros, Aspiraciones Educativas entre Pares y Valor de la Educación) en relación con un grupo cuidadosamente seleccionado de estudiantes en riesgo de abandono escolar que tenían el mismo riesgo de retención cuando se evaluaron en el primer grado.

Reyes, Brackett, Rivers, White, y Salovey (2012) encontraron vínculos directos e indirectos entre CEC (Classroom Emotional Climate) y logros académicos. En este sentido, cuando los maestros de los estudiantes son sensibles y receptivos a sus necesidades académicas y sociales y emocionales, los estudiantes tienen más éxito académico.

Los autores llegaron a la conclusión de que los estudiantes comprometidos se sienten conectados tanto con el maestro como con la lección, participan en el proceso de aprendizaje y obtienen mejores calificaciones.

Los resultados muestran que las aulas con mayor puntuación en el clima emocional tienen más probabilidades de promover la participación de los estudiantes en el aprendizaje, lo que conduce a un mayor rendimiento académico. Por el contrario, cuando los alumnos se encuentran en entornos de aprendizaje que no responden emocionalmente, se sienten desconectados de la escuela y tienen menos probabilidades de participar. Como resultado, el rendimiento académico se resiente. Finalmente, los autores encontraron que los maestros con alta inteligencia emocional están más en sintonía con las necesidades de los estudiantes y, por lo tanto, son más flexibles para hacer que el tema sea relevante para los estudiantes.

En cuanto al *apoyo y la interacción de los padres, profesores y compañeros de clase en el compromiso escolar*, el estudio de O'Toole y Due (2014) que utilizó la técnica combinada de análisis temático inductivo y deductivo, proporciona información sobre el compromiso escolar para estudiantes académicamente en riesgo en el segundo año de primaria a través de un proyecto de investigación participativa. En este trabajo se examinaron tres grupos de estudiantes: los que no se consideran en riesgo académico, los que se consideran en riesgo, pero que reciben apoyo individual, y los que se consideran en situación de riesgo pero sin apoyo. Los autores presentaron los resultados en función de

las 3 dimensiones del compromiso (comportamiento, compromiso cognitivo y afectivo). Así, en relación con el compromiso conductual, que se caracteriza por una conducta positiva, como concentrarse en el trabajo escolar e interactuar con otros (Fredricks et al., 2004), el análisis temático demostró que los estudiantes de cada grupo valoraban la interacción social, mientras que los que estaban en riesgo hablaron sobre las experiencias de castigo en la escuela y los estudiantes del grupo que recibió apoyo hablaron sobre las recompensas. Además, los autores encontraron que para los estudiantes que no estaban en riesgo el componente social del compromiso conductual estaba estrechamente vinculado al componente académico (en forma de relaciones con los docentes), mientras que para los estudiantes en riesgo y los grupos de recuperación de lectura la interacción social estaba vinculada más a las amistades y menos a las relaciones con los maestros, aunque el programa de recuperación de lectura ofreció algunas relaciones positivas entre docentes.

En relación con el compromiso cognitivo, los autores señalaron que los estudiantes en riesgo mostraron cierta ansiedad en relación con la escuela, que no fue mostrada por los estudiantes que estaban recibiendo apoyo. En definitiva, concluyeron que el esfuerzo de los estudiantes para realizar tareas académicas varía en la medida en que la tarea sea valiosa e interesante para ellos.

Finalmente, para un compromiso efectivo en el tiempo libre, las lecciones y la tecnología favoritas fueron identificadas como temas prominentes en todos los grupos. Por lo tanto, los autores recomendaron la importancia de mejorar y mantener la participación afectiva de los estudiantes con la escuela, al permitir que los estudiantes se sientan conectados con el entorno escolar.

Discusión/Conclusiones

La participación de los estudiantes en la escuela es un área de especial preocupación ya que está relacionada con una variedad de resultados de desarrollo importantes y la promoción de experiencias académicas positivas en la vida de los jóvenes, también promueve el logro y la finalización de la escuela (Fredricks et al., 2004).

En conjunto, los resultados de los estudios muestran que el compromiso de los estudiantes con la escuela tiene varias consecuencias positivas para el rendimiento académico y el futuro éxito académico y vocacional. Así, la desconexión en la escuela está asociada con problemas de comportamiento y disminución del rendimiento académico. Por el contrario, los alumnos que participan en la escuela desarrollan la eficacia académica y social que subyace en la adultez exitosa (Covell, 2010).

Por otro lado, los estudiantes con alto nivel de compromiso escolar, a su vez, rara vez sufren síntomas depresivos (Li y Lerner, 2011) ya que los altos niveles de compromiso escolar a menudo se asocian con emociones positivas y afrontamiento adaptativo (Reschly, Huebner, Appleton, y Antaramian, 2008).

A veces los estudiantes sufren sensaciones de estrés relacionadas con la escuela, lo que afecta a su bienestar general y a su integración en la institución. Los síntomas de agotamiento se pueden describir como agotamiento, cinismo y una sensación de privación con respecto a la escuela (Salmela-Aro, Savolainen, y Holopainen, 2009), todo lo cual predice negativamente el posterior compromiso del trabajo escolar de los adolescentes (Salmela-Aro y Upadyaya, 2012).

Como muestran algunas de las investigaciones señaladas en esta revisión, las prácticas de enseñanza del profesor influyen en el compromiso de los estudiantes en la escuela, ya que la percepción positiva por parte del alumnado sobre el apoyo emocional, social y académico del profesor y la relación efectiva entre éstos, contribuirán a un mayor compromiso y éxito académico de los estudiantes. A pesar de la importancia de este hecho, tan solo dos de los trabajos seleccionados aportaron implicaciones para el desarrollo docente que promueve el compromiso de los estudiantes (Hughes, Wu, y West, 2011; Wu, Hughes, y Kwok, 2010).

De igual manera, el apoyo y la interacción de los padres y los compañeros de clase mantiene una relación directa en el compromiso de los estudiantes. Así, una mayor implicación de los padres con las

tareas de sus hijos, así como su apoyo social, llevará consigo mejoras en el compromiso afectivo y conductual de éstos. Por otro lado, el apoyo de los compañeros de clase se convierte en un predictor de compromiso escolar y compromiso escolar conductual, ya que mejora las relaciones de los compañeros de clase, reduce el acoso escolar y mejora la autorregulación en el aprendizaje y el comportamiento (Covell, 2010). No obstante, siguen siendo necesarios los estudios con muestras más amplias y en los que se explora el impacto de otros factores de riesgo como el origen étnico o de género.

De este modo, son necesarias intervenciones en la escuela primaria que faciliten la construcción de resiliencia educativa en alumnos más jóvenes que muestran niveles de participación en la escuela (Covell, 2010).

Referencias

- Cham, H., Hughes, J. West, S., y Im, M. (2015). Effect of retention in elementary grades on grade 9 motivation for educational attainment. *Journal of School Psychology*, 53, 7-24, doi: 10.1016/j.jsp.2014.10.001
- Christenson, S.L., Reschly, A.L., Appleton, J.J., Berman, S., Spanjers, D., y Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In A. Thomas y J. Grimes (Eds.) *Best practices in school psychology* (5th ed.). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Christenson, S.L., y Reschly, A.L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly, y Cathy Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3-19). New York: Springer.
- Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 39-51, doi: 10.1080/03057640903567021
- Escolano, E. (2014). Las variables cognitivo-motivacionales de los estudiantes universitarios principiantes en el primer año de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior / variables cognitivo-motivacionales. *Cultura y Educación*, 3(26), 417-447, doi: 10.1080 / 11356405.2014.965446
- Estell, D., y Perdue, N. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: the effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325-339, doi: 10.1002/pits.21681
- Finn, J.D., y Zimmer, K.S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter?. In Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly, y Cathy Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131). New York: Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Galla, B., Wood, J., Tsukayama, E., Har, K., Chiu, A., y Langer, D. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 52, 295-308, doi: 10.1016/j.jsp.2014.04.001
- García, J.J., Labajos, M.T., y Luque, F. (2013). Engagement y resultados académicos de los estudiantes de grado. *Revista de Enfermería*, 36(9), 18-25.
- Gázquez, J.J., y Pérez-Fuentes M.C. (2010). Violencia escolar y Rendimiento Académico: instrumentos para diagnosticar el bajo rendimiento asociado a los perfiles de violencia en los centros. En J.J. Gázquez y M.C. Pérez-Fuentes (Coord.), *La Convivencia Escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 333-338). Granada: GEU
- Handelsman, M., Briggs, W., Sullivan, N., y Towler, A. (2010). A measure of college student course engagement. *The Journal of Education Research*, 98(3), 184-192, doi: 10.3200/JOER.98.3.184-192
- Heng, K. (2014). The Relationships between Student Engagement and the Academic Achievement of First Year University Students in Cambodia. *Asia-Pacific education researcher*, 2(23), 179-189, doi: 10.1007/s4029901300958
- Horstmanhof, L., y Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 703-718, doi: 10.1348/000709906X160778
- Hughes, J., Wu, W., y West, S. (2011). Teacher performance goal practices and elementary students' behavioral engagement: A developmental perspective. *Journal of School Psychology*, 49, 1-23, doi: 10.1016/j.jsp.2010.09.003
- Klem, A. M., y Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Krause, K. L. y Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.

- Lee, J. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality?. *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177-185, doi: 10.1080/00220671.2013.807491
- Li, Y., y Lerner, R.M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47, 233-347, doi:10.1037/a0021307
- Liébana, C., Fernández, M., Gandara, A., Muñoz, M. C., Vázquez, A., y Rodríguez, M. (2014). Trastornos psicológicos en Ciencias de la Salud. Estudiantes universitarios y su relación con la participación académica. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48(4), 715-722, doi: 10.1590 / S0080623420140000400020
- Nelson, K. J., Smith, J. E., y Clarke, J. A. (2012). Enhancing the transition of commencing students into university: an institution wide approach. *Higher Education Research y Development*, 2(31), 185-199, doi: 10.1080/07294360.2011.556108
- O'Toole, N., y Due, C. (2014). School engagement for academically at risk students a participatory research project. *The Australian Association for Research in Education* doi: 10.1007/s13384-014-0145-0
- Polanco, A., Ortiz, L., Pérez, C., Parra, P., Fasce, E., Matus, O., Torres, G., y Meyer, A. (2014). Relación de antecedentes académicos y expectativas iniciales con el bienestar académico de alumnos de primer año de medicina. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 17(4), 205-211.
- Pozo, C. Bretones, B., Martos, M. J., Cid, N., y Alonso, E. (2013). Wellbeing in university students: Flourishing and engagement as strategies against academic stress. *Psychology y Health*, 28, 293-293.
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., y Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45, 419-431. doi: 10.1002/pits.20306
- Reyes, M. Brackett, M. Rivers, S. White, M., y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712, doi: 10.1037/a0027268
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., y Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316-1327.
- Salmela-Aro, K., y Upadaya, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory: Energy, Dedication and Absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60-67. doi: 10.1027/1015-5759/a000091
- Siu, O.L., Bakker, A.B., y Jiang, X.H. (2014). Psychological capital among university students: relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 4(15), 979-994, doi: 10.1007/s1090201394592
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., y Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of larger motivational dynamic. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781, doi: 10.1037/a0012840
- Upadaya, K. y Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136-147. doi: 10.1027/1016-9040/a000143
- Wang, M., y Fredricks, J.A. (2013). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. doi: 10.1111/cdev.12138.
- Woodcock, R., y Muñoz, A. (2005). Bateria III Woodcock-Muñoz. Itasca: Riverside Publishing.
- Wu, J. Y., Hughes, J., y Kwok, O. M. (2010). Teacher-student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology*, 48, 357-387, doi: 10.1016/j.jsp.2010.06.004
- Wyatt, L. (2011). Nontraditional student engagement: Increasing adult student success and retention. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(1), 10-20, doi: 10.1080/07377363.2011.544977

Actividad física, ocio y empleo

CAPÍTULO 73

Ocio y desarrollo positivo adolescente

Aranzazu Albertos San José*, Carlos Beltramo Álvarez**, y
Pedro Antonio De La Rosa Fernández-Pacheco***

**Escuela de Ingenieros TECNUN, Universidad de Navarra. Instituto Cultura y Sociedad (ICS),
Universidad de Navarra. **Instituto Cultura y Sociedad (ICS), Universidad de Navarra.*

**** Facultad de Medicina, Universidad de Navarra. Instituto Cultura y Sociedad (ICS),
Universidad de Navarra.*

Introducción

1. La identidad de los adolescentes

El desarrollo positivo adolescente es un tema relevante que abarca las características identitarias de los adolescentes y sus tiempos de ocio y estudio. El objetivo de esta comunicación es hacer una reflexión sobre la identidad de los adolescentes y su desarrollo positivo a través de fortalezas y recursos, desde una visión dinámica holística que integre los tiempos, espacios y procesos del adolescente, destacando las aportaciones más relevantes realizadas en los últimos años. Para alcanzar este objetivo hemos efectuado una revisión bibliográfica que consta de dos partes. En la primera se analizan las características identitarias de los jóvenes y segunda hemos analizado los procesos de maduración desde un enfoque dinámico holístico, como un sistema integrado de tiempos centrado en la búsqueda del equilibrio y del bienestar personal.

Identidad y desarrollo adolescente

La teoría del desarrollo de la personalidad de Erikson es una teoría significativa que sirve de base conceptual y explicativa de las características identitarias y evolutivas de la etapa adolescente. Erikson (1968) afirma que los adolescentes están en una etapa cuya tarea fundamental consiste en alcanzar su identidad y resolver sus propias crisis, para convertirse en un adulto único, con sentido coherente del yo y un papel valorado en la sociedad. Según este autor los adolescentes no forman su identidad tomando como modelo a otros, como hacen los niños, sino que hacen una síntesis de identificaciones anteriores, creando una nueva estructura psíquica, que es mayor que las partes que la forman (Kroger, 1993).

Los adolescentes forman su identidad al establecer y organizar sus habilidades, necesidades, intereses y deseos, de forma que puedan ser expresados en un contexto social. Para Erikson (1968) en esta etapa se da una “moratoria psicosocial” en la cual el adolescente tiene una intensa interacción con el entorno, como si fuera un campo de pruebas (personas, objetos o sentimientos) aplazando las consecuencias de sus acciones. La identidad se forma en la medida en que los jóvenes resuelven tres problemas principales: la elección de ocupación, la adopción de valores en que creer y porqué vivir, y el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria. Bernal y Köning (2017) añaden a esta teoría el contexto y el ambiente en los que se desarrollan los procesos educativos, que también tienen una relevancia especial por ser el crisol en el que se forman las relaciones interpersonales que forjan la identidad del adolescente. El estudio realizado por estos autores con adolescentes revela que un buen funcionamiento familiar y una buena relación humana en el aula favorecen el desarrollo del adolescente a través proceso educativo de calidad.

El desarrollo positivo adolescente a través del ocio

Estado de la cuestión

Generalmente la visión de la adolescencia presenta rasgos dramáticos, enfatizados por numerosas investigaciones, entre ellas las del propio Erikson (1968). A pesar de que continúan surgiendo datos que confirman el aumento de conflictos, conductas de riesgo y la inestabilidad emocional durante la adolescencia; hay otras y otros expertos que cuestionan esa imagen de la adolescencia catastrofista y dramática. Actualmente persiste la preocupación sobre lo que Puig y Trilla denominan “ocio nocivo” (1987: 94) y Rodríguez y Agulló (2002: 130) “ocio desviado”. Esta preocupación es puesta de manifiesto en dos estudios publicados recientemente. El primero es un estudio longitudinal realizado en Islandia, entre 1997 y 2014, llevado a cabo por la universidad de Reykjavik (Kristjansson et al., 2015), sobre las tendencias de la población adolescente en el consumo de tabaco, el consumo de alcohol y las variables de prevención primaria. El segundo es un estudio etnográfico sobre el consumo de atracón de los jóvenes madrileños, presentado en el 2017 por el Centro Reina Sofía, cuyo objetivo es “capacitar para intervenir mejor sobre los comportamientos y actitudes que ponen en riesgo su bienestar” (p. 3). Ambos estudios ponen el énfasis en la necesidad de prevención de las conductas de riesgo de los jóvenes.

El giro en los estudios sobre los jóvenes

Para Oliva y Pertegal (2015), aunque hay que valorar positivamente los programas de prevención de conductas de riesgo, es necesario pasar de un modelo de prevención, basado en el déficit, a un modelo de desarrollo positivo, que promueva la competencia personal, esté centrado en el bienestar, ponga énfasis en la existencia de condiciones saludables y expanda el modelo de salud para incluir las habilidades sociales, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional. Esta propuesta se sitúa en la línea de los modelos sistémicos, se basa en la idea de que todo adolescente es un ser plástico que tiene un potencial para un desarrollo exitoso y saludable, y ese potencial se desarrolla a nivel personal en su interacción con su entorno (Lerner, 2006). El eje de este modelo es el desarrollo de competencias, que son “las capacidades de los adolescentes para generar respuestas flexibles y adaptativas ante las demandas y tareas evolutivas que debe afrontar a partir de la pubertad” (Oliva y Pertegal, 2015).

Esta transición de un modelo preventivo a un modelo de desarrollo comenzó durante la década de los años 90 al verificarse un cambio para las ciencias de la prevención, especialmente en el campo de la medicina preventiva y en aspectos eminentemente relacionados con la psicología. Uno de los efectos de dicho cambio es el surgimiento de la corriente que se conoce como *Positive Youth Development* (podría traducirse como Desarrollo Positivo de la Juventud o “de los Jóvenes”, aunque nosotros utilizaremos el término desarrollo positivo adolescente, por ser más apropiado a la etapa que estamos tratando) que es un movimiento que propone un cambio en el enfoque de los esquemas preventivos para que ya no se centren tanto en la consideración de los problemas y riesgos de los jóvenes sino más bien en el potenciamiento de sus cualidades y fortalezas. El calificativo de “positivo” surge al considerarse que el anterior paradigma hacía un excesivo hincapié en los aspectos negativos que pueden afectar la personalidad o en los riesgos en los que pueden incurrir los jóvenes con sus conductas. Paul Benson (2001), una de sus más importantes figuras, define el desarrollo de los jóvenes como un enfoque de apoyo y promoción de los procesos de desarrollo positivo, dirigido a una mejora de la salud y el bienestar, a la vez que busca identificar y reducir los obstáculos para el desarrollo humano positivo. Basándose en los diferentes formatos al uso, el propio Benson (2002: 135) enumera las formas en que se suele implementar el “*Youth Development*”: “mediante apoyos y servicios primarios o secundarios; usando programas formales o aprovechando la educación informal y no formal; durante un tiempo específico o de manera “circunstancial”; creando comunidades que faciliten la construcción de recursos (*asset-building*), entre otros”. Tal como veremos más adelante con el movimiento *Character Education*, a partir de una idea común se establece todo un universo de opciones que apuntan al mismo objetivo.

Se puede decir que existen tres principios que relacionan a todos los que llevan adelante la prevención desde esta perspectiva: “estar libre de problemas no es estar totalmente preparados para la vida”; “la competencia académica, si bien es crítica, no es suficiente”; “la simple competencia, si bien es crítica, no es suficiente” (Pittman, Irby y Ferber, 2001: 6). De ahí que niños y adolescentes deban estar “equipados” con fortalezas (*strengths*) que les permitan desarrollarse, ser resilientes, tener iniciativa y aportar productivamente a la sociedad.

Richard Lerner, sostiene que el modo de lograr el desarrollo positivo es mediante la utilización de las cinco “Cs”: carácter, competencia, confianza, conexión con los demás y cuidado (*caring*) o compasión (Lerner, 2004). Posteriormente el propio Lerner agrega una sexta: contribución al bienestar de uno mismo y de los demás. Para lograrlo (Lerner 2008: 3) propone apelar a la “teoría de sistemas de desarrollo”, que según él “permite tener en cuenta el impacto potencial que los numerosos cambios biológicos, conductuales, psicológicos y socioculturales que convergen en el período de la adolescencia producen en el desarrollo positivo y la espiritualidad”.

Karen Pittman, otra de las referentes de este movimiento, comprueba que durante los años 90 el “cambio de paradigma” invade el discurso público y hace virar totalmente el enfoque que se utilizaba frente al grupo de los jóvenes: ya no se los ve como problemas, sino que cualquier acción preventiva se debe centrar en la potenciación de sus fortalezas” (Pittman, Irby, y Ferber, 2001: 5). Para esta autora, según Vargas Villalobos y González-Torres (2001: 1392) “había que empezar a ver a los jóvenes más “como recursos” que como “problemas” y adoptar una perspectiva multicausal y ecológica (implicar a las escuelas, familia y comunidad más amplia en el desarrollo positivo de los jóvenes”. Por otro lado, este esquema cambia la lógica de la aplicación de los programas: como ya no se centra solo en la gente “problemática” o “en riesgo”, entonces lleva a cabo acciones cuyo eje son todos los sectores de la población sin importar si se catalogan como “sanas” o “en riesgo”, ya que en realidad todos necesitan trabajar sus potencialidades para lograr el propio desarrollo como personas. En este sentido esta corriente trabaja profundamente el concepto de resiliencia y su aplicación a todos los ámbitos del quehacer humano, especialmente el educativo. Resiliencia es una categoría psicológica relativamente reciente (Rutter, 1993) que proviene de la física que define como resiliente a un material que resiste grandes presiones sin deformarse o recobrando su posición y textura originales. Análogamente, para la psicología la resiliencia mide la resistencia de una persona ante situaciones de riesgo psicosocial (Rutter, 1999). Es decir, la capacidad de mantenerse e incluso crecer cuando uno o más factores del entorno, y hasta de la propia herencia genética, se presentan como “experiencias de riesgo”, ya se superando esa situación o anticipándose a ella. Frente a estos factores de riesgo, el niño o niña con alta resiliencia pueden lograr superar esos problemas y hasta construir una conducta futura más coherente y con mayor fuerza personal. Centrarse en los *assets* hace que el educador busque en el alumno hacer crecer sus fuerzas de resiliencia con independencia incluso que los eventos de riesgo se presenten. Su fuerza, entonces, no radicaría en esperar un evento sino en estar preparado para el mismo o evitarlo.

El Instituto *Search* ha identificado las bases esenciales para un crecimiento y desarrollo de los jóvenes, interesados en el bienestar común y a ser responsables. Estas son: apoyo, fortalecimiento, límites y expectativas, uso constructivo del tiempo, compromiso hacia el aprendizaje, valores positivos, capacidad social, identidad positiva. Otro movimiento que ha investigado sobre el desarrollo positivo de los jóvenes es el movimiento *Character Education*. Un autor que ha influido notablemente en este movimiento desde la Psicología Positiva es Martin Seligman (2002). Este autor dio el impulso inicial al desarrollo positivo, enfocado a recuperar los aspectos psicológicos más importantes del ser humano, a desarrollar todas las fuerzas de su personalidad y a obtener la felicidad. Según Seligman (2003) el ser humano puede alcanzar tres tipos de felicidad: la que surge de la vida placentera, la que se debe a una vida de compromiso y la que es consecuencia de una vida significativa. Esta última es la que más llena al sujeto. Siguiendo las aportaciones de este autor se han abierto tres líneas de trabajo (Oliva y Pertegal, 2015: 25): 1) el estudio de las experiencias y emociones positivas, tales como la felicidad, el bienestar, la

autorrealización o el placer; 2) el estudio de las fortalezas y virtudes personales que posibilitan las experiencias positivas; 3) y el estudio de las características que deben tener las familias, escuelas o comunidades para favorecer las experiencias positivas y las fortalezas personales. Seligman presenta una vía alternativa para llegar al bienestar, la satisfacción y la felicidad, favoreciendo con esta iniciativa la renovación del estudio del carácter. Una de sus aportaciones más relevantes es el proyecto *The Values in Action (VIA) classification of strengths* (Peterson y Park, 2009), cuyo objetivo es identificar las fortalezas y virtudes de carácter que debe desarrollar el ser humano para conseguir una vida lograda y feliz, y cuyo desarrollo estará asociado la prevención. En él se realiza una clasificación de 24 fortalezas de carácter bajo seis virtudes asociadas a la racionalidad y el ejercicio de estas fortalezas y virtudes constituye una estrategia preventiva (anexo II). El siguiente paso en su investigación ha sido el crear un instrumento de medición *Values in action inventory of strenghts* (VIA- IS), publicado en el libro *Character strengths and virtues: A handbook and classification*, esta publicación es un nuevo paso hacia el modelo de desarrollo positivo de la juventud (Park, 2004).

Entre las últimas investigaciones que han que se han realizado con el modelo VIA, cabe destacar la realizada con niños australianos, de 10 a 17 años (Toner et al., 2012) que pone de manifiesto que las fortalezas de carácter están claramente asociadas con sus niveles de bienestar. En concreto la esperanza, la prudencia (*caution*), el entusiasmo y el liderazgo precedían el bienestar en sus dos medidas: la satisfacción con la vida y la felicidad. Por el contrario, la capacidad de juicio, la valoración de la belleza, la laboriosidad y la creatividad precedían una menor satisfacción con la vida. Este hecho coincide con el estudio de Park (2004), en el cual indica que las fortalezas más intelectuales y ascéticas tienden a tener una relación más débil con el bienestar en la gente joven. Hay un patrón común en estos estudios: los jóvenes con altos niveles de temperamento, vitalidad y trascendencia tienden a tener un mayor nivel de bienestar, mientras que aquellos que tienen mayores niveles de fortalezas relacionadas con la curiosidad tienden a tener un menor nivel de satisfacción. Los resultados también permiten sostener la idea de que las “fortalezas del corazón” (por ejemplo, vitalidad y trascendencia) están más robustamente asociadas con la satisfacción con la vida en la gente joven que la “fortalezas cerebrales”, como la curiosidad. Una fortaleza que emerge como un predictor fuerte y seguro es la esperanza. La esperanza permite confiar en el futuro, de forma que el optimismo y la mirada confiada al futuro son un robusto predictor de bienestar.

Para algunos autores (Seligman y Csikszentmihalyi, 2014) el “compromiso” (*engagement*) es una fortaleza destacada es que se define como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción” (Schaufeli et al., 2002: 73). Para Seligman (2008) el compromiso reúne cualidades y emociones positivas de las personas, entre las que destacan el optimismo, las habilidades interpersonales, la fe, el trabajo ético, la perseverancia, la autoeficacia y la resiliencia. Otra fortaleza de los jóvenes que ha cobrado especial importancia es el “autocontrol”. En los estudios realizados por Angela Duckworth, el autocontrol se asocia con mayor rendimiento académico, por encima del coeficiente intelectual (Duckworth y Seligman, 2005), el comportamiento autocontrolado requiere funciones ejecutivas y estrategias metacognitivas aprendidas como planificación, despliegue de la atención y distanciamiento psicológico (Duckworth y Steinberg, 2015) y el autocontrol se conceptualiza como cualquier acción voluntaria destinada a alcanzar objetivos más duraderos sobre alternativas momentáneamente más seductoras (Duckworth, Gendler, y Gross, 2016).

Como última aportación, dentro de este apartado, hay que destacar a Damon (2009) propone como aportación relevante para desarrollo del adolescente el concepto de “propósito de vida”, definido como una intención estable y generalizada de conseguir algo que es significativo para el adolescente, a la vez que tiene consecuencias para el mundo que le rodea. En este propósito se puede incluir una filosofía con cierta trascendencia, unas acciones o planes de futuro, una significatividad para el sujeto y una inclusión de este propósito en la identidad personal.

*Enfoque dinámico holístico: el ocio y el trabajo/estudio**La perspectiva psicológica del ocio*

Para es necesario conectar el desarrollo positivo con la educación y el tiempo libre, Caride (2012) propone ir más lejos en el modelo educativo a través de un sistema integrado de tiempos, que vertebré la realidad pública y privada del individuo y haga que sea educadora. Es necesario que en este sistema se fomenten valores, actitudes, conocimientos y competencias que ofrezcan alternativas al sistema apresurado de vida y que faciliten el disfrute y el ejercicio del ocio. En concreto propone que haya un tiempo de calidad, en el que implícitamente esté implicado el ocio, que cuente con un ingrediente básico, la búsqueda de la felicidad personal. Este tiempo de calidad se ha de caracterizar por el objetivo de promover procesos de maduración pausados y estables, sostenibles y meditados, es decir, profundamente humanos, que den sentido a la propia vida; y, a la vez, debe dejar de lado el consumo de experiencias, con emociones intensas y fugaces.

Csikszentmihalyi hace una aportación relevante para el desarrollo de los jóvenes a través del concepto *flow*, fluir o experiencia óptima, (1975, 1996). El desarrollo óptimo es la integración de todos los aspectos de la vida, llenando creativamente el tiempo libre, aprendiendo a disfrutar de lo que estamos haciendo, tanto si se llama trabajo, como si se llama ocio. Este desarrollo parte de la experiencia óptima o *flow*, que es el equilibrio que el sujeto necesita entre el reto de la actividad y su destreza; para beneficiarse de un desarrollo óptimo, la persona debe aprender a aumentar su complejidad psicológica en el tiempo libre y en sus tareas obligatorias. El estado de *flow* requiere una alta motivación (Csikszentmihalyi, 1996, 2001), que se produce cuando los individuos están completamente sumidos en una actividad, hasta el punto de olvidar la fatiga, el tiempo y todo lo que dicha actividad conlleva. Gracias a la combinación de los dos estados psicológicos: motivación intrínseca y concentración, se produce en el individuo un sentimiento subjetivo agradable, que le hace estar despierto, vivo y abierto a experiencias de desarrollo. Cuando el trabajo está bajo nuestro control y supone la expresión de nuestra individualidad, la distinción entre trabajo y ocio se evapora. Para borrar esta barrera es necesario el cultivo de la actitud lúdica (Csikszentmihalyi 1975, 1996).

Un concepto importante, considerado por Reed Larson (2000) como el núcleo del desarrollo positivo adolescente en el tiempo de ocio, es la “iniciativa personal”. Este concepto se puede definir como la capacidad para tener una motivación intrínseca y dirigir la atención y el esfuerzo hacia un objetivo que suponga un reto personal, además es un requisito para el desarrollo de otras competencias como la creatividad, el liderazgo, el altruismo o la conducta cívica. Para este autor son tres los elementos clave de la iniciativa: la motivación intrínseca; el compromiso, la atención y el esfuerzo; y la continuidad durante un periodo largo. En el contexto escolar no están presentes estos tres elementos, en cambio el ocio sí es un buen medio para el desarrollo de la iniciativa de los adolescentes; en el contexto del tiempo libre, las actividades estructuradas (actividades organizadas por adultos) representan un buen medio para el desarrollo de la iniciativa, ya que combinan la motivación intrínseca, la concentración y la duración del tiempo.

El binomio ocio-estudio en los adolescentes

Desde un enfoque dinámico holístico se puede afirmar que el modo en que se realiza el estudio influye en el ocio y que un buen ocio se asocia con las competencias desarrolladas a través del desempeño académico. Según la teoría de Biggs (1987), el enfoque de aprendizaje es la manera habitual en la que un estudiante adquiere logros académicos. El aprendizaje resulta de la interrelación de tres elementos clave (Biggs, 1993): la motivación, el proceso, o estrategia que utiliza y el logro, o rendimiento académico. Según López-Alonso et al. (2016) el estudio de modelos de aprendizaje debe tener en cuenta las variables correspondientes a estos tres elementos. Entre estas variables destacan el enfoque profundo y el compromiso, que, como se ha visto más arriba, la psicología positiva ha considerado como una cualidad relacionada con el trabajo. Según estos autores: 1) la influencia el

rendimiento académico anterior es predictor de un enfoque profundo, orientado a la consecución de significado y comprensión, opuesto al enfoque superficial, caracterizado por la superficialidad y reproducción de los conocimientos, 2) los valores más altos de compromiso se asocian a valores más altos en enfoque profundo y viceversa, por lo que se puede afirmar que los enfoques de aprendizaje y el compromiso son predictores recíprocos, 3) el compromiso elevado y el enfoque profundo se correlaciona con una disponibilidad menor de tiempo libre y ocio. Este último resultado invita a estudiar la calidad de las actividades con relación al tiempo libre disponible.

Tiempo de calidad y ocio estructurado

El tiempo de calidad es tiempo libre, ausente de obligaciones escolares que propicia realizar actividades que satisfacen más (Argyle, 1999), ya sean deportivas, artísticas o recreativas. Los tipos de ocio más satisfactorios son aquellos que son muy similares al trabajo, por tanto, las actividades organizadas suelen producir un impacto más positivo que las no organizadas y aportan más beneficios para el desarrollo y el crecimiento personal que las que no estructuradas (Argyle y Lu, 1992).

Se considera ocio organizado el que cuenta con actividades con tres características: la estructura, la supervisión adulta y el énfasis en la construcción de habilidades (Eccles y Gootman, 2002; Roth y Brooks-Gunn, 2003). Las actividades que integran el ocio estructurado son voluntarias, tienen reuniones programadas y regulares, mantienen el desarrollo sobre la base de expectativas y las normas de los participantes, ofrecen supervisión y guía desde los adultos y están organizadas en torno al desarrollo particular de las capacidades y logro de metas, incrementando generalmente su complejidad a medida que se van desarrollando las habilidades de los participantes. La palabra organizado se utiliza para diferenciar estas actividades de las no estructuradas, o de otras formas de pasar el tiempo libre, más pasivas o de cuidados básicos. La voluntariedad, como criterio definitorio de las actividades de tiempo libre, requiere la propia motivación y la no imposición desde la familia o la escuela.

Las actividades realizadas por diferentes organizaciones, dentro de un contexto asociativo, favorecen el desarrollo de capacidades y el logro de metas por medio de unas reglas y pautas, dando como resultado abundantes ventajas. Ramos et al. (2012) recomiendan la participación de los jóvenes, sobre todo durante la adolescencia tardía, en asociaciones que promuevan actividades organizadas de ocio, ya que a través de ellas se incrementa el apoyo efectivo, el reconocimiento social y la autoestima que genera una ciudadanía activa, con un compromiso cívico y una virtud cívica (Putman, 1995).

Discusión/Conclusiones

El desarrollo positivo adolescente no se da al margen de los ámbitos de la vida de los adolescentes, por eso es necesario integrar los tiempos y los ámbitos vitales, buscando la experiencia óptima, siempre sobre la base de la iniciativa personal; desde un enfoque dinámico holístico: este enfoque constata que los tiempos y las vivencias de los adolescentes están conectadas en su vida, sobre todo el estudio y el ocio.

El progreso y la mejora en la competencia personal, logrados a través de fortalezas de carácter y dirigida hacia el bienestar y al éxito en la vida social, académica y profesional, necesitan la existencia de condiciones saludables. Hemos destacado las propuestas de algunos autores que se enmarcan en *Positive Youth Development*, que se centra en la potenciación de fortalezas (*assets*), destacando la resiliencia. Por otro lado, está la propuesta del movimiento *Character Education*. Otras propuestas también destacan el compromiso y el propósito de vida como aportaciones relevantes para el desarrollo positivo adolescente.

Respecto al ocio hay que destacar que el mejor ocio es que integra los tiempos y aspectos de la vida, promoviendo procesos de maduración pausados y estables. El ocio más satisfactorio es el ocio estructurado y las actividades realizadas dentro de asociaciones son las que más favorecen el desarrollo positivo, además de generar una ciudadanía cívica.

Referencias

- Argyle, M., y Lu, L. (1992). New directions in the psychology of leisure. *The New Psychologist*, 1(3), 5-11.
- Argyle, M. (1999). Causes and correlates of happiness. *Well-being: the foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Benson, P.L., y Saito, R. (2001). The Scientific Foundations of Youth Development. *Trends in youth development: visions, realities, and challenges*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Bernal, A., y König, K.L. (2017). Percepciones de adolescentes sobre la educación según la identidad personal. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 181-198. doi: 10.22550/REP75-2-2017-01
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 3-19.
- Biggs, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Research Monograph. Australia: Australian Council for Educational Research.
- Caride, J. A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor*, 188(754), 301-313.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (2001). Ocio y creatividad en el desarrollo humano. *Ocio y Desarrollo. Potencialidades del ocio para el desarrollo humano*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Damon, W. (2009). *The path to purpose: How young people find their calling in life*. Nueva York: Simon y Schuster.
- Duckworth, A.L., y Seligman, M.E.P. (2005). Self-discipline outdoes IQ predicting academic performance in adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944. doi: doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x
- Duckworth, A.L., y Steinberg, L. (2015). Unpacking self-control. *Child development perspectives*, 9(1), 32-37. doi: 10.1111/cdep.12107
- Duckworth, A.L., Gendler, T.S., y Gross, J.J. (2016). Situational strategies for self-control. Perspectives. *Psychological Science*, 11(1), 35-55. doi: 10.1177/1745691615623247
- Eccles, J., y Gootman, J. (Eds). (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crises*. New York: WW Norton and Company.
- Kristjansson, A.L., Sigfusdottir, I.D., Thorlindsson, T., Mann, M.J., Sigfusson, J., y Allegrante, J.P. (2015). Population trends in smoking, alcohol use and primary prevention variables among adolescents in Iceland, 1997-2014. *Addiction*, 111, 645-652. doi:10.1111/add.13248
- Kroger, J. (1993). The role of historical context in the identity formation process of late adolescence. *Youth y Society*, 24(4), 363-376. doi: http://dx.doi.org/10.1177/0044118X93024004003
- Larson, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. doi: http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170
- Lerner, R.M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth*. California: Sage Publications.
- Lerner, R.M., Roeser, R.W., y Phelps, E. (2008). *Positive youth development y spirituality: from theory to research*. Pennsylvania: Templeton Foundation Press, West Conshohocken.
- Lopez-Alonso, A.I., Lopez-Aguado, M., Fernández-Martínez, M.E., Liébana, C., y Gutiérrez-Provecho, L. (2016). Los enfoques de aprendizaje, el “engagement”, el ocio y el rendimiento anterior. Propuesta de un modelo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(4), 67-88. doi: doi.org/10.13042/Bordon.2016.40940
- Oliva, A., y Pertegal, M.A. (2015). El desarrollo positivo adolescente. Un nuevo paradigma para la investigación y la intervención. *Desarrollo positivo adolescente*, 19-40. Madrid: Síntesis.
- Park, N. (2004). Positive development: Realizing the potential of youth: Character strengths and positive youth development. *Social Science, The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 40-59.
- Peterson, C., y Park, N. (2009). Classifying and measuring strengths of character, en Shane J. Lopez y C. R. Snyder (eds), *Oxford handbook of positive psychology*, New York: Oxford University Press, 25-33.
- Pittman, K.J., Irby, M., y Ferber, T. (2001). Unfinished Business: Further Reflections on a Decade of Promoting Youth Development. En Peter L. Benson y Karen J. Pittman (eds), *Trends in youth development: visions, realities, and challenges*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Puig, J.M., y Trilla, J. (1987). *Pedagogía del Ocio*. Barcelona: Laertes.
- Putnam, R.D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of democracy*, 6(1), 65-78.

- Ramos, P., Rivera, F., y Moreno, C. (2012). Beneficios del contexto asociativo en las actividades de tiempo libre de los adolescentes españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 35(3), 365-378. doi: dx.doi.org/10.1174/021037012802238984
- Rodríguez Suárez, J. y Agulló, E. (2002). Psicología social y ocio: Una articulación necesaria. *Psicothema*, 14(1), 124-133.
- Roth, J.L., y Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied developmental science*, 7(2), 94-111.
- Rutter, M. (1993). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1999). Resilience Concepts and Findings: Implications for Family Therapy, *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119-144.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92. doi: 10.1023/A:1015630930326. Recuperado de: <http://www.search-institute.org/developmental-assets/lists>
- Seligman, M.E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Seligman, M.E. (2008). Positive health. *Applied psychology*, 57(s1), 3-18. doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00351.x
- Seligman, M.E., y Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In *Flow and the foundations of positive psychology*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Seligman, M.E., (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Toner, E., Haslam, N., Robinson, J., y Williams, P. (2012). Character strengths and wellbeing in adolescence: Structure and correlates of the Values in Action Inventory of Strengths for Children. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 637-642.
- Vargas, L., y González-Torres, M. (2009). La revitalización de la Educación del Carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la Prevención y la Psicología Positiva. *Electronic journal of research in educational psychology*, 7(19), 1379-1418.

CAPÍTULO 74

Actividad física como terapia complementaria para niños con TDAH

Zaira Santana Amador
Universidad de Las Palmas de Gran Canarias

Introducción

El TDAH es una patología que afecta entre un 3-5% de la población infantil en España. El TDAH afecta aproximadamente a uno de cada veinte niños o adolescentes en Europa y muchos casos persisten durante la etapa adulta. Además de los síntomas centrales de falta de atención con hiperactividad e impulsividad, el TDAH puede afectar al equilibrio emocional y a los procesos cognitivos, con amplias consecuencias para las vidas de los afectados y sus familias.

Según los actuales manuales diagnósticos, el TDAH se considera un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por un nivel de impulsividad, actividad y atención no adecuados a la edad de desarrollo, que deriva en dificultades para regular su comportamiento y ajustarse a las normas esperadas para su edad y, como consecuencia, presentan dificultades de adaptación en su entorno familiar, escolar y en las relaciones con sus iguales. A menudo rinden por debajo de sus capacidades y pueden presentar trastornos emocionales y del comportamiento (APA, 2013). El TDAH se diagnostica basándose en los síntomas de falta de atención, hiperactividad y/o impulsividad que debe ocurrir por lo menos seis meses, en al menos dos dominios de la vida (dos campos diferentes como el rendimiento social, laboral o educativo del paciente), y que comenzará a ser observado antes de la edad de 7 años (American Psychiatric Association, 2000). Estas premisas ofrecidas por la APA también van en la línea de Kosari, Hemayat-Talab, Arab-Ameri, y Keyhani (2013).

El déficit en la inhibición de la conducta causa un problema en la habilidad de autorregulación de las emociones (la excitación, la motivación, etc.), entonces, las respuestas de los niños excitados corresponden a los estímulos graves y el efecto de la emoción/excitación de la mente disminuye la capacidad. A su vez la excitación debilita al niño hiperactivo al hacer sutiles destrezas y habilidades que necesitan para ajustar el control muscular (Kosari, Hemayat-Talab, Arab-Ameri, y Keyhani, 2013). Existen investigaciones que documentan sistemáticamente que los niños con TDAH se caracterizan por déficits en la función ejecutiva, comprobado al realizar una variedad de tareas relacionadas con esta función en relación con el control de los participantes (Pennington y Ozonoff, 1996; Shallice et al., 2002). La función ejecutiva se define como la habilidad cognitiva que mantiene un conjunto de resolución de problemas de forma apropiada con el fin de alcanzar una meta futura, y se piensa que es de gran relevancia para las actividades de la vida diaria, el comportamiento apropiado, las funciones académicas y sociales. Más específicamente, la función ejecutiva es una construcción no unitaria que se muestra en la literatura de actividad física como consistente en la planificación, la programación, la inhibición, y la memoria de trabajo (Etnier y Chang, 2009; Tomporowski, Davis, Miller, y Naglieri, 2008).

Actualmente los tratamientos más efectivos están enfocados a reducir los síntomas clave. Los tratamientos para el TDAH son prolongados, solo controlan y disminuyen los síntomas, no curan. Hasta el momento, las intervenciones que han demostrado ser más efectivas son: farmacoterapia (medicamentos), psicoeducación, modificación conductual, tratamiento cognitivo-conductual y orientación a padres y profesores. Los científicos no dejan de buscar las formas de ayudar a los niños que sufren TDAH, por todo ello numerosos investigadores han planteado otras alternativas terapéuticas entre las que se encuentra la actividad física.

El TDAH y el ejercicio físico

De la variedad de tipos de ejercicio y los diferentes beneficios que producen, surge la necesidad de desarrollar un marco teórico en torno a las cuestiones específicas del TDAH y de la actividad física en relación a los aportes positivos para los niños con TDAH. Después de consultar un amplio estudio del estado del arte y del estado actual de las diferentes ofertas existentes en el mercado y necesidades de los familiares de niños con TDAH, hemos detectado una preocupación especial en los padres de niños con TDAH de no tener actividades válidas y eficaces para sus niños, en las que puedan disfrutar y mejorar en aspectos necesarios en la vida diaria como el comportamiento, las funciones ejecutivas, la hiperkinesia o las funciones cognitivas.

La base fundamental del estudio es probar que a través de un programa específico de actividad física puede mejorarse el comportamiento o la inhibición sin la necesidad de aumentar la dosis de medicación (que suele ser la manera habitual de tratamiento del trastorno).

La actividad física estimula la corteza prefrontal y las hormonas como la dopamina o la serotonina, que permiten regular la atención y la impulsividad, importantes en el aprendizaje, la resolución de problemas y en especial para los niños con TDAH. Existen numerosos estudios que demuestran los beneficios de la actividad física en el aprendizaje y el rendimiento académico. Por ejemplo Gapin et al. (2011), quienes indican que la actividad física tiene un impacto positivo en el comportamiento de los niños en la escuela y que la actividad física puede beneficiar a los síntomas de comportamiento y el rendimiento cognitivo de los niños con TDAH. Estos resultados sugieren que la actividad física puede ser un complemento eficaz a la medicación para reducir alteraciones del comportamiento que interfieren con el aprendizaje y el progreso académico y para beneficiar directamente el rendimiento cognitivo de los niños con TDAH. En esta línea, Ziereis y Jansen (2015) compararon todos los resultados pre y post-test con el fin de evaluar los posibles efectos a corto plazo de la actividad física. Su objetivo era investigar los efectos de la actividad física sobre el funcionamiento cognitivo, especialmente las funciones ejecutivas (FE) y el rendimiento del motor en niños con TDAH. El análisis realizado por este estudio coincide en parte con el análisis que hemos realizado en nuestro estudio

Método

Diseño de la investigación.

Atendiendo al criterio de manipulabilidad o grado de control interno, nuestro estudio tiene un diseño cuasiexperimental. Hay ocasiones en las que, por razones de diversa índole, no es posible asignar aleatoriamente los sujetos a los diferentes grupos, por lo que no se tiene un control total sobre la situación; la diferencia básica entre el procedimiento experimental y el cuasiexperimental hace referencia a la selección y asignación de los sujetos. Se pueden señalar cuatro características de las investigaciones cuasiexperimentales:

1. El empleo de escenarios naturales.
2. La carencia de un control experimental completo.
3. La utilización de diferentes procedimientos para subsanar la ausencia de un control total.
4. Su disponibilidad para explotar alguna situación social dada.

Una vez pasado el pre test comienza el programa de intervención, se aplicó sobre la muestra de este estudio como se dijo anteriormente.

Las variables de estudio son las siguientes:

- Variables dependientes:
- Inhibición.
- Déficit de atención.
- Trastorno del comportamiento.
- Hiperactividad.
- Variables independientes:

- Si hay cambio o no en la medicación.

Se realizaron las medidas pre test en mayo de 2015, mientras que las medidas post test se realizaron en septiembre de 2015. Aplicando entre estas fechas el programa de intervención.

El programa planteado se desarrolla durante 3 meses. Los miércoles y viernes, un total de 24 sesiones.

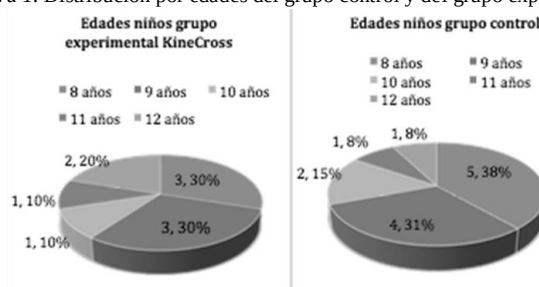
Figura 1. Kine Croos



Participantes

En el estudio contamos con dos grupos ya diagnosticados previamente con TDAH. El total de los sujetos objeto de estudio en ambos grupos, toma medicación ajustada correspondiente a su edad y sexo. Hay 10 niños en el grupo experimental (si realizan el programa de actividad física KineCross) y 13 niños en el grupo control (grupo con TDAH que recibe los talleres educativos pero que no recibe el programa KineCross). Las edades oscilan entre los 8 años y los 12 años. En el programa KineCross participaron 3 niños de 8 años, 3 niños de 9 años, 1 niño de 10 años, 1 niño de 11 años y 2 niños de 12 años. Mientras que en el grupo control contamos con 13 niños, con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años. Con edad de 8 años hay 5 niños, 4 niños tienen 9 años, 2 niños tienen 10 años, 1 niño tiene 11 años y por ultimo 1 niño tiene 12 años. Su selección se ha hecho mediante diferentes gabinetes psicopedagógicos de Gran Canaria y los niños participantes en los talleres educativos del curso 2014/2015 para el alumnado que presenta NEAE por Trastorno Por Déficit De Atención Con o Sin Hiperactividad (TDAH), ofrecidos por la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias a través de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, dentro del área de NEAE y Orientación Educativa y Profesional.

Figura 1. Distribución por edades del grupo control y del grupo experimental



Fuente: Elaboración propia

Instrumentos

De la múltiple variedad existente, hemos decidido utilizar las siguientes: para los niños el test STROOP (determina la capacidad de planificación y atención a variables relevantes) y para la familia el test EMTDAH (evalúa la presencia de los síntomas característicos del TDAH, como: deficiencias atencionales, hiperactividad, hiperkinesia (excesivo movimiento), déficit de reflexividad e Impulsividad),

el test EDAH (valora mediante observación la conducta académica del niño mediante una escala global y cuatro subescalas que son: hiperactividad, trastornos de conducta, déficit de atención e hiperactividad con déficit de atención) y el test de CONNERS (evalúa la gravedad de los síntomas del TDAH y su aparición).

Además, con los niños hemos utilizado la observación (en directo y con grabación) y con las familias realizamos entrevistas antes y después del programa de intervención.

El programa de intervención Kinecross es el instrumento principal de este trabajo y sobre el que se sustenta toda nuestra investigación. Utilizamos la actividad física como vehículo de unión y acercamiento entre los niños con TDAH. Para poder desarrollar de manera reglada y protocolizada esta forma de abordaje del TDAH, nace el programa KineCross (Santana-Amador, 2016), cuya finalidad principal es conseguir, a través de la actividad física y con unas pautas específicas mejorar el comportamiento en los niños con TDAH y las funciones ejecutivas, específicamente la inhibición y la atención sostenida. Además, se ha demostrado en numerosos estudios que la actividad física puede ser un coadyuvante eficaz para el tratamiento del niño con TDAH.

El tratamiento estadístico de los datos se realizó por medio del programa SPSS versión 21 utilizando el test no paramétrico de Wilcoxon y un análisis descriptivo para la comparativa de medias, en un ordenador MacBook Pro.

Consideramos que el programa KineCross cuyo diseño fue íntegramente realizado por la autora de este trabajo es innovador porque:

1. Contiene parámetros específicos del entrenamiento de la fuerza y la actividad física para niños siguiendo las consideraciones de Chulvi (2005).

2. El programa KineCross se basa en la metodología y programa SPARK (2006), un proyecto de investigación de éxito y validado nacido en California, que se ha convertido en los Programas SPARK, una organización dedicada a mejorar la cantidad y calidad de la educación física para los profesores y los niños del mundo.

3. El diseño de las sesiones utilizadas en el programa KineCross tienen en su mayoría la metodología de entrenamiento mediante circuitos. A pesar de otros ejemplos de investigaciones anteriores sobre actividad física y niños con TDAH, consideramos el trabajo por circuitos una herramienta ideal para guiar a los niños en el tiempo de ejecución de la sesión, evitando la ansiedad que puede producir el no saber cuál es la siguiente estación a la que tienen que rotar. Además, el entrenamiento en circuito permite confeccionar muchos modelos de trabajo, en función del nivel, del material o del objetivo.

4. Incorpora una serie de herramientas como las tarjetas anexas, los carteles con números, el cronómetro audiovisual... que ayudan a los niños con TDAH a:

- Seguir una rutina (circuito específico), dándoles la seguridad de seguir una pauta establecida, sin obedecer a un factor aleatorio.

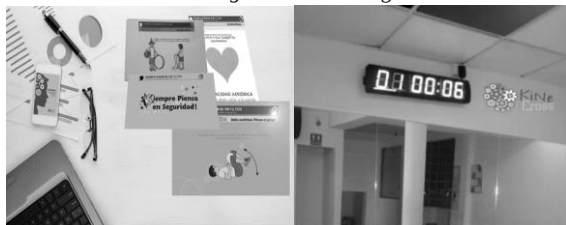
- Se han establecido los tiempos de trabajo y de descanso en base a las recomendaciones de Chulvi (2005), aunque en las sesiones se llegaba a acuerdo con los participantes para hacerlos partícipes.

- Se evita el estrés y la ansiedad que puede generar no recordar a qué estación tenían que cambiar (tarjetas de números) o cual era el ejercicio que debían realizar (tarjetas de dibujos de ejercicios).

- Controlar los tiempos de trabajo y de descanso con la ayuda audiovisual (crono).

Además, la metodología de enseñanza utilizada iba acorde con las necesidades de los niños TDAH.

Figura 2. Metodología



Procedimiento

Con las familias que mostraron su interés en la participación de sus niños en el estudio, mantuvimos una charla informativa para explicarles el proyecto, entregarles el consentimiento informado y el consentimiento para grabar las sesiones, para que lo firmara. Una vez que tuvimos el grupo la instructora pasó de manera individual las diferentes pruebas a los niños y a las familias para contar con los datos del pre test. El programa KineCross, se desarrolló en 24 sesiones. Dos días a la semana, durante 1 hora cada día. El diseño de las sesiones utilizadas en el programa KineCross tienen en su mayoría la metodología de entrenamiento mediante circuitos. Con el fin de evitar situaciones de estrés en los niños y conductas disruptivas, el programa KineCross utiliza herramientas (tarjetas y cronómetro audiovisual) como estrategias para que los niños puedan seguir una rutina, dándoles la seguridad de seguir una pauta establecida, sin obedecer a un factor aleatorio. Cabe destacar que siempre ha sido la misma instructora la que ha aplicado el test por lo que se elimina una posible distorsión (que puede existir cuando hay más de un observador, independientemente de que haya una formación y acuerdo de evaluación). La instructora de las sesiones tiene formación específica para niños con TDAH y también en el ámbito de la actividad física. La formación específica en los dos campos es vital para desarrollar habilidades de instrucción ya que el programa se realiza con el fin de poder implementar la parte correspondiente a la actividad física de manera más eficaz.

Una vez concluido el programa de intervención, se procede a recoger los datos post test a los niños y familias. Por último se procesa toda la información obtenida, se realiza un análisis descriptivo y comparativo de resultados

Resultados

Se ha realizado un análisis de datos con el programa estadístico SPSS. Se ha utilizado una prueba no paramétrica, el test de Wilcoxon y se ha realizado un análisis global del grupo control y del grupo experimental que utilizó el programa de ejercicio físico KineCross (en la tabla 1 se observan resultados del grupo experimental, obtenidos a través del análisis no paramétrico realizado con el Test de Wilcoxon).

Antes de comenzar con el análisis de casos, nos gustaría destacar las aportaciones que expresaron verbalmente los padres: menos comportamientos disruptivos en casa al salir de las sesiones, mejores hábitos de sueño, un gran apego al programa KineCross y el deseo de volver a hacer ejercicio físico mediante el programa KineCross.

Tabla 1. Valores significativos de los test del grupo experimental y el subgrupo de los niños que no tienen un cambio en la medicación

TEST	Sig. Asintót. (bilateral)	Sig. Asintót. (bilateral).
	(p < 0,05).	(p < 0,05). NO tienen cambio de medicación.
Test EMTDAH.	0,010	0,38
EMTDAH, ítem déficit de reflexividad.	0,010	0,023
EMTDAH, ítem hiperactividad – hiperkinesia.	0,007	0,042
Test EDAH, ítem hiperactividad.	0,005	0,026
EDAH, ítem déficit de atención.	0,012	0,027
EDAH Trastorno del comportamiento.	0,005	0,028
EDAH Hiperactividad-Déficit de atención.	0,005	0,027
Test CONNERS (puntuación).	0,005	0,028
Test STROOP, ítem Palabra Color.	0,013	0,046

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1 se observan los resultados de los test que han mostrado datos significativos obtenidos, por un lado, por el grupo experimental y por otro lado los datos del valor de p del subgrupo que no tiene un cambio en la medicación, ya que si este subgrupo obtiene mejoras nos permite decir que creemos que son debidas al programa de ejercicio físico KineCross.

Tabla 2. Análisis descriptivo. Relación de la variable “hay cambio de medicación” con Test Connors. Grupo experimental

GRUPO		HAY CAMBIO DE MEDICACIÓN DURANTE EL PROGRAMA		
EXPERIMENTAL			Media	Min/Max
Test Connors	SI (n = 4)		19,75	10/29
	NO (n=6)		22,33	17/27
Pre test				
Test Connors	SI (n = 4)		9,25	1/16
	NO (n=6)		14,67	11/20
post test				

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos muestran que la percepción de los padres en el grupo experimental es positiva, percibiendo, según se objetiva con un test específico (test de Connors) que hay mejoría en el comportamiento tras la realización del programa, y que una vez aplicado el programa KineCross se producen mejorías significativas en temas como el déficit de atención, el comportamiento, la hiperactividad, o el rendimiento académico siendo estas mejoras independientes del cambio o no de medicación durante el desarrollo del estudio.

Discusión/Conclusiones

Nuestros resultados van en la línea de Ziereis y Jansen (2015), ya que sus resultados demuestran que un programa de actividad física, sea específico en algunos ejercicios o no, y que tenga una duración prolongada, tiene efectos positivos en las funciones ejecutivas de los niños con TDAH. Sería entonces una forma más de complementar el tratamiento farmacológico que muchos de estos niños toman, junto con el entrenamiento de capacidades cognitivas o la modificación de conducta.

En consonancia con los datos aportados por Wendt (2001) con una muestra de 13 niños con edades comprendidas entre 5 y 12 años que participan en un programa de ejercicios durante 6 semanas y 5 sesiones a la semana, encontró diferencias en su grupo experimental, en comparación con los niños con TDAH colocados en un grupo de control que no recibieron ningún ejercicio, tal y como sucede con nuestro estudio.

En esta misma línea, McKune, Puatz y Lombard (2003) en su muestra de niños con edades comprendidas entre 5-13 años, demostraron que el comportamiento, según lo medido por las calificaciones de los padres en el test de CONNERS, mejoraron después de un programa de ejercicios de 5 semanas, el valor de “p” en cuanto al comportamiento es 0,001, coincidiendo con nuestros resultados ($p=0,005$ para el grupo experimental y $p=0,028$ para el subgrupo de los niños que no tienen un cambio en la medicación). Según la percepción de los padres por medio del test de CONNERS para el grupo experimental, en los que no tuvieron cambio de medicación se observa una mejora en la media del post test en comparación con la media que se obtuvo en el pre test.

Esta investigación permite pensar que el programa KineCross es una forma importante de complementar el tratamiento farmacológico que muchos de los niños con TDAH toman, junto con el entrenamiento de capacidades cognitivas o la modificación de conducta.

El grupo experimental que si hace el programa KineCross si ofreció mejoras en el déficit de atención, siendo mayor y mejor la diferencia que establece el grupo de niños sin cambio de medicación. Este aspecto ha sido estudiado mediante el test EDAAH.

Al estudiar la variable trastorno del comportamiento a través del test EDAAH, las diferencias y mejoras en el grupo experimental fueron mayores que para el grupo control. Teniendo en cuenta los datos podemos destacar que la actividad física mejora el comportamiento.

Teniendo en cuenta que los resultados en el test STROOP (ítem color) fueron mejores para los niños que no tuvieron un cambio en la medicación, la actividad física cobra importancia en las mejoras producidas en la velocidad para nombrar.

Ya que el ítem palabra del test STROOP está relacionado con las capacidades en lectura y ortografía, podemos confirmar que la actividad física puede beneficiar en las actividades académicas ya que en el grupo experimental KineCross las mejoras del grupo correspondieron a los niños que no tienen un cambio en la medicación, por ello las mejoras se deben más al actividad física que a los medicamentos.

Al observar el ítem interferencia en el test STROOP (importante en cuanto al diagnóstico del control inhibitorio) también se observaron mejoras en el grupo experimental pero no en el grupo control, por lo que la actividad física se confirma como un aspecto importante para la mejora del control inhibitorio.

Líneas Futuras

Los resultados de la metodología KineCross son prometedores, aunque estamos trabajando en una extensión de la investigación. Proponemos aplicar la metodología a una muestra mayor que permita inferir mejor los resultados, sería interesante desarrollar el programa en varios centros, para que la muestra sea más amplia y obtener unos resultados más significativos. En esta línea, creemos que podríamos implementar un programa con mayor duración en el tiempo para poder tener respuestas mejores y más fiables.

También se pueden introducir otros parámetros de control durante la actividad como un pulsómetro que nos ayude a planificar y diferencias ejercicios aeróbicos o de intervalos. Para una mejor justificación

de los beneficios del ejercicio físico proponemos sugerir a los padres las determinaciones analíticas en orina de catecolaminas para comprobar las mejoras de BDNF, dopamina y serotonina, importante en los niños con TDAH por su relación con la atención e impulsividad, o quizás ver cambios producidos mediante neuroimagen. A su vez, se pretende comparar los datos con otros estudios que se están realizando en Europa.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV-TR* (4th ed.). Washington, DC.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5. Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Chulvi, I. (2005a). *Ejecución de los movimientos para el entrenamiento de fuerza en niños*. Comunicación presentada en el Primer Congr s d'esport en edat escolar. Valencia, España.
- Chulvi, I., y Pomar-Puig, R. (2007). El entrenamiento de la fuerza adecuado a los niños en edad prepubertal. *Revista Alto Rendimiento*, 6(35), 7-15.
- Conners, C. (1997). *Conners Rating Scales-Revised*. Toronto: Multi-Health System.
- Conners, C.K. (1995). *Conners' Continuous Performance Test (CPT)*. Toronto: Multi Health Systems.
- Endres, M., Gertz, K., Lindauer, U., et al. (2003). Mechanisms of stroke protection by physical activity. *Ann. Neurol.* 54, 582-590.
- Etnier, J.L., y Chang, Y.K. (2009). The effect of physical activity on executive function: a brief commentary on definitions, measurement issues, and the current state of the literature. *J. Sport Exerc. Psychol.* 31, 469-483.
- Farr , A., y Narbona, J. (1998b). *Manual: EDAH, Escalas para la evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gapin, J.I., Labban, J.D., y Etnier, J.L. (2011). The effects of physical activity on attention deficit hyperactivity disorder symptoms: the evidence. *Prev Med*, 52, 70-4.
- Gapin, J.I., Labban, J.D., y Etnier, J.L. (2011). The effects of physical activity on attention deficit hyperactivity disorder symptoms: the evidence. *Prev Med*. 52,70-4.
- García-Pérez, E.M., y Magaz, A. *Escalas Magallanes del TDAH: EMTDAH*. Bilbao: COHS Consultores (ISBN: 978-84-95180-94-0)
- Kosari, S., Hemayat-Talab, R., Arab-Ameri, E., y Keyhani, F. (2013). The effect of physical activities on gross motor skills. *Zahedan J Res Med Sci*, 15(2), 74-78.
- Mckune, A.J., Puatz, J., y Lombard, J. (2003). Behavioural response to exercise in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *S. Afr. J. Sports Med.* 15, 17-21.
- Pennington, B.F., y Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *J. Child Psychol. Psychiatry*, 37, 51-87.
- Santana-Amador, Z. (2016). *Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad y ejercicio físico*. Tesis doctoral. UIC. Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/398405>
- Shallice, T., Marzocchi, G.M., Coser, S., Del-Savio, M., Meuter, R.F., y Rumati, R.I., (2002). Executive function profile of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Dev. Neuropsychol.* 21, 43-71.
- Swanson, J., Greenhill, L., Wigal, T., Kollins, S., Stehli, A., Davies, M., y Wigal, S. (2006). Stimulant-related reductions of growth rates in the PATS. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45, 1304-1313. doi:10.1097/01.chi.0000235075.25038.5a
- Tomporski, P.D., Davis, C.L., Miller, P.H., y Naglieri, J.A. (2008). Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 20, 111-131.
- Wendt, M. (2001). *The effect of an activity program designed with intense physical exercise on the behavior of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) children*. Tesis doctoral. State University of New York at Buffalo.
- Young, S., Fitzgerald, M., y Postma, M.J. (2013) "*TDAH: hacer visible lo invisible*." *Libro Blanco sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH): propuestas políticas para abordar el impacto social, el coste y los resultados a largo plazo en apoyo a los afectados*".
- Ziereis, S., y Jansen, P. (2015). Effects of physical activity on executive function and motor performance in children with ADHD. *Research in Developmental Disabilities* 38, 181-191.

CAPÍTULO 75

Análisis del proceso de búsqueda de empleo

María Lourdes Álvarez Fernández
Universidad Internacional de La Rioja

Introducción

El empleo dota de seguridad económica y estatus social y, frecuentemente proporciona un grupo de pertenencia que protege de situaciones de marginación y exclusión social. Por el contrario, el desempleo coloca a las personas en una situación de vulnerabilidad, asentada la misma en la inseguridad económica para cubrir las propias necesidades y en la falta de independencia, lo cual dificulta la planificación de la propia vida (Villardón, Álvarez, Yaniz, Aguilar, y Elexpuru, 2011). En este sentido, aunque la interpretación y vivencia de la situación de desempleo se torna variable según las circunstancias y los recursos de los que se dispone para hacerle frente, sí que existen una serie de variables que suelen verse afectadas de forma negativa, ante dicha situación, a nivel económico, social (Álvarez y García, 2009; Kroll, Lampert, y Devitt, 2011) emocional y físico (Gil, Roca, y García-Campayo, 2014; Urbanos-Garrido y González, 2013).

Ante la aparición del desempleo, éste suele ser apreciado como una situación dañina, amenazante o de desafío, así la persona tiende hacia la elaboración inmediata de una respuesta potencial de afrontamiento. Aunque existe una predominancia y estabilidad relativa, ésta puede variar a medida que los propios esfuerzos son valorados como exitosos o fallidos, ya que atiende a un patrón de respuesta susceptible del aprendizaje ante situaciones problemáticas. En este sentido, el estilo de afrontamiento más deseable es aquel dirigido al análisis de la problemática y causas del desempleo y a la generación de alternativas de solución al mismo; Ahora bien, ante el desempleo, predominan, también, estilos de afrontamiento relacionados con la evitación a nivel emocional y comportamental de la situación; la reacción/expresión emocional abierta o agresiva, como consecuencia de la frustración y la desesperación ante la situación; o la postura pasiva de resignación, esperando a que la situación se resuelva por sí sola con el paso del tiempo (Londoño et al., 2006). La investigación señala que la frustración y el pesimismo iniciales se transforman después de un tiempo en resignación y apatía, lo cual se refleja en la falta de esperanza en el futuro y en el abandono de la búsqueda de un puesto de trabajo después de repetidos fracasos. Se ha constatado que el locus de control tiende a transformarse de interno a externo, lo cual se traduce en un aumento de la sensación de indefensión, pudiendo llegar a convertirse, la persona desempleada, en mera observadora pasiva de su situación de desempleo, atribuyendo la misma sólo a causas externas incontrolables, tales como la suerte o la dificultad del proceso de búsqueda de un empleo dada por la crisis y políticas de empleo actuales, por ejemplo (Villardón et al., 2011).

Todas las cuestiones abordadas, previamente, afectan a la búsqueda de un nuevo empleo. Así, éste ésta supone un proceso de “realizar un trabajo” en sí, ya que exige un método y disciplina, siendo necesaria la puesta en marcha de todos los recursos y habilidades personales. Una mayor preparación y cualificación se viene traduciendo, por lo general, en una mayor superación de todas aquellas dificultades propias, derivadas del proceso, como pueden ser las vías de búsqueda, cuestiones relacionadas con la exposición de información en el Currículum Vitae, las entrevistas de selección, etc. (Rodríguez-Cuba, 2009).

Por todo lo comentado y por el momento actual en el que nos encontramos en el que el desempleo ha llegado a datos históricos, se hace patente la necesidad de ahondar, mejorar y actualizar conceptos relacionados con el fenómeno del desempleo. En base a dicha necesidad se articula el presente estudio el

cual se describe como un primer paso necesario hacia el conocimiento profundo de la problemática concreta a la que se enfrenta la población desempleada en un municipio colindante a la ciudad de León (San Andrés del Rabanedo). En este sentido, es importante señalar que este trabajo forma parte de una investigación más amplia en la que se han abordado diversidad de campos de evaluación, a través de los cuales se ha obtenido información clave de cara a la articulación futura de acciones de tipo asistencial, formativo, orientativo, etc., por parte del ayuntamiento de San Andrés del Rabanedo, adecuadas a los distintos colectivos de población desempleada y adaptadas a sus necesidades y problemáticas concretas. Concretamente, dicha investigación ha profundizado en aspectos de tipo socio-estructural/socio-demográfico, y en otras cuestiones relacionadas con las consecuencias del desempleo, el estilo de afrontamiento del mismo, el proceso de búsqueda y perspectivas futuras ante el empleo, etc. También se ahondado en la situación de vulnerabilidad y analizado qué factores inciden de manera positiva y negativa en la protección de la exclusión social, que tal como se anticipaba al inicio del apartado, puede ser uno de los riesgos asociados a la situación de desempleo.

En líneas generales, dicha investigación ha realizado una radiografía general de la situación, pero a su vez, comparando distintos grupos de población desempleada. Concretamente, se atiende a la comparación de población desempleada, en 3 tramos de edad diferentes: 1) menores de 35 años, 2) entre 35 y 45 años, parados de larga duración y 3) mayores de 45 años, entendiendo que las problemáticas y situación a la que se enfrentan cada uno de estos grupos va a diferir en base a su momento evolutivo. Igualmente, recogiendo las directrices expuestas en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, así como en el Plan autonómico para la igualdad de oportunidades y contra la violencia de género en Castilla y León (2013-2108), se considera también la diferenciación de la situación según género, de cara a encontrar en qué situaciones, factores, la mujer se encuentra en desventaja, y así los esfuerzos que se lleven a cabo en futuras intervenciones para lograr el derecho de igualdad de trato y de oportunidades, en materia de igualdad, en todas las esferas, pero especialmente en la laboral sean efectivos y bien dirigidos.

En conclusión, a continuación, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación a 70 personas desempleadas, del municipio de San Andrés del Rabanedo, de la escala “Búsqueda de Empleo”, incluida en el Cuestionario de Evaluación de la Situación de Desempleo (C_ESD), con el objetivo de analizar su proceso de búsqueda de empleo y comparar el mismo en base a la edad y el género de los participantes. Tal y como podrá constatar el lector, se han obtenido unos resultados preliminares sobre los que avanzar en la investigación y, por ende, en la intervención. Igualmente, y en base a la interpretación de los resultados se plantea la continuación de la investigación y la sugerencia de algunas propuestas de acción con el fin de evitar la exclusión social, favorecer el desarrollo integral y aumentar el grado de empleabilidad del colectivo.

Método

Participantes

La muestra se encuentra compuesta por 70 personas desempleadas (ver Tabla 1), registradas en la base de datos del Centro Municipal de Formación y Empleo (en adelante, CEMFE), dependiente del Ayuntamiento de San Andrés de Rabanedo, localidad aledaña al municipio de León.

Tabla 1. Distribución de la muestra en función de la edad, género y nivel de formación alcanzado

Género	Edad						Total género
	<35		35-45		>45		
Formación	1	2	1	2	1	2	
Hombre	9	4	4	5	7	2	35
Mujer	5	8	8	6	6	6	39
	14	12	12	11	13	8	
Total edad	26		23		21		Total 70

*Nota: 1=formación de naturaleza básica y/o general, 2=formación de carácter complejo y/o dirigida a la orientación/capacitación profesional.

Tal y como se constata en la Tabla 1, se ha atendido a un elevado equilibrio intermuestal en base a la edad, género y nivel de formación.

Atendiendo al estado civil de los participantes, señalar que el 39% se encuentran casados o conviven en pareja, un 49% están solteros, un 11% están separados o divorciados y por último sólo en el caso de una de las personas participantes, ésta había enviudado. En este punto, cabe destacar que sólo un 12.8% de la muestra declara vivir sola.

Al hilo de lo comentado, cabe destacar que de la muestra total de participantes en el estudio, el 51.5% tiene hijos. Dentro de este porcentaje, el 36.5% declara tener varios hijos, y a su vez, dentro de este grupo, el 11.6% declara que todos sus hijos son menores de edad frente al 14.9% que afirma que tiene hijos tanto menores como mayores de edad.

La tendencia en cuanto a la modalidad de vivienda es la propiedad (41.4%) versus el resto de posibilidades consideradas: alquiler (18.5%) y otra modalidad (alquiler habitación, pensión, vivienda familiar, vivienda cedida, etc.) con un 32.8%.

Los ingresos mensuales aproximados percibidos por los participantes se distribuyen de la siguiente forma: 19 personas afirman percibir unos ingresos económicos mensuales inferiores a 500 euros o declaran desconocerlos, 25 participantes declaran percibir entre 500 y 1000 euros y, por último, 26 señalan tener unos ingresos mensuales superiores a 1000 euros. En este sentido, los ingresos mensuales de la muestra de personas desempleadas participante, en su mayoría, parecen provenir del trabajo de uno o varios miembros de la unidad familiar ($N=39$) y/o de una o varias ayudas por desempleo, tales como prestaciones contributivas, subsidios, rentas extraordinarias o rentas garantizadas de ciudadanía ($N=22$). Igualmente, en este sentido, cabe destacar que en la mayoría de los casos, los participantes declaran poseer sólo una vía de ingresos. La vía de ingresos menos utilizada es la referida a ayudas por parte de familiares y/o amistades, a excepción de aquella cuyo origen es una pensión de jubilación (10 personas afirman que sus ingresos mensuales se encuentran conformados por una pensión de jubilación de algún familiar).

Instrumento

Para la consecución del estudio, se utilizó la escala “Búsqueda de Empleo” dentro del cuestionario de elaboración propia, Cuestionario de Evaluación de la Situación de Desempleo (C_ESD), el cual fue diseñado a partir de otras herramientas de evaluación ya existentes, fiables a nivel empírico, con altos niveles de consistencia interna y validez, tanto de contenido como de constructo. Concretamente, cabe destacar la revisión de las siguientes, en sus versiones más actuales y, en la mayoría de los casos, validadas con población española.

A través de dicha escala se atiende a la identificación de acciones de búsqueda de empleo llevadas a cabo por cada participantes, siendo las mismas englobadas en torno a las siguientes categorías: portales web, contactos, autocandidatura, Empresas de Empleo Temporal (en adelante, ETT), Actualización constante del Curriculum Vitae (en adelante, CV), autoempleo, uso de las instalaciones y asociaciones del municipio, opositar, CEMFE.

Procedimiento

Tras consensuar con los miembros de la Concejalía de Desarrollo Económico y Empleo del Ayuntamiento de San Andrés del Rabanedo los focos de interés, se procedió a la selección de la muestra.

Esta fue seleccionada a través de la base de datos del CEMFE, donde se encuentran registradas más de 10.000 personas, desde el 2000. Sin embargo, y con la finalidad de centrar y articular la investigación, se decidió acotar la selección inicial de la muestra a aquellos registros posteriores al año 2013.

Ante dicha selección inicial, se procedió al contacto masivo a nivel telefónico. Se comenzó llamando a todas aquellas personas registradas de forma reciente. Así, se priorizaron los registros realizados durante los dos últimos años, entendiendo que eran aquellos donde era más probable que no se hubieran producido cambios ante la situación de desempleo. En base a las respuestas que se iban obteniendo en dichas llamadas se procedía o no a contactar con registros más lejanos en el tiempo.

De dicho contacto inicial, se desprendió, tal y como cabía esperar, que la continuidad de la situación de desempleo se iba reduciendo según se atendía a registros más antiguos. En definitiva, la mayoría de la muestra obtenida para el presente estudio, son personas que se registraron en CEMFE a partir de 2015 hasta la actualidad, lo cual no quiere decir que sean parados de corta duración, sino que el acceso al CEMFE ha sido reciente.

Se llevaron a cabo en torno a 400 llamadas, de las cuales se tornaron positivas para participar en el estudio 96. Así, cabe dejar patente que hubo un elevado porcentaje de casos en los que no se logró contactar con la persona (bien por no atender en el teléfono de contacto, no estar el número operativo o no pertenecer ya al mismo usuario). Las negativas a participar en el estudio venían, en su mayoría, respaldadas bien por no encontrarse ya en situación de desempleo, o aun así no disponer de tiempo debido a cargas familiares o formación.

Sin embargo, ya fuera por no acudir a la cita fijada o por la posterior eliminación de casos por datos insuficientes o incorrectos, y tras intentar equilibrar submuestras según género y edad, la muestra final se acotó a 70 participantes (ver Tabla 1).

En el contacto telefónico se siguió un protocolo de llamada, citando de manera individual a cada uno de los participantes para la programación de una entrevista individual en las instalaciones del CEMFE, las cuales tuvieron una duración aproximada, cada una de ellas, de 75 minutos, durante los cuales la evaluadora aplicaba el cuestionario, en forma de entrevista, intentando crear un espacio de confianza con cada participante, y abierta a todas las cuestiones que cada uno de ellos quisiera exponer, en relación a su situación de desempleo y otras cuestiones vinculadas.

Como conclusión de dichas sesiones, señalar que la opción por sesiones de carácter individual fue una muy adecuada decisión, ya que se constató la necesidad de la población muestreada por explicitar su situación, exponer sus dudas, quejas, miedos a una institución, pero a una persona concreta, es decir personalizar la institución.

Una vez realizada la evaluación, y recopilados de manera online los cuestionarios, se procedió al análisis de los resultados, tal y como se puede constar en el apartado subsiguiente.

Resultados

Las medidas fueron codificadas e informatizadas para su análisis estadístico a través de una matriz de datos Excell, la cual fue transformada, posteriormente, en una matriz SPSS versión 22.0. Inicialmente, se procedió al cálculo de los estadísticos descriptivos de asimetría y curtosis para determinar si la muestra con la que se trabajaba se ajustaba a los criterios de normalidad, obteniéndose una distribución normal en las variables consideradas, optándose, por tanto, por la realización de pruebas paramétricas. En este sentido, se llevaron a cabo análisis multivariados de la varianza (ANOVA de un factor y análisis post hoc). Para la realización de dichos análisis, se tomaron con factores intersujeros los 6 grupos de participantes clasificados en torno al género y edad de los mismos: 1) mujer menor de 35 años, 2) mujer entre 35 y 45 años, 3) mujer mayor de 45 años, 4) hombre menor de 35 años, 5) hombre entre 35 y 45

años, y 6) hombre mayor de 45 años. Como variables dependientes se utilizaron las puntuaciones en cada una de las variables evaluadas, indicando los contrastes multivariados resultados estadísticamente significativos y con un tamaño del efecto grande ($F(10,320)=3.569$; $p=.012$; $\eta^2=.991$).

Atendiendo a la existencia de diferencias significativas, a nivel estadístico, entre los factores intersujetos (constatar Tabla 2), los contrastes multivariados confirman las siguientes en las variables dependientes relativas a las acciones de búsqueda de empleo relacionadas con el “boca a boca”, es decir, estar en contacto con antiguos compañeros/as de trabajo, amistades, familiares, conocidos, etc., la autocandidatura y acudir a los servicios de orientación, formación y asistencias existentes en el municipio.

Así, de los posteriores contrastes post hoc se desprende que son los hombres menores de 35 años el colectivo que en menor medida está en contacto con antiguos compañeros/as de trabajo y/o estudio, amistades, familiares, es decir, los que utilizan en menor grado el “boca a boca”, concretamente, en comparación con las mujeres mayores de 45 años y hombres entre 35 y 45 años [$M_{Hombre < 35}=.08$ vs. $MMujer > 45=.75$; $p<.008$ ó $M_{Hombre 35-45}=.78$; $p<.012$].

En relación a la acción relacionada con el uso de los servicios de orientación, formación y asistencia existentes en el municipio, las mujeres menores de 35 años, en comparación con el resto de mujeres en todos los tramos considerados, así como con los hombres mayores de 45, se definen como el colectivo que menos hace uso de los mismos [$MMujer < 35=.38$ vs. $MMujer 35-45=1.00$; $p<.001$ ó $MMujer > 45=.83$; $p<.049$ ó $M_{Hombre > 45}=1.00$; $p<.004$].

Por último, en relación a la autocandidatura, los hombres mayores de 45 años obtienen la mayor puntuación versus, específicamente, mujeres y hombres menores de 35 años [$M_{Hombre > 45}=.56$ vs. $MMujer < 35=.00$; $p<.014$ ó $M_{Hombre > 35}=.08$; $p<.050$].

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de variables dependientes en escala “Búsqueda de empleo” en análisis de pruebas intersujetos, por género-edad, incluyendo contrastes, significación y tamaño del efecto

Identificación del “boca a boca” como acción de búsqueda de empleo						F	p	η^2
Mujer <35	Mujer 35-45	Mujer >45	Hombre <35	Hombre 35-45	Hombre >45			
M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)			
.38 (.50)	.43 (.51)	.75 (.45)	.08 (.27)	.78 (.44)	.56 (.52)	3.79	.005	.229
Identificación del uso de los servicios de orientación, formación y asistencia del municipio como acción de búsqueda de empleo						F	p	η^2
Mujer <35	Mujer 35-45	Mujer >45	Hombre <35	Hombre 35-45	Hombre >45			
M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)			
.38 (.50)	1.00 (.00)	.83 (.38)	.77 (.43)	.78 (.44)	1.00 (.00)	4.72	.001	.270
Identificación de la autocandidatura como acción de búsqueda de empleo						F	p	η^2
Mujer <35	Mujer 35-45	Mujer >45	Hombre <35	Hombre 35-45	Hombre >45			
M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)			
.00 (.00)	.14 (.36)	.17 (.38)	.08 (.27)	.44 (.52)	.56 (.52)	3.58	.006	.219

*Nota. Sólo se incluyen resultados estadísticamente significativos ($p<.05$) o próximos a la significación; η^2 (eta estadística al cuadrado) =Estimaciones del tamaño del efecto. La regla de Cohen (1988) señala que .01-.06 (efecto pequeño); >.06-.14 (efecto medio); >.14 (efecto grande). M=Media. DT=Desviación típica. F=Frecuencia.

Discusión/Conclusiones

Al analizar las acciones que la muestra de participantes desempleados del municipio lleva a cabo en su proceso de búsqueda de empleo, a nivel general, además del acceso a los servicios de orientación y formación y asistencia del municipio, destacan la auto-candidatura y el “boca a boca”

Otras acciones, como la tradicional lectura o anunciarse en prensa escrita, u opositar quedan en desuso; la primera de ellas seguramente debido a la imposición de las nuevas tecnologías sobre el soporte papel, y la segunda de ellas debido a cuestiones de tipo sociológico (menos ofertas de empleo público y la consideración de una mayor dificultad para el acceso, debido a la presencia de candidatos más cualificados, a causa de la crisis).

Destaca que el autoempleo no sea una opción altamente planteada, ya que en tiempos de crisis, la creatividad, y por ende, el emprendimiento laboral tiende al afloramiento. En este sentido, se plantea la

hipótesis de que el autoempleo responda a un perfil muy específico de trabajador, y no sea la consecuencia de un tiempo prologando de desempleo, es decir, no sea concebido como última opción para salir del desempleo, creencia generalizada y muy interiorizada en nuestra sociedad.

Se reafirma la hipótesis respaldada por investigaciones previas en el ámbito (Izquierdo, 2010) de que la edad y el género son variables que modulan los efectos de la situación de desempleo y, en consecuencia, aspectos relacionados con el acceso a un nuevo empleo, por ejemplo, el proceso de búsqueda. Así, en acciones de búsqueda de empleo en las cuales se requieren ciertas habilidades sociales, tales como el “boca boca” y la autocandidatura, a mayor edad más uso, quizás debido a una mayor experiencia, lo cual ha podido derivar también en un mayor conocimiento sobre yacimientos laborales a los que acceder, así como al mantenimiento de una red social de apoyos más extensa, en comparación con población más joven. En este sentido, cabe señalar que se han encontrado diferencias en su uso, en torno al género, así la autocandidatura es una acción más propia del género masculino, mientras que los contactos son más utilizados por las mujeres. Por último, en relación al acceso a los servicios que ofrece el CEMFE, es la población femenina más joven aquella que hace un mayor uso de los mismos, así se precisa necesario un acercamiento del servicio a toda la población, haciendo especial hincapié, en población mayor de 45 años, que en muchos casos parecen desconocer los recursos de los que consta dicho servicio municipal.

Tras la exposición y discusión de las principales conclusiones derivadas del estudio, cabe hacer mención a las limitaciones del mismo. En este sentido, la primera y principal limitación se relaciona con el tamaño de la muestra, el cual se ha percibido algo ajustado al atender a seis agrupamientos, en base al género, edad y nivel de formación. Igualmente, la aceptación por parte de determinados grupos a participar en el estudio se ha concebido más complicada. El colectivo de hombres, en general, ha sido más reticente a participar, acusándose la situación en la población masculina mayor de 35 años.

Igualmente, tal y como el lector ha podido constatar en el apartado de participantes, la muestra también fue equilibrada en base al nivel de formación, considerando dos grupos: 1) aquellos cuyo nivel de formación alcanzado era de carácter básico y/o general (sin estudios, EGB, ESO, Bachillerato) y 2) aquellos con una formación de un carácter más complejo y/o dirigido a la orientación/capacitación profesional (formación profesional, carrera universitaria). Sin ninguna duda, una de las principales limitaciones se relacionó con la dificultad de equilibrar las submuestras en base al nivel estudios; así, hallar muestra mayor de 45 años desempleada con formación profesional o estudios universitarios, y especialmente en el género femenino, se tornó dificultoso, ya que el número de personas registradas en CEMFE que respondiera a un perfil académico medio/alto se reducía drásticamente a medida que se avanzaba de edad.

Cambiando de tercio, se precisa realmente importante continuar investigando en profundidad en las características de las personas desempleadas del municipio para conocer qué aspectos sitúan a este colectivo en riesgo de exclusión social y qué factores les protegen. Igualmente, se recalca la necesidad de atender de manera específica a la evaluación de la situación en colectivos más específicos, tales como inmigración o discapacidad en los que la problemática del desempleo puede verse acentuada, tal y como constatan investigaciones al respecto (Hernández, Pozo, Alonso, y Martos, 2005). En conclusión, previo a la articulación de propuestas de intervención a nivel sociolaboral en el municipio, se precisa necesario hacer una “radiografía” más específica de la situación de desempleo en el mismo.

Se defiende la potenciación de una orientación sociolaboral a la población activa del municipio, desempleada o empleada, a lo largo de la vida, que incida en aspectos relacionados con el manejo de las situaciones de estrés y estados emocionales negativos, la facilitación de posibilidades para la resolución de problemas relacionados con el binomio empleo-desempleo y la búsqueda de empleo, adecuándose los aspectos personales con los cambios en la realidad social y laboral que requieren de nuevos competencias y niveles de cualificación (competencia digital, tratamiento adecuado de la información, comunicación en diferentes idiomas, capacidad de trabajo en equipo, etc.). En este sentido, nuestra

sociedad se encuentra experimentando cambios acelerados que exigen una adaptación continua; así se recalca la necesidad de fomentar la cualificación, la adquisición de nuevas competencias y capacidad de cambiar a nuevas profesiones (Iglesias y Llorente, 2008); cuestiones en las que tienden a quedarse atrás, en situación estática y pasiva, la población desempleada, entendiéndose que no forman parte del entramado laboral y, por tanto, quedándose desfasados respecto del resto. Debe acercarse el aprendizaje y la formación al mundo del trabajo, reintegrando en el sistema educativo a aquella población que está en riesgo de exclusión, potenciando un aprendizaje cívico y social, que ayude a cada persona a descubrir su potencial. Todo lo comentado viene respaldado, además, por La Comisión Europea, la cual prevé para el 2020 una disminución de empleos de escasa cualificación y un aumento en la demanda de empleos de media y alta cualificación. Derivado de esta situación se plantea la necesidad urgente de mejorar la cualificación de todas esas personas en situación de búsqueda de empleo que actualmente carecen de las competencias necesarias para mantener su empleos a corto y medio plazo, de lo contrario el desfase entre la demanda y la oferta de cualificaciones puede desembocar en el aumento de las tasas de desempleo.

Referencias

- Álvarez, M.L., y García, J.N. (2009). Padres y dificultades del desarrollo: análisis del apoyo social. *Revista de Psicología INFAD, Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 521-528.
- Boletín Oficial de Castilla y León. (2013). Acuerdo 35/2013, de 16 de mayo, de la Junta de Castilla y León por el que se aprueba el Plan Autonómico para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres y contra la Violencia de Género de Castilla y León 2013/2018. Valladolid, 20 de mayo de 2013, N.94.
- Boletín Oficial del Estado. (2007). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Madrid, 23 de marzo de 2007, N. 71.
- Gil, M., Roca, M., y García-Campayo, J. (2014). Crisis económica y salud mental. Informe SESPAS 2014. *Gac Saint*, 28(1), 104-108.
- Hernández, S., Pozo, C., Alonso, E., y Martos, M.J. (2005). Estructura y funciones del apoyo social en un colectivo de inmigrantes marroquíes. *Anales de Psicología*, 21(2), 304-315.
- Iglesias, C., y Llorente, R. (2008). *Evolución reciente de la segregación laboral por género en España*. Instituto Universitario de Análisis Económico y Social. Serie Documento de Trabajo 13/2008.
- Izquierdo, T. (2014). *Análisis de las variables mediadoras que determinan las actitudes hacia el trabajo de los desempleados mayores de 45 años de España y Portugal*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia.
- Kroll, L., Lampert, T., y Devitt, C. (2011). Unemployment, social support and health problems. *Deutsches Ärzteblatt International*, 108, 47-52.
- Londoño, N.H., Henao, G.C., Puerta, I.C., Posada, S., Arango, D., y Aguirre-Acevedo, D.C. (2006). Propiedades psicométricas y validación de la escala de estrategias de doping modificada (EEC-M) en una muestra colombiana. *Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)*, 5(2), 327-349.
- Lyubomirsky, S., y Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
- Rodríguez-Cuba, J. (2009). Índice de empleabilidad de los jóvenes. *Avances de Investigación*, 32, 1-57.
- Urbanos-Garrido, R.M., y González, B. (2013). Desempleo y salud: Un análisis de la repercusión de la crisis económica sobre la salud de los españoles. *Estudios de Economía Aplicada*, 31(2), 303-326.
- Villardón, L., Álvarez, M., Yaniz, C., Aguilar, M., y Elexpuru, I. (2011). Desempleo como factor de vulnerabilidad a la exclusión social. *Informe Bizkailab 2011: Inserción laboral de colectivos con especiales dificultades de activación laboral: redes de apoyo y empleo protegido*.

CAPÍTULO 76

El fenómeno social del pádel

Javier Cachón Zagalaz y José Ramón Romero Rivilla

Universidad de Jaén

Introducción

El pádel es un deporte muy practicado en España y en países de habla hispana. Procedente de Sudamérica, fue ideado en México por Corcuera (1962) y popularizado en nuestro país Alfonso de Hohenlohe (1974) que construyó las primeras pistas en la Costa del Sol. Practicado inicialmente por las clases sociales más acomodadas, se extiende por todos los sectores sociales dado su escaso coste y la poca condición física que requiere. En él participan hombres y mujeres de todas las edades.

Además, siguiendo a Villena, Castro, Lara y Cachón (2016), el pádel se ha convertido en el 4º deporte con más licencias federativas de España y que no han parado de crecer desde 2009, según la misma fuente. Según la Federación Nacional de Pádel (FNP), el número de licencias de jugadores a finales de 2015 ascendió a 56.106, superando en más de 15.000 a los que había en 2012 (39.914).

Entre las principales razones de este crecimiento masivo de practicantes de pádel se podrían destacar (i) su carácter lúdico y social al practicarlo 4 jugadores, (ii) su facilidad de aprendizaje técnico debido a la proximidad del punto de impacto a la mano, (iii) la mayor duración de los puntos que permite un alto disfrute de los participantes, (iv) la fácil accesibilidad a todos los sectores de la población por su bajo coste económico y (v) la cercanía del lugar de residencia de instalaciones para su práctica (Casper, Gray, y Stellino, 2007; Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2015; Muñoz et al., 2016; Sanderson, 2002).

De acuerdo a Cachón (2014), el pequeño tamaño de la pista, un rectángulo de diez metros de ancho por veinte de largo cerrado en su totalidad, también facilita su práctica. Se juega en parejas con una pelota similar a la de tenis y una pala, de ahí su nombre. El WPT o World Padel Tour, desde 2012, es el circuito más importante a nivel mundial, además de los campeonatos mundiales. En ellos destacan los profesionales del pádel como abanderados y modelos de este deporte. No obstante, en ocasiones, su práctica se puede iniciar en niños pequeños, de entre 3 y 5 años, sin miedo a que puede producir algún tipo de lesión, muy al contrario favorece el desarrollo físico e intelectual, además de socializar. Lo mismo ocurre con los practicantes de mayor edad, sobre lo que algunos expertos exponen las ventajas de introducir algunos ejercicios en centros de mayores, así como en los colectivos con necesidades específicas de apoyo educativo. En definitiva, es una actividad deportiva tan especial, por las características que se han expuesto que puede ser practicada por personas de todas las edades, forma física o contexto socio-económico.

Además, revisiones bibliográficas revelan mayores beneficios sobre la salud y efectos fisiológicos positivos en programas de actividad física colectivos o de carácter social en comparación con las individuales, generando además una mayor adherencia a la práctica (Burke, Carron, Eys, Ntoumanis, y Estabrooks, 2006; Carron, Haysenblas, y Mack, 1996; Kahn et al., 2002; Zapico et al., 2012). Del mismo modo, realizar actividad física al aire libre parece resultar especialmente atractivo en adultos (Lacharité-Lemieux, Brunelle, y Dionne, 2015; Garmendia et al., 2013).

Siguiendo a Courel-Ibáñez, Sánchez-Alcaraz, García-Benítez y Echegaray (2017), en cuanto a la distribución por género y edad, los resultados permiten definir el pádel como un deporte con una alta representación femenina (el 29% de los practicantes y el 32% de las licencias corresponden a mujeres), practicado mayoritariamente por población adulta, entre 35 y 54 años.

Asimismo, aumentan los artículos y las tesis doctorales que se han defendido en los últimos años en diferentes universidades españolas que recogen distintos aspectos sobre el tema. Sin embargo, faltan publicaciones en el ámbito anglosajón.

Por su incidencia en los países de habla hispana y sobre todo en España, el objetivo de este trabajo es analizar el pádel como fenómeno social y el interés que despierta entre el alumnado de Educación Primaria (EP), aunque haremos alguna referencia también a otras edades como el alumnado de secundaria y la población adulta.

Metodología

La metodología usada es una aplicación didáctica para desarrollar distintas competencias claves en el aprendizaje del pádel, así como el método etnográfico, aplicado mediante la observación participante en pistas de este deporte para comprobar la intervención de hombres, mujeres y niños. Se recurrirá también a la experiencia de los autores que suscriben esta ponencia, a modo de estudio de casos, así como las revisiones de la literatura realizadas hasta ahora.

Resultados

Para llegar a la aplicación de las competencias clave en el aprendizaje del pádel se estructura esta primera parte del trabajo en el análisis de los ámbitos educativo, psicológico, sociológico y socioeconómico, dentro de los que se desarrollan aspectos didácticos y recreativos.

Por lo que respecta al ámbito o área educativa, el pádel es un deporte que puede ser practicado en la escuela desde EP hasta el final del Bachillerato y la Formación Profesional, es decir, toda la Educación Secundaria, siempre introduciendo pequeñas adaptaciones del mobiliario escolar y materiales mínimos, tal y como quedó demostrado en el II Congreso Internacional en Investigación y Didáctica de la EF, celebrado en la Universidad de Granada en marzo pasado, en el que Cachón y Romero (2017) realizaron un taller de pádel adaptado a los recursos disponibles en el aula.

Se pueden practicar la mayoría de golpes y gestos técnicos del pádel con simples adaptaciones del mobiliario del centro, como por ejemplo el uso de una esquina del pabellón de deportes o del patio de recreo para practicar la salida de pared y la doble pared o utilizar bancos suizos o mesas a modo de red, entre otras.

En EP, las competencias clave que puede desarrollar este deporte en su alumnado son:

- Aprender a aprender: Mediante descubrimiento guiado en las sesiones orientadas al pádel, se fomentará la observación por parte del alumnado de la ejecución de cada golpe.
- Competencia Social y Cívica: Al practicarse en grupo (se necesitan dos parejas para jugar), tendrán que desarrollar competencias que les permitan resolver determinados problemas (como posibles confrontaciones con compañeros y adversarios) a través de la práctica, el respeto y el diálogo.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor: Esta competencia puede ser desarrollada, cuando el alumno sea consciente de las posibilidades de acceso al mercado laboral que ofrece actualmente el pádel en España. En el caso de niños más pequeños, la iniciativa será el planteamiento de campeonatos.
- Conciencia y expresiones culturales: Se puede trabajar, permitiendo que el alumnado investigue el origen del deporte, los países en los que se practica y por qué, o que compruebe las diferencias entre jugar al pádel en otras naciones y en España, así como las diferencias con distintos deportes de raqueta.

En el área psicológica, hay que considerar el nerviosismo, nivel de activación, motivación, autoestima, estrés, ansiedad o resiliencia, como rasgos que preceden a una competición deportiva, pueden modificar el desempeño físico de un jugador de pádel en cualquier competición (Ruiz y Lorenzo, 2008).

Relacionando los aspectos educativo y psicológico, entre los aspectos didácticos se sitúan los trabajos de Morlan y Sanz (2008) y Romero, Lasaga y Latorre (2010) cuyo objetivo es fomentar el pádel competitivo desde la infancia para crear una cantera de la que puedan surgir futuros deportistas de élite,

para lo que es necesario acercar esta actividad a los centros educativos, especialmente considerando la relación de muchos investigadores con la formación del profesorado. Asimismo, se pronuncia Sánchez-Aguilar (2009), en su propuesta de juegos en la etapa escolar.

Las áreas sociológica y socioeconómica, son tratadas por Villena et al. (2016) por qué, en el caso del pádel, se refuerzan por su alto nivel recreativo y su aceptación en España, la pasión que despierta, la diversión que ocasiona y los valores que conlleva (Cachón, 2014), todo ello de amplio reconocimiento social, a lo que hay que añadir el impacto socioeconómico y, tal vez su sostenibilidad, dado su bajo costo y los beneficios que reporta, entre los que también hay que señalar el ámbito de salud.

Respecto al análisis de los jugadores y sus características, Zabala et al. (2016), concluyeron que en los aspectos antropométricos, los jugadores de pádel fueron más altos y pesados que los de bádminton (Cabello y González-Badillo, 2003; Faude et al., 2007), y mostraron mayor porcentaje graso y componente mesomórfico que los jugadores de tenis de élite (Bergeron, Maresh, y Kraemer, 1991; Bergeron, Maresh, y Armstrong, 1995; Kovacs, 2007; Sánchez-Muñoz, Sanz, y Zabala, 2007). Las mujeres, sin embargo, mostraron una talla y masa similar a las jugadoras de bádminton (Faude et al., 2007), pero un componente mesomórfico menor que sus homólogas del tenis (Sánchez-Muñoz et al., 2007; Pradas et al., 2014).

Asimismo, el pádel, igual que otros deportes de raqueta como el tenis o el bádminton, es una disciplina que se caracteriza por su carácter intermitente, con esfuerzos a intervalos, de moderada y alta intensidad, provocados por acciones repetitivas de corta duración pero de gran intensidad (Sánchez-Alcaraz, 2014).

De nuestra práctica y observaciones de su desarrollo en la provincia de Jaén, podemos afirmar que es un deporte en auge, de tal manera que, cada fin de semana, numerosos clubes realizan torneos sociales de pádel en los que se inscriben y participan gran cantidad de parejas. Especialmente en Jaén capital y en algunos núcleos provinciales como Alcaudete, Andújar, Baeza, Linares y Martos. Asimismo muchos jugadores se desplazan a las provincias limítrofes (Córdoba y Granada) a jugar.

Muchos de estos clubes disponen de monitores encargados de formar a los jugadores amateurs en la práctica de este deporte, ello repercute en el aprendizaje de esta actividad y en que las categorías femeninas y de menores estén presentes en la mayoría de torneos por lo que su participación cumple las expectativas marcadas, aunque es la categoría masculina la que promueve una mayor participación de parejas, contando en cada competición hasta con 3 o 4 categorías.

Nuestras observaciones demuestran que, aunque las mujeres practican, en gran medida este deporte, dicha práctica no se ve reflejada en los torneos, ya que ellas no buscan tanto la competición como su carácter lúdico y social, según nos han expresado en las charlas mantenidas con ellas a pie de pista.

Inciendiando en el carácter social de este deporte, encontramos clubes con las pistas llenas cada día, grupos de amigos que reservan las canchas para jugar, pasar un rato divertido y tomar algún refresco después del partido. En este sentido, la economía hostelera de los clubes funciona muy bien. Es casi una tradición pararse a tomar un refresco con los compañeros de pádel tras el partido, o incluso comer con la familia en el bar de la instalación, por lo que este deporte favorece la economía de los pequeños negocios hosteleros en los clubes de pádel.

Discusión/Conclusiones

Los deportistas que practican pádel tienen unas características antropométricas y fisiológicas específicas. Es un deporte que presenta una técnica, táctica y estructura temporal determinadas, diferente a otros también de raqueta, como tenis o bádminton.

La metodología didáctica y etnográfica aplicada ha dado los resultados buscados en este estudio, obteniéndose los datos aportados en resultados y discusión que confirman el desarrollo del pádel en España aportado, en este caso, solo mediante la revisión, extensa y actual, de la literatura.

Los resultados y discusión inciden en el interés de este deporte para la práctica de actividad física, las relaciones sociales que despierta y las amistades que se crean en su contexto, aportando la experiencia y entusiasmo de los autores y su conocimiento sobre la práctica real propia y la obtenida en la observación realizada. Este conocimiento de los autores, basado en su propia práctica y en sus trabajos previos completa el estado del arte como parte fundamental de este estudio.

En Jaén, los hombres participan más en las competiciones de pádel que las mujeres y los menores, ellas buscan aspectos más sociales y los menores de formación, dirigidos por los padres. El pádel debido a su carácter lúdico y social fomenta estas relaciones interpersonales entre los jugadores y esto favorece la economía de clubes y los negocios de hostelería de los mismos.

No obstante, son pocos los niños que practican este deporte por lo que las perspectivas de futuro deberían ser introducirlo en los centros educativos trabajando las competencias clave.

Referencias

- Bergeron, M.F., Maresh, C.M., y Armstrong, L.E. (1995). Fluid-electrolyte balance associated with tennis match play in a hot environment. *Int J Sports Nutr*, 5, 180-193.
- Bergeron, M.F., Maresh, C.M., y Kraemer, W.J. (1991). Tennis: a physiological profile during match play. *Int J Sports Med*, 12(5), 474-479.
- Burke, S.M., Carron, A.V., Eys, M.A., Ntoumanis, N., y Estabrooks, P.A. (2006). Group versus individual approach? A meta-analysis of the effectiveness of interventions to promote physical activity. *Sport and Exercise Psychology Review*, 2(1), 19-35.
- Cabello-Manrique, D., y González-Badillo, J.J. (2003). Analysis of the characteristics of competitive badminton. *Brit J Sport Med*, 37, 62-66.
- Cachón-Zagalaz, J. (2014). ¿Entusiasmo, delirio, deporte, fervor, pasión, pádel?. *Journal of Sport and Health Research*, 6(1), 3-6.
- Carron, A.V., Hausenblas, H.A., y Mack, D.E. (1996). Social influence and exercise. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 1-16.
- Casper, J.M., Gray, D.P., y Stellino, M.B. (2007). A sport commitment model perspective on adult tennis players' participation frequency and purchase intention. *Sport Management Review*, 10(3), 253-278.
- Courel-Ibáñez, J., Sánchez-Alcaraz-Martínez, B.J., García-Benítez, S., y Echegaray, M. (2017). Evolución del pádel en España en función del género y edad de los practicantes. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(34), 39-46.
- Faude, O., Meyer, T., Rosenberger, F., Fries, M., Huber, G., y Kindermann, W. (2007). Physiological characteristics of badminton match play. *Eur J Appl Physiol*, 100, 479-485.
- Garmendia, M.L., Dangour, A.D., Albala, C., Eguiguren, P., Allen, E., y Uauy, R. (2013). Adherence to a physical activity intervention among older adults in a post-transitional middle income country: A quantitative and qualitative analysis. *The Journal of Nutrition Health and Aging*, 17(5), 466-471. doi: 10.1007/s12603-012-0417-1.
- Kahn, E.B., Ramsey, L.T., Brownson, R.C., Heath, G.W., Howze, E.H., Powell, K.E., Stone, E.J. Rajab, M.W., Corso, Ph., y the Task Force on Community Preventive Services (2002). The effectiveness of interventions to increase physical activity. A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 22, 73-107.
- Lacharité-Lemieux, M., Brunelle, J.P., y Dionne, I.J. (2015). Adherence to exercise and affective responses: comparison between outdoor and indoor training. *Menopause*, 22(7), 731-740. doi: 10.1097/GME.0000000000000366.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2015). *Encuesta de hábitos deportivos en España 2015*. Madrid: MECD.
- Morlan, V., y Sanz, E. (2008) Promoción del paddle de competición desde las primeras etapas deportivas (6-12 años). Un proyecto de intervención. *Retos*, 13, 46-49.
- Muñoz, D., Sánchez-Alcaraz, B.J., Courel-Ibáñez, J., Romero, E., Grijota, F.J., y Díaz, J. (2016). Estudio sobre el perfil y distribución de las pistas de pádel en la Comunidad Autónoma de Extremadura. E-Balonmano.com. *Rev de Ciencias del Deporte*, 12(3), 223-230.
- Pradas, F., Cachón, J., Otín, D., Quintas, A., Arraco, S.I., y Castellar, C. (2014). Análisis antropométrico, fisiológico y temporal en jugadoras de pádel de elite. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 107-112.

Romero, S., Lasaga, M.J., y Latorre, A. (2010). Metodología de enseñanza en pádel en niveles de iniciación. *Habilidad Motriz. Rev de Cien. Actividad Física y del Deporte*, 34, 33-42.

Ruiz, B., y Lorenzo, O. (2008). Características psicológicas en los jugadores de pádel de alto rendimiento. *Rev Iber de Psicología del Ejercicio y del Deporte*, 3(2), 183-200.

Sánchez-Aguilar, M.J. (2009). Metodología del pádel en la EF escolar. *Innovación y experiencias educativas*, 23, 1-9.

Sánchez-Alcaraz, B.J. (2014). Análisis de la exigencia competitiva del pádel en jóvenes jugadores. *Kronos*, 13(1). Disponible en: <https://g-se.com/es/journals/kronos/articulos/analisis-de-la-exigencia-competitiva-del-padel-en-jovenes-jugadores-1707>.

Sánchez-Muñoz, C., Sanz, D., y Zabala, M. (2007). Anthropometric characteristics, body composition and somatotype of elite junior tennis players. *Brit J Sport Med*, 41(11), 793-799.

Sanderson, A.R. (2002). The many dimensions of competitive balance. *Journal of Sports Economics*, 3, 204-227.

Villena, M., Castro, R., Larahez, A., y Cachón, J. (2016). Revisión sistemática de las características e incidencia del pádel en España. *Apunts. EF y Deportes*, 126(4), 7-22. doi: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/4\).126.01](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/4).126.01).

Zabala, L.J., Gil, S.M., Badiola, A., Bidaurreazaga, L.I., Vargas, A., y Granados, C. (2016). Características físicas y antropométricas y análisis de juego en jugadores de pádel de elite. *Búsqueda*, 16, 33-40.

Zapico, A.G., Benito, P.J., González-Gross, M., Peinado, A.B., Morencos, E., Romero, B.,... Calderón, F.J. (2012). Nutrition and physical activity programs for obesity treatment (PRONAF study): Methodological approach of the project. *BMC Public Health*, 12(1), 1100. doi: 10.1186/1471-2458-12-1100.

CAPÍTULO 77

Instrumento de evaluación de la cultura emprendedora en alumnos de educación secundaria y resultados obtenidos en la fase piloto

Andrea Arnaiz García*, Cristina Di Giusto Valle**, Clara Gonzalez Uriel***,
y Laura Rubio Rubio****

**Universidad Internacional la Rioja; ** Universidad de Burgos;*

****Universidad Complutense de Madrid; ****Universidad de Jaén*

Introducción

La concepción de cultura es entendida y aceptada por la mayoría de autores como el conjunto de creencias, valores y normas compartidas por una comunidad (Arnaiz, 2015). Por ello, el ámbito educativo puede ayudar de manera sustancial a la creación de una cultura emprendedora, puesto que se debe comenzar a crear a edades tempranas y desde la escuela. La importancia de impulsar las actitudes y capacidades emprendedoras aporta un beneficio a la sociedad, y resulta útil en las diversas actividades laborales y vitales (Cámaras de Comercio y Ministerio de Educación y Ciencia, 2006). El interés por la creación de una cultura emprendedora, desde la escuela, surge de la creencia de que el emprendimiento genera beneficios que contribuyen al progreso y al desarrollo de toda la comunidad (Arnaiz, 2015). Este interés queda reflejado en distintas leyes de la Unión Europea y del sistema educativo español como son el Consejo Europeo (2000), la Comisión de las Comunidades Europeas (2006), las Cámaras de Comercio y Ministerio de Educación y Ciencia (2006), la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y la última Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).

En este sentido, el emprendimiento se está convirtiendo en una creencia, cada vez más consolidada, que comienza a originar la cultura emprendedora. A pesar de ello, para conseguir esta cultura emprendedora desde la escuela es necesario cambiar la propia cultura educativa, no siendo suficiente las reformas que sólo se centren en cambiar el currículo, la pedagogía, o la organización de las instituciones educativas (Sarason, 1971). Es necesario tener en cuenta que en esta cultura están implicados todos los agentes educativos (alumnado y profesorado fundamentalmente) y se vuelve necesario conocer los distintos puntos de vista de todos los integrantes como miembros activos de los centros escolares (Pertegal-Hernando y Olivia, 2011).

Esto permite, según García-Zárate (2013), la comprensión de la cultura escolar, conociendo las necesidades y fortalezas del alumnado, con el fin de poder proponer y elaborar programas educativos orientados a sus demandas. Además, señala que la comprensión de la cultura escolar facilita la toma de decisiones en cuanto al proceso de enseñanza/aprendizaje, así como una reducción en los costes administrativos, económicos y humanos. En esta investigación se estudia la percepción que tienen los alumnos acerca de cómo se desarrolla la cultura emprendedora en su aula y también se consideró importante tener en cuenta la percepción de cómo desearían que fuese. Considerar estas dos perspectivas es fundamental en el ámbito educativo puesto que la cultura se encuentra en constante construcción (Ferrerres y González, 2005; citados en Murzi, 2006) y es importante saber cuál es el punto de partida (cultura percibida) y cuál es el punto al que se desea llegar (cultura deseada), con el propósito de permitir que esa construcción se sostente sobre necesidades reales y se encauce la dirección deseada (Arnaiz, 2015).

No obstante, la base de la cultura son las creencias y son éstas las que se analizan en esta investigación. Para la fundamentación teórica del análisis de las creencias se ha seguido el modelo de cultura escolar denominado Cultuaula que fue elaborado por Martín-del-Buey (1991), en él se diferencian cuatro tipos de creencias en torno a: la Finalidad educativa; el Proceso de enseñanza; el

Proceso de aprendizaje y el Escenario educativo. Este constructo plantea dos modelos contrapuestos de cada uno de los tipos de creencias en los que se refleja una cultura más tradicionalista frente a una cultura más emprendedora, presentando ambas posturas elementos positivos y negativos (Martín-del-Buey, 1991). Respecto a la evaluación de este constructo, Arnaiz (2015) recabó la existencia de diversos cuestionarios que evalúan la cultura escolar pero ninguno de ellos se ajustan al modelo de Cultuaula desde una perspectiva de cultura emprendedora en el que se basa este trabajo. Para la evaluación de este constructo sólo se existen dos instrumentos: un cuestionario de Cultuaula dirigido a profesorado universitario (sin validar) elaborado por Martín-del-Buey (1997); y una adaptación para el alumnos que cursa Educación Secundaria realizada por Antúnez (2012) que evalúa ambas perspectivas (cultura percibida y deseada) pero con diferentes ítems, lo cual dificulta su comparación, y además, presenta unas moderadas propiedades psicométricas de fiabilidad.

Por todo ello, se ha observado que no existen instrumentos, con propiedades psicométricas adecuadas, que evalúen la cultura emprendedora en el alumnado de Educación Secundaria bajo el modelo Cultuaula. Por este motivo, el objetivo de este trabajo ha sido la elaboración de dos instrumentos dirigidos a evaluar la cultura emprendedora percibida y la deseada en los discentes de Educación Secundaria que tengan los mismos ítems en ambos con el propósito de realizar comparaciones entre ellos.

Método

Participantes

Los participantes en la elaboración de los cuestionarios de cultura emprendedora percibida y deseada en los discentes de Educación Secundaria se dividieron en la muestra del juicio de expertos, la muestra del estudio piloto cualitativo y la muestra del estudio piloto cuantitativo.

La muestra que conformaba el juicio de expertos fue de nueve profesionales especialistas en metodología y/o en ciencias de la educación. De manera más específica, la muestra de expertos estuvo conformada por: cuatro doctores/as en Psicología, una psicóloga, una pedagoga, una filóloga hispánica, una profesora de español y una directora de un centro educativo.

La muestra del estudio piloto cualitativo fueron 16 estudiantes que cursaban distintos cursos de Educación Secundaria de dos centros educativos diferentes.

Los participantes del estudio piloto cuantitativo fueron 173 alumnos de distintos cursos de Educación Secundaria de dos centros educativos públicos (27.7% procedían a un instituto y el 72.3% pertenecían a otro). De estos alumnos, el 52.6% fueron hombres y el 47.4% fueron mujeres. La distribución por curso, fue del 72.3% de los alumnos de 1º de ESO y 27.7% de alumnos de 4º de ESO, con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años, siendo la media 12.99 y la desviación típica 1.73.

Todos los participantes se seleccionaron mediante un muestreo no probabilístico de carácter intencional.

Instrumentos

Con el fin de construir los cuestionarios que evaluaran la cultura emprendedora percibida y deseada en los alumnos de Educación Secundaria se realizó un banco de ítems utilizando los cuestionarios de Cultuaula percibida y deseada para estudiantes de Educación Secundaria (Antúnez, 2012), el cuestionario de creencias pedagógicas (Doménech, 2004) y la creación de una serie de ítems relacionados con el concepto de cultura emprendedora.

Los instrumentos de cultuaula percibida y deseada elaborados por Antúnez (2012) constan de 20 ítems cada uno, con una escala de respuesta tipo Likert de cinco alternativas de respuesta (1=nunca, y 5=siempre). Estos cuestionarios evalúan a nivel de Educación Secundaria, tanto la realidad percibida en el ámbito escolar (cultura percibida) como lo que les gustaría que fuese (cultura deseada), cuatro aspectos educativos:

- Finalidad educativa. Este factor evalúa para qué se educa al discente, si la educación se realiza con fines académicos o se consideran tanto los aspectos académicos como los personales y los sociales. Consta de cinco ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .633 en cultura percibida y de .580 en cultura deseada.

- Proceso de instrucción. Este factor evalúa cómo los docentes imparten sus clases, qué metodología emplean. Consta de cinco ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .605 en cultura percibida y de .515 en cultura deseada.

- Proceso de aprendizaje. Este factor mide qué se exige a los discentes que realicen con la información que recibe, cómo aprenden. Consta de cinco ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .744 en cultura percibida y de .663 en cultura deseada.

- Escenario educativo. Este factor evalúa al centro escolar a nivel de recursos con los que se cuenta, su ergonomía física de la escuela, etc. Consta de cinco ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .531 en cultura percibida y de .508 en cultura deseada.

El cuestionario de creencias pedagógicas de Doménech (2004) fue adaptado a contextos de Educación Secundaria en el estudio realizado por Traver, Doménech, Sales y Moliner (2005). El cuestionario adaptado consta de 25 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de seis alternativas de respuesta (1=totalmente en desacuerdo, a 6=totalmente de acuerdo). Este test evalúa la clasificación de las concepciones de los profesores de Enseñanza Secundaria sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en dos dimensiones bipolares: profesor-alumno con 12 ítems y proceso-producto con 13 ítems. Los factores del cuestionario se corresponden con los cuatro paradigmas de instrucción clásicos que son:

- Paradigma tradicional (centrado en el profesor). Este factor consta de seis ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .69.

- Paradigma cognitivo/constructivista (centrado en el alumno). Este factor consta de seis ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .67.

- Paradigma conductista/tecnológico (centrado en el producto). Este factor consta de seis ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .65.

- Paradigma humanista/ecológico (centrado en el proceso). Este factor consta de siete ítems y tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .71.

Con respecto a la creación de ítems relacionados con el concepto de cultura emprendedora, se ha realizado un banco de 26 preguntas acerca del concepto de cultura emprendedora percibida y deseada en alumnos de Educación Secundaria (Arnaiz, 2015).

Los protocolos iniciales del cuestionario de cultura emprendedora (percibida y deseada) en el alumnado fue la selección de 24 ítems del anterior banco de ítems, para cada uno de los cuestionarios. Cada uno de estos instrumentos evalúan las cuatro dimensiones, con seis ítems cada una, de la cultura emprendedora (finalidad educativa, proceso de enseñanza, proceso de aprendizaje y escenario) planteadas por Martín-del-Buey. El formato de respuesta de estos instrumentos fue una escala tipo Likert de cinco alternativas de respuesta (1=nunca, a 5=siempre).

Por último, con el fin de realizar el juicio de expertos, se utilizó un protocolo de evaluación que analiza la congruencia, claridad y relevancia de los factores y los ítems que integran los cuestionarios iniciales. Las puntuaciones en este protocolo se contestan en una escala tipo Likert con cinco puntos (1=Totalmente desacuerdo con la Congruencia/ Claridad/ Relevancia; a 5=Totalmente de acuerdo con la Congruencia/ Claridad/ Relevancia). Asimismo, a nivel cualitativo, este protocolo evalúa la necesidad de incorporación, modificación y/o eliminación de algún ítem o factor; y presenta un apartado de sugerencias para que los expertos indiquen las consideraciones oportunas.

Procedimiento

En primer lugar se confeccionó un banco de ítems utilizando distintos cuestionarios: Cultura percibida y deseada para Educación Secundaria (Antúnez, 2012), cuestionario de creencias pedagógicas (Doménech, 2004) e ítems creados en relación al concepto de cultura emprendedora. Después se seleccionaron los ítems considerados más pertinentes de ese banco de ítems y de este modo quedó confeccionado el protocolo inicial de aplicación. Posteriormente se escogió a un grupo de expertos en la temática y se les administró el protocolo que evalúa la Congruencia/ Claridad/ Relevancia de los ítems propuestos. Tras la primera evaluación cuantitativa y cualitativa de los expertos se realizaron los cambios oportunos según sus criterios, añadiendo, cambiando y eliminando alguno de los ítems. Tras las modificaciones se procedió a realizar un nuevo juicio de expertos y se analizaron los resultados cuantitativos y cualitativos aportados. Una vez alcanzado el consenso de los expertos en la adecuación de los cuestionarios se procedió a realizar los protocolos de aplicación del estudio piloto cualitativo, donde se analizó la adecuación del lenguaje, la coherencia y la redacción de los ítems, con el fin de consignar la validez de contenido, y cuantitativo, donde se analizaron las propiedades métricas de fiabilidad y validez de los cuestionarios creados. Para la recogida de los datos de estos estudios pilotos se contactó con los centros educativos a principio del curso escolar de dos maneras: telefónica o presencialmente. En ambas modalidades se entregó una carta informativa con la presentación detallada del proyecto. Una vez aceptada la solicitud de colaboración, se concertaron los encuentros, así como los cursos en los que se realizaría el estudio. El contexto de aplicación de los instrumentos fue el aula ordinaria dentro del horario escolar. El centro ofreció una hora lectiva o de tutoría para la realización de la prueba en formato de lápiz y papel. La aplicación se realizó de forma colectiva, en una sola sesión y sin fijar ningún límite temporal a los participantes, oscilando el tiempo de aplicación de los dos cuestionarios entre 15 y 20 minutos aproximadamente.

Todos los cuestionarios fueron aplicados por personal específicamente entrenado para tal fin. Se aseguró el anonimato y la confidencialidad de la información aportada, además de manifestar la finalidad estadística de los datos. También, se explicó en qué consistía el estudio, con el propósito de disminuir las posibles reticencias a la administración y cumplimentación de los cuestionarios. Se les pidió que fuesen lo más sinceros posibles, indicándoles la no existencia de repuestas correctas o incorrectas. La persona encargada de la administración de los instrumentos leía con los participantes las instrucciones a seguir y ante cualquier duda o incidencia los alumnos eran atendidos de manera individual.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos de este estudio se empleó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 18.0 y el programa Factor 9.2 (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2013).

Para los análisis del juicio de expertos se hizo un análisis cualitativo de las sugerencias emitidas además de un análisis cuantitativo de frecuencias en cuanto a la claridad, congruencia y relevancia de los ítems propuestos en los protocolos iniciales y finales. Por otra parte, en el estudio piloto cualitativo se estudió la adecuación del lenguaje, la coherencia y la redacción de los ítems, para consignar la validez de contenido y la adecuación de los ítems de los protocolos finales. En último lugar, en el estudio piloto cuantitativo se analizaron las propiedades métricas de fiabilidad mediante el índice de consistencia interna coeficiente Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951); y de validez de los cuestionarios creados mediante Análisis Factoriales Exploratorios (AFE).

Resultados

Juicio de expertos

En el juicio de expertos se consideró como criterio de eliminación de ítems el consenso de tres o más expertos y una media inferior a tres puntos en alguna de las variables de claridad, congruencia y/o relevancia. Respecto al criterio de modificación de ítems se usó el consenso de dos o más expertos y una

media inferior a cuatro puntos en la variable de claridad, congruencia y/o relevancia. En último lugar, el criterio para incorporar ítems fue el consenso de dos o más expertos y la consulta a los demás, considerando la inclusión de los mismos con un acuerdo mínimo de cuatro expertos. Además se han diseñado ambos cuestionarios con los mismos ítems con el propósito de comparar los resultados de ambos cuestionarios (en cultura emprendedora percibida se redactaron en base a la realidad que se vive la educación y en cultura emprendedora deseada se formularon en relación a lo que se desearía alcanzar como ideal educativo).

En base a estos criterios, al analizar los resultados del primer juicio de expertos, se eliminaron cuatro ítems, de cada cuestionario, debido al acuerdo de cinco expertos y de que sus medias en alguna de las variables de claridad, congruencia y/o pertinencia fueron inferiores a 2.2. Por otra parte, se mantuvieron cinco ítems, de cada uno de los instrumentos, sin ningún cambio debido a que sus puntuaciones en todas las variables de claridad, congruencia y pertinencia fueron superiores a 4.7 y ningún experto propuso ninguna modificación. Los 15 ítems restantes de cada uno de los cuestionarios sufrieron modificaciones que consistieron en modificaciones de la redacción persiguiendo un lenguaje más claro y conciso, con el propósito de ser preguntas sobre conductas lo más concretas y representativas posibles. Dentro de estos cambios, uno de los ítems se desdobló en dos ítems a recomendación de cinco expertos y unas medias inferiores a 2.3 en la variable de claridad. Por otra parte, se añadieron tres ítems nuevos, a cada cuestionario, relacionados con el trabajo de la autoestima, la motivación y el aprendizaje comprensivo en los discentes.

Tras todas estas modificaciones se volvió a someter a una segunda consulta a los expertos sobre los nuevos protocolos de cultura emprendedora percibida y deseada. En esta ocasión todos los ítems de ambos instrumentos obtuvieron unas medias superiores a 4.7 en las tres variables de claridad, congruencia y relevancia, por lo que se ha mantenido este protocolo como test para evaluar en el estudio piloto.

Estudio piloto cualitativo

El estudio piloto cualitativo evaluó la adecuación del lenguaje y la redacción de los ítems con el fin de modificando y/o eliminar las afirmaciones que pudieran resultar ambiguas y/o poco entendibles para los alumnos. Los resultados del estudio piloto cualitativo, realizado a los 16 alumnos de primero y cuarto de Educación Secundaria, indicaron un total acuerdo entre ellos en relación a la adecuada claridad en que estaban redactadas las preguntas, además todos ellos indicaron una buena comprensión de los mismos. Por ello, se decidió mantener los 24 ítems de los protocolos finales de los cuestionarios de cultura emprendedora percibida y deseada en discentes.

Estudio piloto cuantitativo

El estudio piloto cuantitativo se estudia las propiedades métricas de los instrumentos creados: fiabilidad y validez.

- Fiabilidad

Para conocer la fiabilidad de los cuestionarios se ha realizado el estudio del índice de consistencia interna alfa de Cronbach (Cronbach, 1951). En la Tabla 1 se presentan los análisis de fiabilidad realizados en los cuestionarios que miden la cultura emprendedora percibida y deseada en el alumnado.

Tabla 1. Índice de fiabilidad del cuestionario Cultura emprendedora del alumnado

Cuestionario	N de elementos	Alfa de Cronbach
Cultura Emprendedora percibida	24	.952
Cultura Emprendedora deseada	24	.940

- Análisis Factorial Exploratorio

Tras hacer el análisis de fiabilidad del estudio piloto, se estudió la estructura factorial mediante el AFE de los cuestionarios teniendo en cuenta el criterio de Timmerman y Lorenzo-Seva (2011). Antes de efectuar el AFE, se comprobó la adecuación de los datos a este tipo de análisis a través de la prueba de esfericidad de Bartlett y de los estadísticos de Kaiser-Meyer-Olkin. La prueba de esfericidad de Bartlett debe ser significativa ($p < .05$), y el estadístico KMO debe ser superior a 0.50 para considerar el análisis adecuado. En la Tabla 2 se muestra que tanto la prueba del estadístico de Bartlett es significativa como el test Kaiser-Meyer-Olkin es superior a 0.50, por lo que el AFE es adecuado para los datos de los instrumentos de cultura emprendedora percibida y deseada del alumnado.

Tabla 2. Prueba de Esfericidad de Bartlett e Índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)

Cuestionario	Factores	Prueba de Esfericidad de Bartlett	Índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)
Cultura Emprendedora percibida	Finalidad	451.7 ($df=15$; $p=.000$)	.864
	Proceso de Enseñanza	329.9 ($df=15$; $p=.000$)	.845
	Proceso de Aprendizaje	335.0 ($df=15$; $p=.000$)	.860
	Escenario	311.1 ($df=15$; $p=.000$)	.835
Cultura Emprendedora deseada	Finalidad	383.0 ($df=15$; $p=.000$)	.882
	Proceso de Enseñanza	214.3 ($df=15$; $p=.000$)	.760
	Proceso de Aprendizaje	330.2 ($df=15$; $p=.000$)	.871
	Escenario	265.6 ($df=15$; $p=.000$)	.816

Una vez conocida la pertinencia de realizar el AFE, se comprobó en la Tabla 3 la adecuación de una estructura de un solo factor de las dimensiones de Finalidad, Proceso de Enseñanza, Proceso de Aprendizaje y Escenario en la cultura emprendedora percibida y la deseada del alumnado, según el criterio de Timmerman y Lorenzo-Seva (2011).

Tabla 3. Factores a extraer según el criterio de Timmerman y Lorenzo-Seva

Variable	Cultura Emprendedora percibida				Cultura Emprendedora deseada			
	F	P/E	P/A	E	F	P/E	P/A	E
1	70.3*	66.2*	64.8*	62.4*	69.3*	54.6*	61.4*	65.6*
2	12.3	13.3	14.2	15.7	12.4	15.7	12.8	16.4
3	9.5	10.6	12.5	9.5	10.2	13.3	11.0	10.1
4	5.4	7.1	6.6	8.6	6.8	9.7	8.2	6.2
5	2.5	2.8	1.9	3.8	1.2	6.7	6.5	1.7
6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

Nota: F=Finalidad; P/E= Proceso de enseñanza; P/A = Proceso de aprendizaje; E= Escenario.

** $p < .01$; * $p < .05$

Discusión/Conclusiones

Este estudio aporta un acercamiento a la validación de dos cuestionarios de cultura emprendedora en estudiantes de Educación Secundaria desde el modelo de Cultuauula formulado por Martín-del-Buey (1991). Estos instrumentos evalúan la cultura emprendedora desde la perspectiva de la cultura que perciben y desde la cultura que desean conseguir los alumnos. Cabe resaltar que los ítems de ambos cuestionarios se elaboraron de forma que coincidiesen con el propósito de poder compararlas. Este aspecto se consideró esencial debido a que como indica (Ferrerres y González, 2005; citados en Murzi, 2006) permite la elaboración de programas de intervención con los objetivos y la dirección de lo que se desea lograr. Los resultados empíricos mostraron unas propiedades psicométricas adecuadas lo que indica la adecuación de los cuestionarios elaborados. Ambos instrumentos presentan las garantías de una buena validez de contenido al haber sido sometidos los ítems a juicio de expertos y aceptando los

mismos sólo cuando la media de las tres variables (claridad, congruencia y pertinencias) fueron superior a 4.7 sobre cinco. Por otro lado, ambos instrumentos presentan unas adecuadas propiedades psicométricas de fiabilidad, con una consistencia interna alfa de Cronbach superior a .700, considerado aceptable según Nunnally (1978). Además, ambos cuestionarios, presentan una validez de constructo que confirma la unidimensionalidad de los cuatro tipos de creencias en torno a Finalidad, Proceso de enseñanza, Proceso de aprendizaje y Escenario, según el criterio de Timmerman y Lorenzo-Seva (2011). Estas características psicométricas suponen por otro lado un acercamiento a la validación del constructo de Cultura y facilita el posterior acercamiento a la comprensión de la cultura escolar, con el propósito de proponer y elaborar programas educativos orientados a sus demandas (García-Zárate, 2013).

No obstante, este trabajo se trata de un estudio piloto en el que se ha realizado un acercamiento a las propiedades métricas de los cuestionarios creados, pero es necesaria la validación de los mismos con una mayor muestra de participantes que sean representativos de los discentes de Educación Secundaria española.

Referencias

- Antúñez, A. (2012). *Actualización del constructo Cultura y elaboración de un cuestionario de aplicación en las enseñanzas medias*. Tesis de licenciatura. Universidad de Oviedo.
- Arnaiz, A. (2015). *La cultura emprendedora en la educación secundaria*. Universidad de Oviedo: Tesis doctoral.
- Cámaras de Comercio y Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Fomento del Espíritu Emprendedor en la Escuela*. Recuperado en abril, 2014. Disponible en: http://www.camaras.org/publicado/formacion/publicaciones/Libro_Espiritu_Emprendedor.pdf.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2006). *Comunicación de la comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Rediones*. Recuperado en abril, 2014. Disponible en: <http://www.sifemurcia-europa.com/servlet/sife.GestionDocs?METHOD=MOSTRARDOCUMENTO&iddocumento=5767>.
- Consejo Europeo. (2000). *Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo 2000. Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado en abril, 2014. Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Doménech, F. (2004). *Psicología de la educación e instrucción: su aplicación al contexto de la clase*. Castelló: Universitat Jaume I.
- Ferreres, V., y González, A. (2005). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. España: Praxis.
- García-Zárate, M.L. (2013). *La caracterización de la cultura escolar de una escuela normal a través de su normativa, ceremonias y valores*. Tesis doctoral. Guadalajara (México).
- Lorenzo-Seva, U., y Ferrando, P.J. (2013). FACTOR 9.2 A Comprehensive Program for Fitting Exploratory and Semiconfirmatory Factor Analysis and IRT Models. *Applied Psychological Measurement*, 37, 497-498.
- Martín-del-Buey, F. (1991). *Modelo de análisis de presunciones culturales en el aula*. *Actas del I Congreso Internacional de Psicología y educación*. Madrid.
- Martín-del-Buey, F. (1997). Modelos implícitos en la reforma educativa. *Revista Magister*, 15, 90-97.
- Murzi, M.M. (2006). Cultura profesional de un grupo de docentes de educación superior. *Acción pedagógica*, 15, 84-93.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Pertergal, M.A., Hernando, A., y Olivia, A. (2011). Desarrollo y validación de una escala de evaluación de los activos y fortalezas escolares desde la perspectiva del profesorado. *Apuntes de Psicología*, 29(3), 379-395.
- Sarason, S.B. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Timmerman, M.E., y Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items with Parallel Analysis. *Psychological Methods*, 16, 209-220.
- Traver, J.A., Doménech, F., Sales, M., y Moliner, M.O. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8), 1-18.

CAPÍTULO 78

El papel de la universidad en la práctica de actividad física y promoción de la salud de los estudiantes universitarios en Chile

Carolina Castañeda-Vázquez, Fátima Chacón-Borrego, y Juan Antonio Corral-Pernía
Universidad de Sevilla, Grupo de investigación HUM-507: Educación Física, Salud y Deporte
Investigación financiada por el Programa Becas Santander Investigación

Introducción

Numerosas evidencias científicas manifiestan los beneficios que la actividad física (AF) regular y adecuada proporciona a la salud (Swift et al., 2012; Donnelly et al., 2013; García, Bohórquez, y Lorenzo, 2014; García-Pueyo, Herazo, y Tiesca, 2015), así como la relación existente entre el sedentarismo y los bajos niveles de AF con las llamadas enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT) (García-Pueyo, Herazo, y Tiesca, 2015).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012) estableció que la inactividad física, junto a otros hábitos no saludables como una dieta inadecuada y/o el consumo de sustancias como el tabaco y alcohol, son responsables de 80% de las ECNT.

Asociaciones internacionales como la anteriormente citada OMS, o el American College of Sports Medicine (ACSM) establecen las recomendaciones de práctica de AF para que esta sea realmente significativa y genere beneficios sobre la salud. El ACSM (Garber et al., 2011) recomienda de manera general para los adultos al menos 150 minutos de ejercicio a la semana, repartidos en al menos 3 días y a intensidad moderada o vigorosa.

A pesar de la amplia difusión de estos beneficios de la AF y los riesgos derivados del sedentarismo entre otros hábitos poco saludables, las tasas de práctica deportiva en Chile, aun habiendo mejorado en los últimos años, continúan siendo bajas.

Según la última Encuesta Nacional de Hábitos de Actividad Física y Deportes (Instituto Nacional de Deporte, 2012) el sedentarismo ha ido disminuyendo progresivamente en los últimos años (87,2% en 2006; 86,4% en 2009), hasta encontrarse en el año 2012 en un 82,7% de población sedentaria. Y es que numerosas investigaciones han determinado que los niveles de práctica de AF tienden a disminuir conforme aumenta la edad (Encuesta Nacional de Hábitos de Actividad Física y Deportes, 2012; Wagner et al., 2004; Van der Host et al., 2007). Así, los mayores niveles de práctica se producen durante la etapa escolar, para posteriormente disminuir de manera considerable en la adolescencia (Codina y Pestana, 2012) manteniéndose esa progresión durante la etapa universitaria (Pavón y Moreno, 2006).

Los estudiantes universitarios constituyen una población muy importante para analizar las pautas de salud y los niveles de AF, ya que constituyen un grupo accesible y homogéneo al que se puede acceder fácilmente (García-Pueyo, Herazo, y Tiesca, 2015). Asimismo, diferentes investigadores han manifestado la necesidad de fomentar actividades de promoción de la salud y hábitos saludables en los grupos universitarios (Oviedo et al., 2013; Ramos, Rivera, Moreno, y Jiménez-Iglesias, 2012).

Diferentes estudios de AF en población universitaria señalan la existencia de datos preocupantes a nivel tanto nacional como internacional (García-Pueyo, Herazo, y Tiesca, 2015; Castañeda-Vázquez, Zagalaz, Chacón, Cachón, y Romero, 2014). Un estudio en universitarios de Japón determinó que el 46,7% de los hombres y el 61,3% de las mujeres no cumplían con las recomendaciones para la práctica de AF (Okazaki et al., 2014).

En el caso de la población chilena de entre 18 y 25 años (edad aproximada del periodo universitario), la tasa de sedentarismo se establecía en 2012 en el 74,2% (Encuesta Nacional de Hábitos de Actividad

Física y Deportes, 2012); lo que supone que el porcentaje de población practicante y no sedentaria estaba en torno al 25,8%.

Del mismo modo, García-Pueyo, Herazo y Tuesca, (2015) señalaban que las acciones de promoción de la salud con mayor impacto son las que van orientadas a grupos poblacionales enmarcados dentro de contextos institucionales, laborales o educativos. Por lo tanto, las universidades desempeñan un papel muy importante en la promoción de la salud y la calidad de vida de su alumnado, y su misión no debe resumirse en la formación y desarrollo del conocimiento académico, sino también en la formación y promoción de estilos de vida saludables en la comunidad educativa.

Por todo ello, el presente trabajo pretende conocer la práctica de AF que realizan los estudiantes de la Universidad del Bío-Bío a través del Departamento de AF, Deporte y Recreación de su Universidad, así como la información y promoción de la práctica de AF que recibe el alumnado a través de dicha sección y la formación en materia de hábitos saludables recibida de la misma.

Método

Participantes

Para la obtención de la muestra se realizó un muestreo aleatorio estratificado (afijación proporcional) en función de la titulación de estudio y del sexo. De una población total de 4386 estudiantes matriculados en el curso 2015-2016 en Chillán (Chile, Universidad del Bío-Bío), la muestra quedó finalmente constituida por 366 estudiantes, 145 hombres (39.6%) y 221 mujeres (60.4%), correspondiendo dicho porcentaje a un nivel de confianza del 95% y un error muestral máximo del 5%. En dicha muestra se encuentran representadas todas las carreras de manera proporcional al número de alumnado matriculado en cada una de ellas.

Instrumentos

Se partió de un cuestionario validado y originalmente escrito en español de España, empleado para analizar los hábitos de práctica de AF de los estudiantes de la Universidad de Sevilla, a través del cual se han realizado ya diversas publicaciones (Castañeda y Romero, 2014; Castañeda, Campos, y del Castillo, 2016, Castañeda-Vázquez, Díaz-Ximénez, y González-Campos, 2017). Dicho cuestionario originalmente escrito en español de España fue satisfactoriamente adaptado al español de Chile. No fue necesario realizar ningún cambio sustancial en cuanto a la estructura ni contenido del mismo, sino que se procedió principalmente a una adaptación lingüística. El cuestionario fue validado en primer lugar por varios expertos en la materia, considerando los diferentes tipos de validez (validez de criterio, de constructo, de expertos, de contenido y didáctica), (Bostwick y Kyte, 2005; Colás, 1998; Hernández, Fernández-Collado, y Baptista, 2006). Del mismo modo, se realizó una prueba piloto previa con 30 estudiantes universitarios de Chillán. Se realizaron análisis factoriales confirmatorios mediante la extracción de componentes principales y rotación Varimax con Kaiser-Meyer-Olkin en determinadas preguntas, así como se calculó el coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach para determinar la consistencia interna del instrumento, obteniéndose una puntuación de .68, la cual es considerada por McMillan (2008) y Lowenthal (2001) como aceptable.

Procedimiento

El cuestionario fue administrado durante el curso 2015-2016 en todas las carreras de la Universidad del Bío-Bío (Chillán) durante el horario de clases. El estudiantado encuestado accedió voluntariamente a participar tras recibir las instrucciones de los investigadores. Durante la recogida de datos siempre hubo un investigador presente.

Análisis de datos

Se ha realizado un análisis descriptivo de los datos a través del programa estadístico SPSS versión 24.0.

Resultados

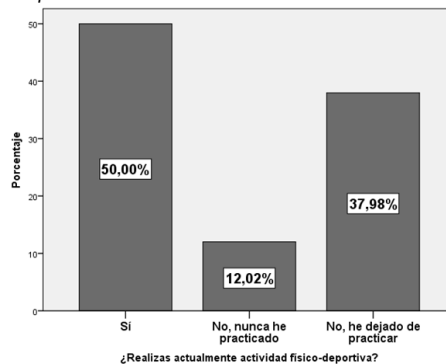
En relación a la importancia que el alumnado concede a la práctica de AF, se observa en la siguiente tabla (1) que aproximadamente la mitad (50.9%) del mismo lo valora en términos relevantes (“bastante” y mucho”), mientras que apenas el 20% no le concede relevancia alguna (“nada” y “poco”).

Tabla 1. Importancia concedida a la práctica de AF por el alumnado universitario

	Frecuencia	%
Nada	4	1,1
Poco	62	16,9
Suficiente	114	31,1
Bastante	106	29,0
Mucho	80	21,9
Total	366	100,0

Los datos de la tabla anterior concuerdan de alguna manera con los que se establecen en la siguiente gráfica (1) respecto a la práctica de AF. La mitad del alumnado encuestado señala realizar AF, mientras que casi un 40% señala haber dejado de practicarla y el porcentaje que nunca ha practicado es cercano a una décima parte del alumnado.

Gráfica 1. Práctica de AF del alumnado universitario



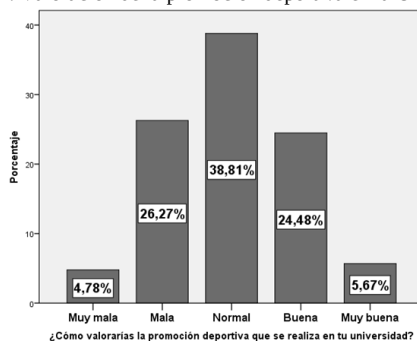
Respecto al conocimiento e interés que el alumnado tiene acerca de la AF y el deporte universitario, casi la mitad de los estudiantes universitarios señalaron el desconocimiento del Departamento de deportes y su oferta en materia deportiva, así como la mayoría de los estudiantes (85%) manifestaron estar interesados en recibir más información acerca de este servicio y su oferta deportiva.

Tabla 2. Conocimiento e interés del alumnado por la AF universitaria

		Sí	No	No sé	Total
¿Conoces el Departamento de AF, Deporte y Recreación de la Universidad?	N	186	179	1	366
	%	50,8	48,9	0,3	100
¿Te gustaría recibir más información sobre las actividades deportivas de tu Universidad?	N	312	23	31	366
	%	85,2	6,3	8,5	100

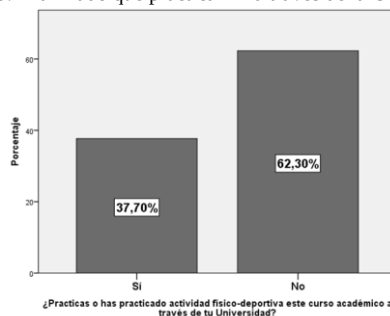
En consonancia con los datos de la Tabla 2, se observa en la siguiente gráfica (2) que aproximadamente el 30% del alumnado mantiene una valoración satisfactoria acerca de la promoción deportiva que se lleva a cabo en su Universidad, mientras que aproximadamente la misma proporción, otro 30%, la valora también en términos negativos.

Gráfica 2. Valoración de la promoción deportiva en la Universidad



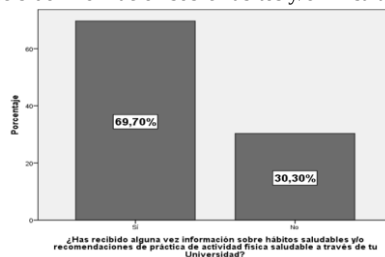
En cuanto a la práctica de AF y deporte universitario, se observa en la Gráfica 3 que menos de la mitad (37,7%) de los estudiantes que realizan AF, desarrollan o han desarrollado su práctica en la Universidad en dicho curso académico, haciendo uso de las instalaciones y servicios deportivos universitarios.

Gráfica 3. Alumnado que practica AF a través de la Universidad



No obstante, en la Gráfica 4 se muestra que casi el 70% del alumnado universitario ha señalado haber recibido información a través de instancias universitarias acerca de hábitos saludables, tales como pautas de actividad física saludable y/o hábitos de alimentación balanceada.

Gráfica 4. Alumnado que ha recibido información sobre hábitos y/o AF saludable a través de la Universidad



Discusión/Conclusiones

El alumnado de la Universidad del Bío-Bío concede una importancia manifiesta a la práctica de AF (en torno al 60% la valoraba como bastante y muy importante). Esta valoración se acerca los datos obtenidos en universidades españolas, como los de Rodríguez-Díaz (2010) o Castañeda-Vázquez (2012) en la Universidad de Sevilla, o a la opinión de la población sevillana en general (Chacón, 2011). Igualmente, se muestra acorde con la tendencia señalada por García-Ferrando y Llopis (2011), quienes exponían una evolución hacia una tendencia social positiva para una mayor valoración de las manifestaciones del ocio deportivo.

No obstante, esta importancia que se le reconoce a la práctica de AF no se deja entrever en los datos de las tasas de práctica física, pues tan solo la mitad del alumnado señaló realizar AF, mientras que casi un 40% había dejado de practicarla y en torno a una décima parte del alumnado nunca la había realizado. A pesar de ello, estos datos mejoran los obtenidos en universidades colombianas, como la de Barranquilla, donde casi el 70% de los mismos se determinó como inactivos (García-Pueyo et al., 2015). Igualmente, son algo más halagüeños que los reflejados en la Encuesta Nacional de Hábitos de Actividad Física y Deportes (2012) para la población chilena de entre 18 y 25 años, donde el porcentaje de población practicante y no sedentaria estaba en torno al 25,8%.

Los datos no mejoran en relación a la AF universitaria, pues casi la mitad de los estudiantes universitarios señalaron el desconocimiento del Departamento de deportes y su oferta en materia deportiva, mientras que tan solo el 30% del alumnado señalaba una valoración satisfactoria acerca de la promoción deportiva que se lleva a cabo en su Universidad. En cuanto a la práctica de AF y deporte universitario, menos de la mitad (37,7%) de los estudiantes que señalaron practicar AF, la practicaban a través de la Universidad, haciendo uso de las instalaciones y servicios deportivos universitarios.

En España, diversos autores han señalado una tendencia a practicar AF al margen de la oferta universitaria (Hernández, 2001; Gómez-López, 2005; Ruíz-Juan y Gómez-López, 2005). En el estudio del CSD (2005), El modelo del Deporte Universitario español, se observó que sólo el 34,6% de los estudiantes activos españoles realizaban la práctica deportiva en sus universidades y el 2,2% combinaba la práctica en la Universidad con otras ofertas. Rodríguez-Díaz (2010), en otra investigación realizada en la Universidad de Sevilla observó que un porcentaje algo superior al obtenido en la presente investigación, el 21,6% de los universitarios hispalenses realizaba AF en instalaciones universitarias, porcentaje que continuaba siendo bajo en relación al número de practicantes. En La Rioja también se observó una escasa práctica de los estudiantes en la Universidad, más del 70% realizaba AF en otras instalaciones fuera de la Universidad, mientras que alrededor del 30% utilizaba instalaciones universitarias, aunque la mitad de esos estudiantes utilizaban también otras instalaciones exteriores para la práctica (Sanz, 2005).

En las universidades gallegas (Alonso y García-Soidán, 2010), el 63% del alumnado no practicaba utilizando las instalaciones universitarias, existiendo también un porcentaje considerable del alumnado (algo superior al 23%) que desconocía las actividades e instalaciones deportivas de su Universidad. Uno de los factores decisivos para que el alumnado practique deporte a través de la oferta universitaria, es que la promoción de dicha oferta llegue a todos los estudiantes y exista buena difusión de la información, aspecto que en este caso se ha observado que no conlleva una valoración positiva.

A pesar de que la difusión de la promoción deportiva parece que no ha calado en el estudiantado, parece no ocurrir lo mismo con la formación y difusión de información relativa a hábitos saludables, pues casi el 70% del alumnado señaló haber recibido información, tales como pautas de actividad física saludable y/o hábitos de alimentación balanceada. En el caso de la Universidad de Sevilla (España), más de la mitad (60%) del alumnado que practica AF a través de la Universidad nunca había recibido información acerca de cómo realizar una práctica saludable por parte de esta unidad (Castañeda, 2012).

No obstante, bien es cierto que en Chile se vienen desarrollando diversas iniciativas para promocionar hábitos saludables e intentar minimizar los hábitos nocivos. De este modo, numerosas

universidades se han organizado a través de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) en una red de “Universidad Saludable y/o Promotora de la Salud”, trabajando de manera constante en este ámbito concreto (Barra et al., 2015). Por tanto, las Universidades adquieren un rol muy importante en la promoción de los estilos de vida saludables en las comunidades educativas (García-Pueyo, Herazo, y Tuesca, 2015), y será imprescindible seguir analizando los resultados de dichas intervenciones en pos de valorar y reorientar las mismas en caso de que fuese necesario.

Referencias

- Alonso, D., y García-Soidán, J.L. (2010). Motivación hacia la práctica físico-deportiva de universitarios gallegos. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 128-138.
- Barra, C.L., Fernández, P.P., Granada, G.F., Ávila, C.P., Mallea, M.J., y Rodríguez, M.Y. (2015). Diagnóstico del consumo de tabaco en estudiantes de pregrado de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Rev Med Chil.*, 143(10):1343-1350. doi:10.4067/S0034-988720150011000014
- Bostwick, G.J., y Kyte, N.S. (2005). Measurement. En R.M. Grinnell y Y.A. Unrau (Eds.), *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*, (7ª ed.), (pp. 97-111). New York: Oxford University Press.
- Castañeda, C., y Romero, S. (2014). Alimentación y consumo de sustancias (alcohol, tabaco y drogas) del alumnado universitario. Análisis en función del género y la práctica de actividad físico-deportiva *University. Ccd*, 9(1696-5043), 95-105.
- Castañeda-Vázquez, C. (2012). *Hábitos de práctica de actividad físico-deportiva del alumnado de la Universidad de Sevilla*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Castañeda-Vazquez, C., Campos Mesa, M.C., y Del castillo Andrés, Ó. (2016). Actividad física y percepción de salud de los estudiantes universitarios. *Revista de la Facultad de Medicina*, 64(2), 277-284. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v64n2.53068>
- Castañeda-Vázquez, C., Zagalaz Sánchez, M.L., Chacón Borrego, F., Cachón Zagalaz, J., y Romero S. (2014). Características de la práctica deportiva en función del género. Estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad de Sevilla. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25(1), 45-49.
- Castañeda-Vázquez, C., Díaz-Martínez, X., y González-Campos, G. (2017). Consumo de drogas en la Universidad. Análisis en función del sexo y la práctica de actividad física. *Health and Addictions*, 17(2), 169-177.
- Chacón, F. (2011). *Hábitos de práctica de actividad físico-deportiva de la población adulta de Sevilla*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Codina, N., y Pestana, J.V. (2012). Estudio de la relación del entorno psicosocial en la práctica deportiva de la mujer. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 243-251.
- Colás, M.P. (1998b). Los métodos descriptivos. En M.P. Colás y L. Buendía, *Investigación Educativa* (3ª ed.) (pp. 176-200). Sevilla: Ediciones Alfar.
- CSD. (2005). El modelo del deporte universitario español. Recuperado de <http://www.ODS.gob.es/ODS/competicion/deporte-u/2comiteespDepUniv/memoria-cientifico-tecnica-sdu05-15.pdf>
- Donnelly, J.E., Honas, J.J., Smith, B.K., Mayo, M.S., Gibson, C.A., Sullivan, D.K.; ... y Washburn, R.A. (2013). Aerobic exercise alone results in clinically significant weight loss for men and women: Midwest exercise trial 2. *Obesity*, 21(3), E219-228.
- Garber C.E., Blissmer, B., Deschenes, M.R., Franklin, B.A., Lamonte, M.J., Lee, I.M., Nierman, D.C., y Swain, D.P. (2011). American College of Sports Medicine position stand. Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: guidance for prescribing exercise. *Med Sci Sport Exer*, 43(7), 1334-1359.
- García, A.J., Bohórquez, M.R., y Macarena Lorenzo, M. (2014). La implicación en la actividad física como fuente de felicidad en personas mayores. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4(1), 19-30.
- García-Ferrando, M., y Llopis, R. (2011). Ideal democrático y bienestar personal. *Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010*. Madrid: CIS/CSD.
- García-Pueyo, F., Herazo, Y., y Tuesca, R. (2015) Factores sociodemográficos y motivacionales asociados a la actividad física en estudiantes universitarios. *Rev Med Chil.*, 143:1411-1418. doi:10.4067/S0034-98872015001100006

Gómez-López, M. (2005). *La actividad físico-deportiva en los centros almerienses de educación secundaria post obligatoria y en la Universidad de Almería. Evolución de los hábitos físico-deportivos de su alumnado*. Tesis doctoral. Universidad de Almería.

Hernández, A.I. (2001). *Análisis de la demanda de la comunidad universitaria almeriense en actividades físico-deportiva. Estudio de adecuación de la oferta*. Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.

Hernández, R.S., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª ed.). México: McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Deporte. (2012). *Encuesta Nacional de Hábitos de Actividad Física y Deportes, 2012*. Gobierno de Chile. Recuperado de <http://www.ind.cl/investigaciones/encuesta-act-fisica-2012/>

Lowenthal, K.M. (2001). *An introduction to psychological tests and scales*. Hove and New York: Psychology Press.

McMillan, J.H. (2008). *Assessment Essentials for Standards-Based Education*. New York: Corwin Press.

Okazaki, K., Okano, S., Hagab, S., Seki, A., Suzuki, H., y Takahashi, K. (2014). One-year outcome of an interactive internet-based physical activity intervention among university students. *International Journal of Medical Informatics*, 83(5), 354-60.

Organización Mundial de la Salud (2012). *Estadísticas sanitarias mundiales*, Suiza.

Oviedo, G., Sánchez, J., Castro, R., Calvo, M., Sevilla, J.C., Iglesias, A., y Guerra, M. (2013). Niveles de actividad física en población adolescente: estudio de caso. *Retos Nuevas tendencias en Educ Fis Deport y Recreacion*, 23, 1988-2041.

Pavón, A., y Moreno, J.A. (2008). Actitud de los universitarios ante la práctica físico-deportiva: diferencias por géneros. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 7-23.

Ramos, P., Rivera, F., Moreno, C., y Jiménez-Iglesias, A. (2012). Cluster analysis of the physical activity and sedentary behaviour of spanish adolescents with respect to their biopsychosocial health. *Rev Psicol del Deport*, 21, 99-106.

Rodríguez-Díaz, A. (2010). *Los universitarios y el deporte*. Sevilla: Wanceulen.

Ruiz-Juan, F., y Gómez-López, M. (2005). Práctica deportiva en los universitarios. En M.L. Zagalaz, E.J. Martínez, y P.A. Latorre, *Respuestas a la demanda social de actividad física* (pp. 143-160). España: Gymnos.

Sanz, E. (2005). *La práctica físico-deportiva de tiempo libre en universitarios. Análisis y propuesta de mejora*. Logroño: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja.

Swift, D.L., Earnest, C.P., Katzmarzyk, P.T., Rankinen, T., Blair, S.N., y Church, T.S. (2012). The effect of different doses of aerobic exercise training on exercise blood pressure in overweight and obese postmenopausal women. *Menopause*, 19(5), 503-509.

Van der Host, K., Paw, M.S., Twisk, J.W., y Van Mechelen, W. (2007). A Brief Review on Correlates of Physical Activity and Sedentariness in Youth. *Medicine and Science in Sports Exercise*, 39(8), 1241-1250.

Wagner, A., Kein-Platat, C., Arveiler, D., Haan, M.C., Schiengler, J.L., y Simon, C. (2004). Parent-child physical activity relationships in 12 year old French students do not depend on family socioeconomic status. *Diabetes and Metabolism*, 30, 359-366.

CAPÍTULO 79

Nuevas tecnologías aplicadas a la actividad física orientada a la salud

Antonio José Pérez Cortés, Rosario Padial-Ruz, Silvia San Román-Mata,
Manuel Castro-Sánchez, Sara Bretón-Prats, y José Luis Ubago-Jiménez
Universidad de Granada

Introducción

Tal como subraya recientemente el Informe 04 del Consejo Económico y Social de España, actualmente se ha llegado a consolidar el concepto de calidad de vida, como elemento primordial del resultado del desarrollo social y económico de nuestro país, permitiendo la extensión de las aspiraciones individuales en los ámbitos de la seguridad económica, el acceso a la cultura, la educación y la salud. Se ha producido un avance de la sociedad de la información constituyendo uno de los principales promotores de las novedades en este espacio, alcanzando Internet la hegemonía de eje del acceso a la información, la comunicación, al disfrute del ocio y el consumo. Se ha producido la expansión del conjunto de redes sociales, se ha extendido la utilización masiva de los dispositivos móviles, se ha multiplicado la posibilidad y la velocidad de conectividad inalámbrica, originando un tipo de usuario electrónico más activo con los contenidos de la información, orientándose no sólo a la búsqueda sino más a la gestión y a la producción.

Este impacto tecnológico actual de productos de hardware y de software está profundamente volcado sobre la práctica de actividad física, observándose una creciente demanda de los mismos entre los ciudadanos físicamente activos. Popularizándose en mayor medida el uso y dependencia de los smartphones, tablets y sus aplicaciones (APPs), aunque en crecimiento también se encuentra el mercado de los wearables. Desde la perspectiva de la actividad física orientada a la salud parece esencial aprovechar esta oferta de tecnología y adaptarla a las demandas de salud de la población y a las necesidades de docentes, estudiantes y deportistas.

Teniendo en cuenta la última “Encuesta de hábitos deportivos en España”, que data del 2015, en el análisis del periodo de 2010 al 2015 se observa un notable crecimiento en las tasas de práctica deportiva semanal de la población, apreciándose un incremento superior en las mujeres respecto de los hombres, y por segmentos de edad, entre los más jóvenes. Esto indica que, a pesar de la lacra sedentaria, progresivamente se percibe un cambio en la ciudadanía hacia unas prácticas más activas y preocupadas por la salud.

Además de la práctica autónoma de actividad física por parte de la población en la que se hace uso simultáneo de las nuevas tecnologías, hay autores como Pulido-González, Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, González-Ponce y García-Calvo (2016), que recogen una serie de estudios cuyo objetivo es el de contribuir a mejorar la salud a través del incremento de la actividad física. Como son *Daily Physical Activity in Elementary Schools*, *DiOGenes*, *PESSOA*, *Evasyon*, *Edufit*, *Sigue la Huella*. Constituyéndose todos ellos en estudios prácticos desarrollados en diferentes contextos geográficos, empleando de manera común el empleo de dispositivos electrónicos, recursos webs y aplicaciones informáticas para conseguir los objetivos en cada una de las iniciativas.

Y esto viene al caso de lo recogido por Muntaner, Vidal-Conti, y Palou (2016). Ellos indican que muchos investigadores han tratado de aumentar los niveles de actividad física a través de métodos tradicionales, pero sin mucho éxito. Por lo que, otros científicos están recurriendo al uso de la tecnología móvil como un método emergente para cambiar las conductas de salud. En la revisión núcleo de su trabajo se estudió la literatura científica existente sobre el aumento de la actividad física a través de las

intervenciones de dispositivos móviles, teniendo en cuenta la calidad metodológica de los estudios. Resultando que el número de trabajos que utilizaban dispositivos móviles para intervenciones se había incrementado exponencialmente en los últimos años. Si bien, es plausible que se puedan necesitar investigaciones futuras para profundizar en los planteamientos de las intervenciones encaminadas a incrementar la práctica de actividad física a través de implementaciones de dispositivos móviles.

En esta línea Hoj et al., (2017), coinciden en que en el mercado están disponibles gran número de aplicaciones de actividad física que se utilizan comúnmente para aumentar los niveles de actividad y mejorar el estado de salud. Indicando que normalmente el foco de las investigaciones ha sido determinar el potencial de las aplicaciones para influir en el comportamiento para generar un cambio de actitud y de hábito del usuario, pero es necesario identificar las características de las aplicaciones que los usuarios prefieren.

Mollee, Middelweerd, Kurvers, y Klein (2017), sostienen que, a pesar de los conocidos beneficios para la salud de la actividad física, una gran parte de la población no es consciente de las pautas para generar esta relación, por lo que su propuesta se encamina a la realización de intervenciones eficaces y accesibles para incrementar los niveles de actividad física. De forma muy reciente se ha producido una explosión de aplicaciones orientadas a la mejora de la salud y del acondicionamiento físico, y en cierto modo, podrían conformar una parte de la solución a la generalizada inactividad física. Sin embargo, no queda aún claro hasta qué punto los usuarios hacen uso de las posibilidades de la tecnología móvil, utilizando estos dispositivos como verdaderos sistemas de monitorización o coaching electrónico.

Mollee y sus colaboradores describen algunas de las características comunes de este tipo de aplicaciones móviles (APPs) para cumplir con esa función de supervisión del cambio en el usuario, como las aportaciones de los usuarios, descripciones textuales/numéricas de la conducta y el progreso del usuario, el intercambio de logros o entrenamientos en las redes sociales y consejos generales sobre la actividad física, mientras que las características que estuvieron presentes con menor frecuencia fueron la adaptación, la integración con fuentes externas y el estímulo a través de la gamificación, alguna forma de castigo o la posibilidad de contactar a un experto. Por lo que en general, los resultados pueden indicar que las aplicaciones se pueden mejorar sustancialmente en términos de utilización y personalización.

Si se produce un acercamiento al plano educativo, como así debe ser, al ser origen de las conductas generadoras de adherencia a la actividad física y constitución de hábitos saludables, Schoeppe et al. (2017), indican que el número de aplicaciones comerciales para mejorar las conductas de salud en los niños está creciendo rápidamente. Aportando una serie de oportunidades para promover la salud, sin embargo, los estudios encuentran que los contenidos y la calidad de las aplicaciones dirigidas a niños y adolescentes están en gran medida inexploradas, suelen tener una calidad moderada en general, disponen de una gran funcionalidad, pero deben de evolucionar en las estrategias de cambio de comportamiento de los sujetos. Por lo que el desarrollo de aplicaciones debe procurar identificar los factores que promueven la participación de los usuarios y ser adaptados a grupos específicos de la población. En este terreno Sarcona, Kovacs, Wright, y Williams (2017), constatan el impacto en estudiantes usuarios de este tipo de aplicaciones para causar mejora sobre los hábitos relacionados con la nutrición y la práctica de actividad física, respecto de estudiantes que no son usuarios.

A pesar de las deficiencias que las APPs puedan mostrar en su implementación, se pueden encontrar estudios como el de Wang, Egelanddsdal, Amdam, Almlí, y Oostindjer (2016), en el que más de la mitad de los usuarios percibieron que las aplicaciones eran efectivas para ayudarlas a comer saludablemente y hacer más ejercicio. Encontrándose que tales recursos tecnológicos fueron más efectivos cuando se usaron con frecuencia y durante un largo período de tiempo. Cowdery, Majeske, Frank, y Brown (2015), insisten en que existe poca investigación sobre los efectos de la tecnología de aplicaciones móviles en el comportamiento de la actividad física. Pero sus hallazgos fueron interesantes con respecto al uso de Exergames para estimular la práctica de actividad física, al igual que los de Strand, Francis, Margrett, Franke, y Peterson (2014). Así que, dada su popularidad, los educadores en actividad física y salud

deberían continuar explorando el uso de aplicaciones Exergames como una herramienta para facilitar y generar adherencia a la actividad física. También Melton, Bland, Harris, y Marshall (2014) encontraron efectos positivos al utilizar aplicaciones como un medio para monitorear, mejorar y aumentar factores como la sociabilidad, la autoestima y la actividad física, obteniendo como uno de los posibles resultados la mejora de las clases de educación física a través del uso de diferentes aplicaciones de actividad física. En sintonía con esta línea se encuentran Agreda Montoro, Raso Sánchez y Hinojo-Lucena (2016), que destacan las múltiples posibilidades que ofrecen las TIC para mejorar la educación y la práctica educativa implicando, evidentemente una necesidad de cambiar la propuesta metodológica. Y en este caso, el exergaming favorece y mejora la motivación que la práctica de actividad física le suscita al alumnado, contribuyendo a la mejora de la salud de los estudiantes.

Ante este panorama es destacable la oferta de los más importantes Stores de la gran cantidad de aplicaciones móviles orientadas a los ámbitos de la actividad física y la salud, que surgen tanto de compañías de equipamiento deportivo como de otros desarrolladores, enfocadas a monitorizar los parámetros de calidad de vida de la población.

De tal forma que se trace como objetivo del estudio el establecer una selección y valoración de diferentes aplicaciones con la intención de favorecer la motivación de su integración en los planteamientos docentes que estén dirigidos a generar la adherencia a la práctica física entre los jóvenes de los diferentes niveles educativos.

Metodología

A tal efecto, la aparición de estos primeros dispositivos con sistemas operativos interactivos, conectividad y utilidades ilimitadas, sitúan el inicio de la línea temporal de las publicaciones pioneras en fuentes indexadas sobre este fenómeno y su utilidad, pudiéndose encontrar análisis, intervenciones y experiencias empíricas que coinciden en los beneficios y posibilidades que este tipo de tecnologías proporcionan a sus usuarios.

El propósito de esta revisión de bibliografía científica y recursos web, se dirigió a analizar la oferta de aplicaciones informáticas aplicadas a la actividad física orientadas a la salud con el objeto de establecer una selección y valoración de las diferentes APPs del mercado de los Stores, con intención de aportar una fuente de recursos de contrastada aplicabilidad en planteamientos docentes que estén dirigidos a generar la adherencia a la práctica física entre los jóvenes de los diferentes niveles educativos.

Para realizar la búsqueda, se indagó durante el segundo trimestre de 2017, sobre aplicaciones relevantes en los stores de APPs españoles, Google Play Store y iTunes App Store (tiendas líderes del mercado). Los sistemas operativos para dispositivos móviles atendidos respectivamente por ambos Stores son Android e iOS. Actualmente presentan prácticamente un 97% de la cuota de mercado de APPs.

Los términos de búsqueda utilizados se basaron en una exploración de las 30 aplicaciones organizadas como más populares en la categoría "Salud y bienestar" de Google Play Store y de "Salud y forma física" de iTunes App Store. A continuación, fueron seleccionadas las descripciones de las aplicaciones populares, enumerándose los descriptores más fieles. Resultando un listado de descriptores que fue empleado para elaborar un conjunto de términos de búsqueda combinados: acondicionamiento físico, actividad física, ejercicio, ejercicio físico, entrenador, entrenamiento, entrenamiento físico. Estos términos de búsqueda se utilizaron para identificar aplicaciones desarrolladas para la monitorización de la actividad física relevantes en las dos tiendas. Lo que condujo a 14 aplicaciones seleccionadas del Google Play Store y 18 del iTunes App Store. Identificándose un total de 20 aplicaciones.

Se establecieron como criterios de inclusión generales que (1) la APP estuviese desarrollada en idioma español o inglés, (2) la aplicación estuviese desarrollada para promover la práctica de actividad física, (3) la aplicación estuviese desarrollada para la población sana en general, (4) estuviese dirigida a

todo tipo de usuarios independientemente del sexo y la edad; y (5) la aplicación posibilite la interactividad.

Resultados

Seguidamente se muestran en la Tabla 1 los resultados de la revisión efectuada de las 20 aplicaciones que quedaron tras el cribado y la selección.

Tabla 1. APPs desarrolladas para la actividad física orientada a la salud

APPs	APP Store		Coste
	Google Play	iTunes App	
Endomondo	+	+	Gratis
Speedo Fit		+	Gratis
Nike + Fuel		+	Gratis
Pedometer++		+	Gratis
Runkeeper	+	+	Gratis
Fitbit	+	+	Gratis
Map My Fitness	+	+	Gratis
Running Plan by Gipsis Coach		+	Gratis
Health Mate	+	+	Gratis
FitStar Personal Trainer		+	Gratis
Strava GPS Running and Cycling	+	+	Gratis
CARROT Fit		+	4.49€
NexTrack: Making Exercise Fun	+		Gratis
Mywellness	+	+	Gratis
Running for Weight Loss	+	+	Gratis
Runtastic GPS running***	+	+	Gratis
Shapelink Fitness Journal	+	+	Gratis
Sports Tracker	+	+	Gratis
Samsung Health	+		Gratis
Zombies Run	+	+	Gratis

El 70% de las aplicaciones se pueden encontrar en Google Play Store, el 90% en iTunes App Store, y el 60% en ambos Stores. El 95% de las APPs localizadas son gratuitas de inicio, presentando algunas de ellas complementos con determinado coste, mientras que tan sólo el 5% tienen un mínimo coste. La totalidad de las aplicaciones recogidas en la Tabla 1 cumplen los criterios generales de inclusión.

Estos resultados constituyen un estímulo y originan nuevas perspectivas de actuación en su aplicación en el campo de la actividad física orientada a la salud.

Discusión/Conclusiones

Las categorías "Salud y bienestar" de Google Play Store y de "Salud y forma física" de iTunes App Store, contienen una gran cantidad de APPs, respectivamente 1,300 y 1,257. Un elevado número de aplicaciones que normalmente presentan una utilidad muy específica que no es contrastable con los criterios de selección establecidos, haciendo destacables en el momento actual para su utilización tan sólo 20 de todo el conjunto. Pudiendo recomendar su uso para abordar la práctica de actividad física orientada a la salud, a través de la ejercitación autónoma o dirigida por expertos y docentes.

Ciertos estudios como el de Muntaner, Vidal-Conti y Palou (2016), abogan por recurrir a la tecnología versus métodos tradicionales como un método emergente para cambiar las conductas de salud. Castro-Sánchez, Zurita-Ortega, Chacón-Cuberos, Espejo-Garcés, Martínez-Martínez y Pérez-Cortés (2016), proponen la inclusión de las aplicaciones basadas en exergames en el aula de educación física para fomentar la práctica de actividad física y generar adherencia a su práctica. A su vez Melton, Bland, Harris y Marshall (2014) encontraron efectos positivos al utilizar aplicaciones móviles como un medio para monitorear, mejorar y aumentar factores como la sociabilidad, la autoestima y la actividad física.

Si bien, los diferentes autores apoyan el uso de las APPs, también los investigadores aconsejan ciertas mejoras para cumplir los objetivos que se pretenden con el desarrollo e implementación de las mismas. Así, Hoj et al. (2017), indican que es necesario identificar las características de las aplicaciones que los usuarios prefieren, esto es, abren la vía de la personalización de las APPs. Pulido-González, Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, González-Ponce, y García-Calvo (2016), insisten en la formación de los usuarios a través de programas de actuación con empleo de la tecnología para alcanzar la autonomía en la administración de la actividad física. Mollee, Middelweerd, Kurvers, y Klein (2017), sostienen que las aplicaciones pueden ejercer monitorización o coaching electrónico al usuario, pero estas se pueden mejorar sustancialmente en términos de utilización y personalización. Un aspecto delicado es el que subrayan Schoeppe et al. (2017), avisando que la calidad de las aplicaciones dirigidas a niños y adolescentes está en gran medida inexplorada.

Así pues, tanto los usuarios finales como los educadores en salud deben considerar el uso de aplicaciones como un componente complementario de un programa de promoción de actividad física para la salud.

Referencias

- Agreda, M., Raso, F., e Hinojo-Lucena, F.J. (2016). Tendencias TIC para la innovación en educación física: el exergaming como alternativa complementaria a la clase tradicional. *Trances*, 8(1), 311-320.
- Bird, M.L., Clark, B., Millar, J., Whetton, S., y Smith, S. (2015). Exposure to “exergames” increases older adults’ perception of the usefulness of technology for improving health and physical activity: a pilot study. *JMIR Serious Games*, 3(2). doi:10.2196/games.4275.
- Castro-Sánchez, M.; Zurita, F., Chacón, R, Espejo, T., Martínez-Martínez, A., y Pérez-Cortés, A.J. (2016). Inclusión de los exergames en el aula de Educación Física. *Trances*, 8(1), 415-424.
- Consejo Económico y Social de España. (2017). *Nuevos hábitos de consumo, cambios sociales y tecnológicos. Informe 04*. Colección de informes. Madrid: CES.
- Cowdery, J., Majeske, P., Frank, R., y Brown, D. (2015). Exergame apps and physical activity: the results of the ZOMBIE trial. *American Journal of Health Education*, 46(4), 216-222. doi: 10.1080/19325037.2015.1043063
- Hoj, T.H., Covey, E.L., Jones, A.C., Haines, A.C., Hall, P.C., Crookston, B.T., y West, J.H. (2017). How Do Apps Work? An Analysis of Physical Activity App Users’ Perceptions of Behavior Change Mechanisms. *JMIR mHealth and uHealth*, 5(8), 114. doi: 10.2196/mhealth.7206
- Melton, B., Bland, H., Harris, B., y Marshall, E. (2014). Enhancing Physical Activity Classes With Physical Activity Apps. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(1), A80.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Estadística 2015. Encuesta de hábitos deportivos en España. *Síntesis de resultados*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones del MEC.
- Mollee, J.S., Middelweerd, A., Kurvers, R.L., y Klein, M.C.A. (2017). What technological features are used in smartphone apps that promote physical activity? A review and content analysis. *Personal and Ubiquitous Computing*, 21(4), 633-643. doi: 10.1007/s00779-017-1023-3
- Muntaner, A., Vidal-Conti, J., y Palou, P. (2016). Increasing physical activity through mobile device interventions: A systematic review. *Health Informatics Journal*, 22(3), 451-469.
- Pulido-González, J.J., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P.A., González-Ponce, I., y García-Calvo, T. (2016). Proyecto MÓVIL-ÍZATE: Fomento de la actividad física en escolares mediante las Apps móviles. Retos. *Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (30), 3-8.
- Sarcona, A., Kovacs, L., Wright, J., y Williams, C. (2017). Differences in Eating Behavior, Physical Activity, and Health-related Lifestyle Choices between Users and Nonusers of Mobile Health Apps. *American Journal of Health Education*, 48(5), 298-305. doi: 10.1080/19325037.2017.1335630
- Schoeppe, S., Alley, S., Rebar, A.L., Hayman, M., Bray, N.A., Van Lippevelde, W.,... Vandelanotte, C. (2017). Apps to improve diet, physical activity and sedentary behaviour in children and adolescents: a review of quality, features and behaviour change techniques. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 83. doi: 10.1186/s12966-017-0538-3

Strand, K.A., Francis, S.L., Margrett, J.A., Franke, W.D., y Peterson, M.J. (2014). Community-based exergaming program increases physical activity and perceived wellness in older adults. *Journal of Aging and Physical Activity*, 22(3), 364-371.

Wang, Q., Egelandstal, B., Amdam, G.V., Almli, V.L., y Oostindjer, M. (2016). Diet and physical activity apps: perceived effectiveness by app users. *JMIR mHealth and uHealth*, 4(2), e:33. doi: 10.2196/mhealth.51.14.

CAPÍTULO 80

Dieta mediterránea en actividad física y salud

Silvia San Román Mata, Manuel Castro Sánchez, Sara Bretón Prats,
Antonio José Pérez Cortés, Rosario Padial Ruz, y José Luis Ubago-Jiménez
Universidad de Granada

Introducción

Actualmente la dieta mediterránea es una de las más beneficiosas y reconocidas mundialmente, de hecho en 2010 la UNESCO la tipifica como un estilo de vida saludable (Escaffi, Miranda, Alonso, y Cuevas, 2016) y es considerada una herencia cultural que simboliza un estilo y forma de vida que incluye no sólo la pauta nutricional sino las recetas y formas de cocinar los alimentos así como las celebraciones y costumbres con productos típicos y frescos. En este sentido la dieta mediterránea responde a una forma de vida que representa una cultura caracterizada por dar relevancia a la socialización de las comidas y que a su vez se ve influida por factores de diversa índole (Grao-Cruces, Fernández-Martínez, Porcel-Gálvez, Moral-García, y Martínez-López, 2013; Navarro-González, Ros, Martínez-García, Rodríguez-Tadeo, y Periago, 2016).

Como características inconfundibles de la dieta mediterránea se pueden enumerar las siguientes: consumo elevado de frutas, verduras, cereales y legumbres; uso de aceite de oliva como lípido habitual; consumo regular de pescado fresco de pequeño y mediano tamaño; escaso aporte de carnes rojas y embutidos, con predominio de las aves de corral; consumo elevado de cebolla, ajo y especias; ingesta moderada-baja, pero regular de productos lácteos (queso y yogurt), bajo consumo de hidratos de carbono simples y casi nula de alimentos preparados industrialmente (Carvajal y Ortega, 2001; Márquez-Sandoval, Bulló, Vizmanos, Casas-Agustench, y Salas-Salvadó, 2008). En términos generales, se peculiariza por el uso de alimentos frescos de temporada y de la región (Buckland, Bach, y Serra, 2008). Además del consumo tradicional de vino en cantidades moderadas en las comidas hay que incluir las peculiaridades de los procesos culinarios tales como hervir en agua y freír con aceite de oliva.

Es sabido que la dieta mediterránea actúa como factor de protección en la aparición de enfermedades cardiovasculares, diabetes, tumores, obesidad y enfermedades neurodegenerativas, entre otras (Urquiaga, Echeverría, Dussailant, y Rigotti, 2017) por su riqueza en tocoferoles, polifenoles, flavonoides y fitoesteroles, moléculas con un efecto anti-inflamatorio y antioxidante. Así pues, el aumento de antioxidantes naturales y la disminución de grasas saturadas son los pilares inherentes en esta dieta rica en el consumo de frutas, hortalizas, verduras y frutos secos (Salas-Salvadó y Mena-Sánchez, 2017).

Sin embargo, los cambios acontecidos en nuestra sociedad en cuanto a la mecanización en la ocupación laboral, la globalización de la tecnología o la falta de tiempo, han llevado a cabo un aumento en el consumo de comida rápida con alto aporte calórico, viéndose afectados los hábitos alimenticios que se muestran en la población española con una disminución en la adherencia de la dieta mediterránea y un incremento en la ingesta de grasas saturadas tales como el aumento del consumo de lácteos y yogures, del aceite de girasol, de la bollería y alimentos precocinados (Fundación Española de la Nutrición, 2013). Hecho que se ve acentuado en los jóvenes y en mayor medida en los que se independizan del hogar familiar (Grao-Cruces et al., 2013), poniendo en riesgo la salud (Varela-Moreiras, Ruiz, Valero, Ávila, y del Pozo, 2013). Así mismo, Chacón-Cuberos et al. (2017) manifiestan en las conclusiones de su estudio que siete de cada diez universitarios deben mejorar su alimentación.

Del mismo modo se percibe una tendencia a la mínima actividad física y sedentarismo desde edades tempranas (Mozas, Gómez, Olmedo, y Jiménez, 2016). La sociedad actual no favorece la práctica de

ejercicio físico, siendo una de las principales causas de abandono de la actividad deportiva el ocio digital como forma esencial de las relaciones sociales, además de la incorporación de las TICs en el sistema educativo y en el ámbito laboral. Otra causa, es la falta de tiempo libre en algunos casos, la pereza de practicar actividad física y la desgana (Bermúdez Torres, 2015; Moscoso, Martín, Pedrajas, y Sánchez, 2013).

El hecho de no practicar actividad física junto con una alimentación poco saludable son las principales causas de la mayoría de las enfermedades crónicas de actualidad y que provocan mayor número de muertes anuales.

Si bien es cierto, que ambos aspectos son modificables y que es posible redireccionar en el sentido adecuado para mejorarlos y desarrollarlos, de manera que actúen como factores de protección y estilos de vida saludables en favor de una mejor calidad de vida (Bellido, 2016). Es por ello relevante el estudio de ambos parámetros como pilares de prevención a cualquier nivel y como modo de promoción de sus beneficios sobre la salud de la población. Así pues, el objetivo principal del presente estudio es destacar la importancia de los beneficios que aporta una adecuada adherencia a la dieta mediterránea y la práctica de ejercicio físico como pilares básicos para el establecimiento de hábitos que conformen un estilo de vida saludable fomentando las condiciones sociales y de salud y procurando un grado de bienestar y consecuentemente una conveniente calidad de vida.

Metodología

Los últimos estudios exponen los beneficios de la dieta mediterránea en contraste con otras dietas occidentales, presentándola como un factor de prevención a causa de sus propiedades antioxidantes y antiinflamatorias anteriormente mencionadas.

Teniendo en consideración al cáncer como uno de los mayores problemas que acontece a nivel mundial, la Sociedad Española de Oncología Médica (2016) apuesta por la prevención y la detección precoz, ya que se esperan alcanzar cifras que superarán los 245.000 afectados de esta dolencia en los próximos 3 años. Es por ello la multitud de estudios existentes que relacionan la dieta mediterránea como factor de protección ante diferentes tipos de cáncer. De hecho, los factores dietéticos se estiman relevantes como factores del riesgo de padecer cáncer y al mismo tiempo son modificables mediante programas de intervención (Tárraga, Solera, y Rodríguez, 2016).

En esta línea, el consumo excesivo de grasas se ha asociado con el cáncer de colon, próstata y mama; sin embargo el consumo de fruta verduras y fibra, parecen ser sustancias protectoras ante variados tipos de cáncer como pueden ser: de estómago, cavidad oral, esófago, pulmón y mama (Montes, 2016). Autores como Ferrís-Tortajada, Berbel-Tornero, García-Castell, Ortega-García, y López-Andreu (2012) añaden la importancia de los compuestos fitoactivos que aporta la dieta mediterránea (licopeno, lupeol, quercetina, genisteína, carnosol, resveratrol, catequinas, vitaminas, etc.) considerándola un elemento protector e influenciado ante el cáncer de próstata. De igual forma, Gundín, Suárez, Carballido, Valdivieso y Hernández (2017), añaden que la fibra vegetal que integra, reduce la exposición de la mucosa del colon a agentes carcinógenos, actuando como factor protector ante el cáncer colorrectal.

Así mismo, López y Zarate (2012), señalan la relación existente entre la práctica de actividad física y la prevención y tratamiento del cáncer, en cuanto que la práctica de ejercicio podría reducir la activación de la cascada inflamatoria implicada en el desarrollo de diversos tipos de cáncer tales como el de pulmón, gástrico y colorrectal. De tal forma que la inflamación crónica que padecen los pacientes oncológicos se vería mermada, al mismo tiempo que la fatiga aminoraría, mejorando con ello la calidad de vida de éstos.

Por otro lado es de interés señalar la relación existente entre la dieta mediterránea y la prevención y tratamiento de la obesidad que ligado al síndrome metabólico, se han convertido en una de las mayores preocupaciones que inquietan a los profesionales de la educación y de la salud debido al auge e incremento durante las últimas décadas en nuestra sociedad (Alegría, Castellano, y Alegría, 2008). Dicho

cuadro clínico es el máximo factor de riesgo a padecer diabetes mellitus tipo 2, considerada uno de los sumos contratiempos de salud pública a nivel mundial y de la que existen multitud de estudios que relacionan su prevención y tratamiento con la dieta (Hernández-Ruiz de Eguilaz et al., 2016). Al mismo tiempo que la American Diabetes Association (2015), expresa que los cambios en la alimentación y en los estilos de vida producen resultados favorables a menor coste que la propia enfermedad.

La importancia del desarrollo de actividad física diaria y los beneficios que aporta para la salud, han desembocado en gran cantidad de estudios que avalan los beneficios del ejercicio como estilo de vida saludable en el ámbito psicofisiológico y que a su vez se relaciona con multitud de parámetros. Se considera, al igual que la dieta mediterránea, un factor de protección, prevención y tratamiento ante diversas enfermedades. De forma que la práctica de actividad física mejora la autoestima, la imagen corporal, aporta una sensación saludable y mejora los niveles de activación, disminuye el estrés, la tensión nerviosa, la depresión y el cansancio. Incluso ayuda a tener más amigos, a conocer gente nueva, a tener más comunicación con los compañeros y a cooperar en equipo (Reynaga et al., 2016).

Entre los principales beneficios físicos de la práctica de actividad física se pueden encontrar la disminución de las enfermedades cardiovasculares, la disminución del riesgo de padecer síndrome metabólico, disminución de la obesidad y diabetes tipo II, reducción de la pérdida mineral ósea, prevención de fracturas, fortalecimiento muscular, disminución del riesgo de caídas, refuerzo del sistema inmune, prevención de algunos tipos de cáncer y mejora tras la superación de éste, disminución del dolor musculoesquelético y prevención de la osteoporosis (Aparicio, Carbonell, y Delgado, 2010).

En este sentido, los estudios llevados a cabo por Cantero, Pérez, Portela, y Rodríguez (2014), constatan que la población adulta sedentaria que se somete a un programa de actividad física mejora su estado físico y postural, lo que conlleva a una disminución de la fatiga muscular y de lesiones, entre otros aspectos. Así mismo, Hernán et al. (2015) en su análisis de la práctica regular de ejercicio en relación a la tensión arterial y perfil lipídico, en una muestra de trabajadores de oficina, obtienen un mejor nivel de ambos aspectos en relación a los sujetos con bajo nivel de actividad física. Del mismo modo que se obtienen como beneficios psicosociales: prevención del estrés, aumento de la concentración laboral y de la valoración personal, mejora de la imagen corporal, del esfuerzo y del autocontrol, refuerzo de la autoestima, mejora las relaciones interpersonales, la comunicación, la dinámica y la cooperación de grupo, mejora el respeto y el comportamiento, favorece el trabajo en equipo y ayuda a conocer nuevas amistades (Cantero et al., 2014).

Por lo que los programas de educación e intervención, se hacen necesarios a la hora de reconducir hábitos hacia un estilo de vida saludable. En este sentido, Herrera, Olmos, y Brocal (2015) exponen que la práctica regular y durante un tiempo prolongado del conocido método Pilates, disminuye de manera significativa los niveles de ansiedad.

Igualmente en el estudio comparativo realizado por Ruiz, de la Torre, Redecillas, y Martínez (2015), en el que su muestra de estudio estaba conformada por dos grupos de adolescentes, donde el primero realizaba más de 15 minutos al día de desplazamiento activo y un segundo grupo que realizaban menos de 15 minutos o eran sedentarios, se expone que los que empleaban más de 15 minutos al día, tenían niveles más altos de felicidad y bienestar psicológico y niveles más bajos de angustia psicológica que los otros. De la misma forma, Candel, Olmedilla, y Blas (2008), revelan niveles inferiores de ansiedad y depresión en sus participantes practicantes de actividad física moderada con respecto a los que practicaban actividad física con baja intensidad y frecuencia. En este sentido, De la Cruz, Moreno, Pino, y Martínez de Santos (2015) evaluaron en 29478 sujetos, la práctica de actividad física durante el tiempo libre, el nivel de dicha práctica y el índice de salud mental y observaron que los sujetos que practicaban ejercicio durante su tiempo de ocio, presentaban mejor salud mental, independientemente de la cantidad de actividad física realizada. Del mismo modo, Stein, Molinero, Salguero, Corrêa, y Márquez (2013) amplían que la actividad física se asocia a una mejora sobre la salud psicosocial de pacientes cardiovasculares.

Por otra parte y teniendo en cuenta la atención a la diversidad, Macías y González (2012), valoran el deporte como estrategia de inclusión social para personas con discapacidad ya que ven mejorado su desarrollo emocional y social a través de las actividades físicas. La mejora física proporciona una mayor autonomía en la vida diaria, lo que hace que tengan una sensación de independencia, y por tanto mejora de su estado emocional.

Discusión/Conclusiones

En definitiva se ha podido observar que la dieta mediterránea puede ser considerada un factor de protección en la aparición de enfermedades de múltiple naturaleza (Urquiaga et al., 2017) y que gran cantidad de autores corroboran esta idea (Alegría et al., 2008; Ferrís-Tortajada et al., 2012; Gundín et al., 2017; Hernández-Ruiz de Eguilaz et al., 2016; Montes, 2016).

Así mismo, se constata la importancia de la realización de actividad física moderada como estilo de vida saludable, por todos los beneficios que aporta al organismo e igualmente es considerada un factor de protección frente a distintas enfermedades (Aparicio et al., 2010; López y Zarate, 2012; Stein et al., 2013).

Por todo lo expuesto se puede concluir que la influencia de la práctica de ejercicio físico es positiva en el ámbito fisiológico y psicosocial, aportando numerosos beneficios sobre la salud. Entre los beneficios más usuales a nivel fisiológico se pueden enumerar los siguientes: mejora del perfil lipídico, mejora de la tensión arterial, prevención de lesiones, mejora del sistema óseo y prevención de la osteoporosis, mejora del sistema respiratorio e inmune, mejora del estado nutricional, mejora del perfil glucémico, mejora la capacidad funcional y motora y prevención del cáncer. Asimismo, en relación al psicosocial se pueden nombrar los siguientes: conservación de la función cognitiva, disminución del riesgo de padecer demencia o Alzheimer, mejora del bienestar emocional, mejora del autoconcepto, autoestima, disminución de la depresión y la ansiedad y mejora de las relaciones sociales.

Tal y como se encuentra la situación actual en declive en relación a la práctica deportiva y a una adecuada adhesión a la dieta mediterránea, se proponen como líneas futuras de investigación, desarrollar programas de educación para la salud dirigidas a toda la población en general con un especial interés hacia la población infantil y adolescente, tomándolas como población diana.

Referencias

- Alegría, E., Castellano, J.M., y Alegría, A. (2008). Obesidad, síndrome metabólico y diabetes: implicaciones cardiovasculares y actuación terapéutica. *Revista Española de Cardiología*, 61(7), 752-764.
- Aparicio, V., Carbonell, A., y Delgado, M. (2010). Beneficios de la actividad física en las personas mayores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 10(40), 556-576.
- American Diabetes Association (2015). Prevention or delay of type 2 diabetes. *Diabetes Care*, 38, 31-32.
- Bellido, D. (2016). Bases científicas de una alimentación saludable. *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra*, 50(4), 7-15.
- Bermúdez, C. (2015). Implicaciones educativas de los beneficios de la actividad físico-deportiva. *Rev. Educación, Motricidad E Investigación*, (5), 3-16.
- Buckland, G., Bach, A., y Serra, L. (2008). Eficacia de la dieta mediterránea en la prevención de la obesidad. Una revisión de la bibliografía. *RevEspObes*, 6(6), 329-39.
- Candel, N., Olmedilla, A., y Blas, A. (2008). Relaciones entre la práctica de actividad física y el autoconcepto, la ansiedad, y la depresión en chicas adolescentes. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 8(1), 61-77.
- Cantero, M., Pérez, Y., Portela, Y., y Rodríguez, E. (2014). Deporte, actividad física y salud de los trabajadores. Su importancia para la productividad en la universidad de las ciencias informáticas. *Revista Digital De Educación Física*, 5(28), 61-73.
- Carvajal, A., y Ortega, R. (2001). La dieta mediterránea como modelo de dieta prudente y saludable. *Revista chilena de nutrición*, 28(2), 224-236.

- Chacón, R., Zurita, F., Castro, M., Espejo, T., Martínez, A., y Lucena, M. (2017). Análisis descriptivo del consumo de sustancias nocivas, adhesión a la dieta Mediterránea y tipo de residencia en estudiantes universitarios de Granada. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 829-843.
- De la Cruz, E., Moreno, M., Pino, J. y Martínez, R. (2011). Actividad física durante el tiempo libre y su relación con algunos indicadores de salud mental en España. *Rev. Salud Mental*, 34(1), 45-52.
- Escaffi, M., Miranda, M., Alonso, R., y Cuevas, A. (2016). Dieta Mediterránea y vitamina D como potenciales factores preventivos del deterioro cognitivo. *Revista médica clínica condes*, 27(3), 392-400.
- Ferrís-Tortajada, J., Berbel-Tornero, O., García-Castell, J., Ortega-García, J.A., y López-Andreu, J.A. (2012). Factores dietéticos asociados al cáncer de próstata. Beneficios de la dieta mediterránea. *Actas Urológicas Españolas*, 36(4), 239-245.
- Fundación Española de la Nutrición (FEN). *Libro Blanco de la Nutrición en España*. 1ª ed. Madrid: Fundación Española de la Nutrición, 2013.
- Grao-Cruces, A., Nuviala, A., Fernández-Martínez, A., Porcel-Gálvez, A.M., Moral-García, J.E., y Martínez-López, E. (2013). Adherencia a la dieta mediterránea en adolescentes rurales y urbanos del sur de España, satisfacción con la vida, antropometría y actividades físicas y sedentarias. *Nutrición Hospitalaria*, 28(3), 1129-1135.
- Gundín, S., Suárez, T., Carballido, F., Valdivieso, M., y Hernández, D.B. (2017). Cáncer colorrectal: prevención y tratamiento. *Anales de la Real Academia Nacional de Farmacia*, 2(83).
- Hernández-Ruiz de Eguilaz, M., Batlle, M.A., Martínez, B., San-Cristóbal, R., Pérez-Díez, S., Navas-Carretero, S., y Martínez, J.A. (2016). Cambios alimentarios y de estilo de vida como estrategia en la prevención del síndrome metabólico y la diabetes mellitus tipo 2: hitos y perspectivas. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 2(39) 269-289.
- Hernán, A., Marit, S., Oivind, S., Asgeir, M., Lars, L., y Elin, E. (2015). Efectos favorables de la actividad física regular motivada en el trabajo sobre la tensión arterial y el perfil lipídico. *Med Segur Trab*, 61(239), 162-171.
- Herrera, E., Olmos, M., y Brocal, D. (2015). Efectos psicológicos de la práctica del Método Pilates en una muestra universitaria. *Anales De Psicología*, 31(3), 916-920.
- López, F., y Zarate, A. (2012). El deporte y la actividad física en la prevención del cáncer. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 23(3), 262-265.
- Navarro-González, I., Ros, G., Martínez-García, B., Rodríguez-Tadeo, A., y Periago, M. (2016). Adherencia a la dieta mediterránea y su relación con la calidad del desayuno en estudiantes de la Universidad de Murcia. *Revista de Nutrición Hospitalaria*, 33(4), 901-908.
- Macías, D., y González, I. (2012). Inclusión social de personas con discapacidad física a través de la natación de alto rendimiento. *Apunts Educación Física Y Deportes*, (110), 26-35.
- Márquez-Sandoval, F., Bulló, M., Vizmanos, B., Casas-Agustench, P., y Salas-Salvadó, J. (2008). Un patrón de alimentación saludable: la dieta mediterránea tradicional. *Antropo*, 16, 11-22.
- Montes, J. (2016). ¿Es el cáncer una enfermedad prevenible? *Anales de la Real Academia de Doctores de España*, 1(2).
- Moscoso, D., Martín, M., Pedrajas, N., y Sánchez, R. (2013). Sedentarismo activo. Ocio, actividad física y estilos de vida de la juventud española. *ArchMed Deporte*, 30(6), 341-347.
- Mozas, M.J., Gómez, F.J., Olmedo R.R., y Jiménez M.J. (2016) Dieta mediterránea y diabetes gestacional. *Nutrición clínica en medicina*, 10(1), 54-67.
- Reynaga, P., Arévalo, E., Verdesoto, A., Jiménez, I., Preciado, M., y Morales, J. (2016). Beneficios psicológicos de la actividad física en el trabajo de un centro educativo. *Retos*, 30, 203-206.
- Ruiz, A., de la Torre, M., Redecillas, M., y Martínez, E. (2015). Influencia del desplazamiento activo sobre la felicidad, el bienestar, la angustia psicológica y la imagen corporal en adolescentes. *GacSanit*, 29(6), 454-457.
- Salas-Salvadó, J., y Mena-Sánchez, G. (2017). El gran ensayo de campo nutricional PREDIMED. *Nutrición Clínica*, 11(1), 1-8.
- Sociedad Española de Oncología Médica. (2016). *Las cifras del cáncer en España 2016*. Madrid. Sociedad Española de Oncología Médica.
- Stein, A., Molinero, O., Salguero, A., Corrêa, M., y Márquez, S. (2013). Actividad física y salud percibida en pacientes con enfermedad coronaria. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 14(1), 109-116.
- Tárraga, P.J., Solera, J., Rodríguez, J.A., 2016. *Influencia del estilo de vida y hábitos alimentarios en el cáncer colorrectal*. Madrid. Editorial Publicia.
- Urquiaga, I., Echeverría, G., Dussailant, C., y Rigotti, A. (2017). Origen, componentes y posibles mecanismos de acción de la dieta mediterránea. *Revista médica de Chile*, 145(1), 85-95.

Varela-Moreiras, G., Ruiz, E., Valero, T., Ávila, J.M., y del Pozo, S. (2013). The Spanish diet: an update. *Nutrición Hospitalaria*, 28, 13-20.

CAPÍTULO 81

Sentir el espacio: Los procesos artísticos como medio de investigación educativa

Andrés Torres Carceller y Júlia Castell Villanueva
Universidad de Barcelona

Introducción

Es conocido por todos que el contexto influye sobre la práctica educativa y que el ambiente, el clima o el espacio son elementos que afectan a su desarrollo. Desde hace algunas décadas experiencias como las aulas abiertas, los rincones y ambientes de aprendizaje o la co-creación de espacios entre los diferentes agentes del centro, retoman a raíz de la implementación de la educación por competencias conceptos de las pedagogías activas. Poniendo en valor el espacio y el ambiente al tenerlos en cuenta, no solo como elementos facilitadores del aprendizaje, sino utilizándolos como el tema central para trabajar desde lo próximo y cotidiano, para acrecentar la experiencia educativa desde elementos cercanos y tangibles. Debemos tener en cuenta que el tratamiento del espacio no puede ni debe disociarse de la actividad docente. Porque la educación no debe limitarse exclusivamente al raciocinio, desaprovechando el mecanismo natural de la intuición, dando cabida también a lo sensorial para permitir desarrollar las múltiples capacidades de aprendizaje, así como la posterior puesta en práctica de los conocimientos.

Uno de los referentes fundamentales de ofrecer una mirada pedagógica hacia el espacio son las escuelas Reggio, cuyo concepto de espacio busca una relación coherente entre la arquitectura y el proyecto educativo, que permita una relación más natural entre los agentes implicados. Para Loris Malaguzzi su objetivo principal consiste en “pensar en una escuela que no prepare para la vida sino que se viva” (citado en Riera, 2005, p.27), una escuela que a través de sus espacios, sus equipamientos y su ambientación cubran las necesidades humanas y pedagógicas de sus habitantes potenciando la relación entre ambos aspectos en lugar de limitarlos.

Esto rompe con la antigua concepción restrictiva del espacio, más ligada a objetivos de vigilancia y control que pedagógicos. Como nos recuerda Recio (2009, p.133) indicando que antiguamente:

“La escuela se despliega interna y externamente mediante la distribución de los individuos en el espacio y por medio de un saber sobre los cuerpos y el movimiento. En la escuela se aplica esta técnica de las distribuciones, que conduce a un tipo de control y sujeción de los cuerpos, con el fin de obtener de ellos el máximo de ventajas productivas y, a la vez, permiten la neutralización de sus actos de resistencia. El orden y la seguridad que la escuela debía mantener, exigía que todos los niños estuvieran reunidos bajo un mismo techo, para prevenir y remediar los excesos, el desorden, la desaparición incontrolada de estos y la desviación de sus conductas”.

Y además, va más allá de contemplar el espacio únicamente como un continente que ha de ser habitado. Siendo diseñado para acoger tanto a estudiantes como docentes y ofrecer las mejores condiciones para facilitar la consecución de los objetivos que los centros se propongan (Gairín, 1995), condicionando los tipos de interacción social que se puedan establecer (Laorden, 2001). Debe ser también un generador de conocimientos, como queda reflejado en las orientaciones que el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya hace sobre el despliegue del currículum de Educación Infantil (Segundo Ciclo), donde expresa la necesidad de:

“Repensar continuamente los espacios y los tiempos. Los espacios tienen que ser dinámicos y flexibles, tiene que ofrecer posibilidades de transformación o intervención tanto por parte del equipo docente como de los mismos infantes, tienen que permitir oportunidades de juego y provocar descubrimientos y, en definitiva, tienen que ser verdaderos generadores de aprendizajes significativos.

De la misma manera, tiene que facilitar la comunicación y las relaciones y tiene que favorecer la libertad de movimiento, la exploración y la autonomía de los infantes” (Departament d’Ensenyament, 2009).

Con la intención de incrementar el interés por el espacio como elemento educativo, un equipo de docentes de la facultad de Educación de la Universidad de Barcelona diseñamos un ciclo de talleres para el Centro de Arte Arts Santa Mònica en el marco de la segunda edición de la “Educación de las Artes” organizado en colaboración con el Colegio de Doctores y Licenciados en Bellas Artes y Profesores de Dibujo de Cataluña (Colbacat). El ciclo de talleres estaba dirigido a docentes de educación infantil, primaria y secundaria y permitía a los asistentes interactuar activamente con algunas de las posibilidades que nos ofrece el espacio como elemento educativo, en este caso desde la Educación Artística.

Nuestro objetivo no era producir obras de arte, sino generar a través de los procesos artísticos experiencias autoformativas que permitieran afrontar el tema del espacio desde las propias necesidades de cada participante en los talleres. No se ofrecía recetas ni actividades ya creadas, sino la posibilidad de vivir la experiencia de afrontar el espacio más allá del simple hecho de ser el lugar que habitamos, introduciendo este como un medio generador de conocimientos. No pretendíamos mostrar un paquete cerrado que pueda ser luego puesto en práctica en las aulas, sino expandir un enfoque creativo que permita generar nuevas propuestas didácticas para ser desarrolladas en diferentes etapas y contextos educativos. Potenciando la figura del docente imaginativo y autónomo, que no se conforma con repetir año tras año las mismas propuestas, sino que afronta la educación desde posicionamientos autocríticos que le llevan a investigar y reelaborar nuevas vías. En definitiva un docente inconformista y creativo, que a su vez explora nuevas maneras de implementar estos postulados a sus alumnos.

Con la intención de fomentar el aprendizaje por la acción, no pretendíamos enseñar conceptos sino que mediante la práctica de procesos creativos generados a partir de los diferentes espacios del Centro de Arte Arts Santa Mònica, los docentes-alumnos construyan sus propias conclusiones y propuestas de futuro, para que una vez de vuelta a su rol de docentes, las implementaran con sus estudiantes.

Nuestro planteamiento de los talleres conecta directamente con el valor que Dewey (1949) otorga a la experiencia en sí como generadora de aprendizajes, suponiendo una transformación del sujeto por la relevancia de los conocimientos adquiridos de esta forma. La experiencia no divide a quien conoce de lo que conoce.

Enfatizando además que las experiencias generadas a partir del Arte tienen un poder mayor de transformación debido a que suponen un cuestionamiento de los conocimientos adquiridos, debiendo reelaborarlos para darles una utilidad operacional que permita aunar los conocimientos teóricos y procedimentales para seleccionar mediante la intuición la mejor estrategia para alcanzar los fines deseados.

Como señala Morin (1997), cualquier acción es impredecible en cuanto escapa de las intenciones iniciales a través de múltiples interacciones y variables. Por lo que el sujeto debe desarrollar la capacidad de reacción mediante el pensamiento creativo, generando sus propios aprendizajes a través del tanteo.

El docente se transforma pues en un facilitador que diseña los elementos y situaciones necesarios para que los educandos exploren libremente en ellos. Creando sinergias grupales de conocimiento, al compartir sus avances y descubrimientos.

La incertidumbre, la no linealidad, son constantes en los procesos artísticos y preparan al sujeto para desarrollar el pensamiento creativo. Porque las respuestas desde el Arte son plurales y codificadas desde un plano personal que debe ser interpretado. En este sentido, “el arte es una forma de conocimiento basado en el principio de comunicabilidad de complejidades no necesariamente inteligibles” (Wagensberg, 2003, p.110).

Los procesos complejos de pensamiento que posibilitan las actividades creativas, permiten un enfoque transdisciplinar que potencia los aprendizajes significativos y contextualizados (Guillaumín, 2008). Bajo este pretexto, afrontamos la exploración cognitiva del espacio, poniendo en juego los sentimientos y los sentidos para alimentar a partir de la propia experiencia el germen creativo, que

posteriormente se desarrolla de forma individual o en grupo entrelazándose en diferentes actividades secuenciadas que forman un recorrido para profundizar desde el tanteo la esencia del espacio como generador de conocimiento. Porque la creatividad contribuye tanto al desarrollo positivo de la personalidad y el pensamiento abstracto como a adquirir habilidades necesarias para resolver situaciones y retos.

La experimentación libre y sensorial en cada sesión, por otra parte, permite activar la habilidad para resolver problemas, para razonar, para estimular el pensamiento crítico y creativo, desarrollando la capacidad para plantearnos cuestiones sobre lo que percibimos para encontrar nuestras propias respuestas. Así pues, el aprendizaje significativo desarrollado en este contexto de descubrimiento espacial nos ayuda a entender y a dar sentido a todo lo que nos rodea.

En base a la propuesta triangular de Mae-Barbosa (1991) para construir conocimientos en Arte (Contextualización histórica, práctica artística y lectura artística), adaptamos una secuencia para las diferentes actividades que se desarrollaban en los talleres:

Tabla 1. Procesos artísticos

	Experiencia
	Contextualización
Procesos artísticos	
	Realización
	Reflexión

El ciclo de talleres se dividía en cuatro sesiones aparentemente independientes pero entrelazadas entre sí, a partir de cuatro metáforas para aproximarse al espacio: refugio, tránsito, no-lugar, encuentro. De esta manera cada taller posibilita centrarse en una temática específica (Vicci, 2013) a través de diferentes tareas que se realizan de manera consecutiva y dan continuidad al conjunto. Asimismo nos parecía importante que la formación estuviera abierta a docentes de diferentes etapas educativas, para ampliar perspectivas y obtener resultados más heterogéneos que nos permitieran corroborar la riqueza de la interpretación de cada uno de los participantes en base a su personalidad y perfil profesional, y que a su vez la experiencia permitiera reflejar la importancia de potenciar la participación de grupos diferenciados para producir interacciones más enriquecedoras (Coumts y Jokela, 2008).

El Arte también es una forma de conocimiento, por lo que emplear los procesos artísticos como medio de investigación permiten profundizar en el conocimiento desde procesos de pensamiento divergente. La investigación en el campo de la Educación Artística establece un nexo de unión entre dos ámbitos, el educativo y el artístico que generalmente están disociados. Por lo que investigar en Educación Artística constituye un espacio variado que comprende con límites difusos múltiples disciplinas (Marín, 2011). Los talleres adoptan la misma línea que plantea el proyecto *Art/ography* desarrollado por la Universidad de la Columbia Británica (Vancouver), planteando la necesidad de indagar a través de cualquier proceso creativo que implique un enfoque transversal que favorezca reunir en la figura del docente de educación plástica las figuras de artista, investigador y maestro (Kalin, 2014). May, O'Donoghue, y Irwin (2014) estudian la relación entre arte, aprendizaje y enseñanza analizan a partir de una experiencia de residencia entre artistas, pedagogos, docentes e investigadores, estableciendo la importancia de potenciar la capacidad de “aprender a aprender” de los docentes, y pese a la dificultad, intentar comprometerse en inspirarse en las formas y prácticas del arte contemporáneo.

Por otra parte, el espacio ya ha sido motor de múltiples propuestas didácticas desarrolladas desde la educación artística. Molina y Garrido (2008) con un marcado perfil social, establecieron una relación entre el espacio público y el exterior de una escuela infantil para facilitar la identificación con el lugar y transformar un paisaje para integrar aspectos de la identidad de sus habitantes. La óptica reconstruccionista (Neperud, 1995) que aplican en Finlandia para la formación de docentes, relacionado

el Arte con la comunidad, vinculando ésta última con la tradición y el patrimonio cultural, entendiendo la comunidad como lugar, relacionando la educación -y el arte- con la vida (Villeneuve y Sheppard, 2009).

En torno al desarrollo del ciclo de talleres se ha realizado una investigación que, adoptando una metodología mixta que mezcla una recogida de datos cualitativa y un procesamiento cuantitativo, nos ha permitido ahondar en los matices que implica un proceso creativo e interpretar desde el contacto personal la comprensión y los progresos de los asistentes a los talleres. A pesar de tratarse de una muestra reducida, la prueba experimental nos ha permitido realizar una evaluación procesual trabajando con datos cualitativos recopilados durante el proceso de realización de las diferentes actividades que conformaban cada uno de los talleres. Los datos recopilados, procesados cuantitativamente a través del uso de categorías inducidas a partir de rúbricas, nos permiten analizar unos resultados altamente motivadores en torno a la potencialidad del espacio como catalizador de procesos creativos.

Objetivo

El objetivo principal de esta investigación es estudiar la repercusión que implica centrar el foco en nuestro entorno directo, en algo intangible como el espacio para promover aprendizajes basados en la experiencia. Y más allá de habitar el espacio y tratar su repercusión en la práctica educativa, explorarlo como fuente de conocimiento empleando procesos artísticos como medio de indagación. De tal forma que la retroalimentación entre ambos (espacio y arte) permitía a los docentes experimentar en primera persona con nuevos enfoques para empoderarse en su rol de docentes de educación artística y desarrollar proactivamente futuras propuestas innovadoras en sus centros.

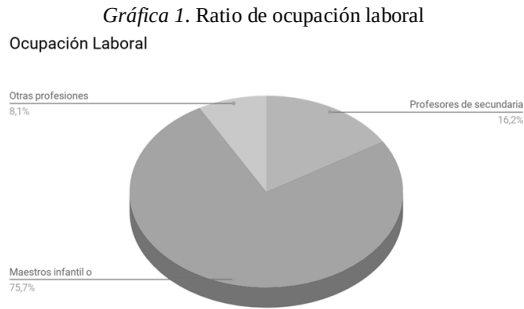
Método

Metodológicamente se trata de un estudio de caso de tipo procesal, casi experimental, en un marco creado ad hoc de tipo participante, que se centra en la recogida de datos a través de diferentes herramientas para proceder a la triangulación informativa de los resultados con la que se logra una mayor fiabilidad de los datos obtenidos (Casanova, 2006).

La investigación se enmarca inicialmente dentro del paradigma de las investigaciones cualitativas, ya que en la evaluación final se tendrá en cuenta todas las peculiaridades y singularidades (Creswell, 2005). Este proceso cualitativo se complementa con un tratamiento cuantitativo de los datos obtenidos a través del uso de categorías inducidas extraídas de los propios datos para depurar el sistema y validar el proceso, dando paso, por tanto a una investigación de tipo mixto. El uso y la integración de estas dos metodologías ofrece ciertos beneficios a la hora del análisis de datos y la discusión de los resultados (Koopman y Richardson, 2013).

La muestra corresponde a una población heterogénea formada por 37 personas lo que hace que esta no resulte en sí suficientemente significativa, aunque sí nos permite extraer algunas conclusiones que nos dibujan un panorama altamente motivacional.

Un 91.89% ($n=34$) eran mujeres y un 8.11% ($n=3$) eran hombres, de una edad media comprendida en un rango entre 35-45 años. Respecto a su ocupación laboral, el 75.67% eran maestros de infantil o primaria ($n=28$), el 16.21% ($n=6$) profesores de secundaria y el resto 8.1% ($n=3$) pertenecientes a otras profesiones (artistas o diseñadores). Los participantes presentaban todos estudios superiores relacionados un 40.54% con la Educación ($n=15$), 54.05 % las Bellas Artes ($n=20$) y 5.4% ($n=2$) con otras materias afines como la arquitectura o el diseño.



Las sesiones de observación se realizaron en espacios diversos del centro de arte Art Santa Mònica sobre una muestra heterogénea. En relación a los instrumentos y procedimientos utilizados, en los diarios de campo se recogieron evidencias sobre el clima motivacional generado a la hora de realizar las diferentes actividades que conformaban cada uno de los cuatro talleres que conforman el ciclo, además de registrar con instantáneas fotográficas algunos momentos claves de su desarrollo. Estas evidencias cualitativas posteriormente fueron tratadas cuantitativamente utilizando rúbricas estructuradas en torno a 3 niveles conceptuales (Consciencia del espacio/ Creatividad/Motivación) que contenían indicadores específicos en cada caso y que incluían descriptores en base a una escala simplificada de tipo Likert con cinco niveles de acuerdo (De acuerdo/Aparentemente de acuerdo/Neutral/En desacuerdo/Totalmente en desacuerdo) que nos permitía medir actitudes y graduar la motivación de los participantes.

Resultados

Para realizar el estudio se trabajaron dos bloques de datos: datos cualitativos extraídos de los cuadernos de campo recogidos en las diferentes sesiones de observación y datos cuantitativos extraídos de las rúbricas. Estos resultados fueron procesados correspondientemente con el objetivo de incentivar el interés por la experimentación espacial como elemento educativo generador de propuestas creativas y valorar su potencial motivador.

Así pues, se trabajaron los datos en dos fases: una cualitativa y una cuantitativa. La primera fase, la cualitativa, partía de los cuadernos de campo utilizados en las sesiones de observación realizadas y recogía impresiones en torno a tres niveles conceptuales relacionados con el espacio, la creatividad y la motivación. Se recogían indicadores específicos que hacían referencia entre otros al nivel de interacción con el espacio, a la respuesta ante nuevas posibilidades desconocidas e inesperadas, de diferentes formas de conocimiento y experimentación sensorial, física e imaginativa, a la interacción con el resto de compañeros, al nivel de iniciativa y participación en las actividades o al nivel de reacción y tolerancia frente a los retos propuestos. Estos indicadores eran agrupados en torno a un número de descriptores específicos que permitía simplificar los datos a través de una escala con cinco niveles de acuerdo.

La cuantitativa por su parte, utilizaba rúbricas simplificadas a través de categorías inducidas procesadas posteriormente a través del paquete estadístico SPSS (2.0) que combinaba datos y variables desde diferentes perspectivas.

- Flexibilidad en la ideación de la propuesta.
- Originalidad de la propuesta.
- Elaboración procesual.
- Fluidez en cuanto a su resolución.

Se codificaron cada una de las variables y se procesaron numéricamente los ítems de cada una de las dimensiones contempladas en el estudio. Los ítems se agruparon según diferentes variables para permitir realizar un análisis correlacional (en relación al género y ámbito laboral), un análisis de regresión (para determinar qué factores, predicen mejor el rendimiento motivacional creativo) y análisis de mediación

(para comprobar el papel mediador de la motivación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento creativo, y entre el ambiente espacial y el rendimiento creativo).

La combinación de variables como la relativa al género (91% mujeres), edad (95% entre 35-45 años) u otras de tipo conductual o de comportamiento, nos permiten afirmar que partiendo del trabajo espacial se consigue un alto nivel motivacional que repercute positivamente en los procesos creativos: El 94% experimenta una motivación positiva en este proceso y se muestra más creativo, el 5% no detecta ningún cambio significativo después de realizar el proceso, el 1% no respondió.

Tabla 2. Frecuencia respuesta motivacional frente a experimentación espacial, según el género

Frecuencia	Género		Total
	Hombre	Mujer	
Motivación alta	N	2	31
	%	5.4%	83.7%
Sin motivación aparente	N	1	2
	%	2.7%	5.4%
NS/NC	N	0	1
	%	0%	2.7%

Aunque por lo reducido de la muestra no podemos obtener conclusiones concluyentes extrapolables, sí podemos afirmar que la propuesta de talleres planteada demuestra que la secuencia didáctica utilizada basada en la experimentación espacial, genera un alto efecto motivador en los participantes y estimula la creatividad. Se potencia además la adquisición de nuevos aprendizajes y valores a través del trabajo común en el espacio, redescubriendo éste desde una nueva perspectiva creativa más sensorial e inspiradora a través de la experimentación libre. Esta experimentación, que ayudará posteriormente a ordenar las ideas trabajadas indirectamente de forma exploratoria, requiere necesariamente de una iniciativa personal, de la posibilidad de una toma de decisión activa y de un nivel de conocimiento de la realidad que nos rodea mucho más profundo que el que nos aporta la simple observación. Centrar nuestra atención en el espacio cotidiano, en el espacio más próximo, nos permite indagar nuestra forma de relacionarnos en y con él, aumentando nuestra consciencia sobre como este nos afecta y condiciona, explorando nuevas relaciones que se establecen automáticamente entre morador y continente.

Después de realizar los talleres pudimos constatar un creciente nivel motivacional creativo entre los participantes, al experimentar libremente en el espacio interactuando con él. Las actividades realizadas en cada uno de los talleres permitieron pasar de la interdependencia a la independencia en materia educativa, generando una sinergia creativa capaz de provocar cambios, participando en un proceso de crecimiento que afectaba su propio yo y se retroalimentaba al mismo tiempo al grupo. A través de la incentivación espacial como elemento educativo se consigue potenciar la relación entre las necesidades humanas y pedagógicas en lugar de limitarlos como afirman las teorías reggianas.

Discusión/Conclusiones

El espacio es un elemento clave que dificulta o potencia la práctica educativa y no podemos limitarnos a considerar el espacio educativo simplemente en términos organizativos. El centro educativo, además de ser el lugar donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, constituye a su vez un espacio habitado por personas con personalidades y necesidades diversas que lo viven de muchas maneras diferentes, sin que éste haya estado diseñado contemplando todas estas posibilidades. El rígido esquema que limita el espacio para una única función restringe tanto las posibilidades educativas como la propia calidad de vida de sus usuarios. Experiencias como las aulas abiertas, los rincones y ambientes de aprendizaje, la co-creación de espacios entre los diferentes agentes del centro, retoman el concepto reggio del espacio, aportando nuevas experiencias que rompen la concepción estática e inamovible del aula.

Abordar el tema del espacio como elemento educativo desde un más activo que promueva el espacio y el tiempo para el desarrollo de una respuesta creativa, posibilita a los docentes aprender libremente desde su propia experiencia, transformando el proceso de aprendizaje en una sucesión de descubrimientos que facilita la individualización de los conocimientos según diferentes intereses y sensibilidades. Involucrar a los participantes en el desarrollo de habilidades creativas complejas a partir de la experiencia sensorial del entorno, favorecer la integración de contenidos a través de elementos significativos de su entorno más próximo. A su vez, la puesta en común de los mismos, permite enriquecer los saberes del grupo obteniendo una visión global que multiplica las perspectivas sobre el tema y sus diferentes aplicaciones futuras, acentuando la motivación de los docentes por diseñar e implementar con sus alumnos propuestas didácticas innovadoras que integren el espacio como elemento vertebrador. La cohesión del grupo participante y la posibilidad de aprender entre iguales ha incrementado altamente su nivel de engagement, ideando de forma autónoma propuestas didácticas para explorar con sus alumnos nuevas formas de aprender. Proporcionando así un clima emocional que favorezca la autoestima y la confianza (Shallcross, 1981).

Redescubrir el espacio con toda la potencialidad artística que comporta, nos permite una mirada transversal enriquecedora. Crear espacios polivalentes y flexibles que rompan con la rutina, que potencien la imaginación, que promuevan activamente relaciones, comunicaciones y encuentros, representa un poderoso elemento educativo.

Nota

Con el apoyo de la Obra Social de la Fundació Bancària “La Caixa”.

Referencias

- Austin, R. (2009). *Deja que el mundo exterior entre en el aula: nuevas formas de enseñar y aprender más allá del aula de educación infantil*. Madrid: Morata.
- Barbosa, A.M. (1991). *A imagem no ensino da arte*. Sao Paulo: Perspectiva.
- Casanova, M.A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: la Muralla.
- Coutts, G., y Jokela, T. (2008). *Art, Community and Environment: Educational Perspectives*. Bristol: Intellect books.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Departament d'Ensenyament (2009). *Currículum i la programació al segon cicle d'Educació Infantil*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gairin, J. (1995). El reto de la organización de los espacios. *Aula de Innovación Educativa*, 39, 45-50.
- Guillaumín, A. (2009). Suite para otra educación universitaria. En A. Guillaumín y O. Octavio (Ed.), *Hacia una nueva educación. Miradas desde la complejidad* (pp.111-135). Xalapa-Enríquez: Arana.
- Kalin, N.M. (2014). A/r/t ography as interdisciplinary turning. *Visual Inquiry*, 3(2), 131-146.
- Koopman, P., y Richardson, M. (2013). An evaluation of mixed methods (diaries and focus groups) when working with older people. *International Journal of Social Research Methodology*, 16(5), 389-401.
- Laorden, C. (2001). *Familia, escuela y convivencia*. Madrid: Fundei.
- Marín, R. (2011). La investigación en Educación Artística. En *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230.
- May, H., O'Donoghue, D., y Irwin, R. (2014). Performing an intervention in the space between art and education. *International Journal of Education Through Art*, 10(2), 163-177.
- Molina, J.A., y Garrido, P.A. (2008). Escribir el Lugar: collaborative projects in public spaces. En *International Journal of Education Through Art*, 4(2), 195-206.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Neperud, R. (ed.). *Context, Content and Community in Art Education*. Reston: Virginia NAEA.
- Recio, C.M. (2009). Escuela, espacio y cuerpo. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 129-139.
- Riera, M.A. (2005). El espacio-ambiente en las escuelas Reggio Emilia. *Revista Indivisa*, B.

Sabadell, Ll. (2012). *Guía per co-crear a l'escola*. Barcelona: Consell Nacional de Cultura i de les Arts y Generalitat de Catalunya.

Shallcross, D. (1981). *Teaching creative behaviour: How to invoke creativity in children of all ages*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Vicci, G. (2013). *Miradas nómadas. Educación artística y cultura visual en Paysandú*. Paysandú: Universidad de la República.

Villeneuve, P., y Sheppard, D. (2009): Close to home; Studying art and your community. *Art Education*, 62(1), 6-13.

Wagensberg, J. (2003). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona: Tusquets.

CAPÍTULO 82

Evolución de los valores del ocio en jóvenes, adultos y mayores

María Plaza Carmona, Carmen Requena Hernández, y Paula Álvarez Merino
Universidad de León

Introducción

No hay una definición de ocio que tenga un significado común para toda la comunidad científica. El ocio se ha asociado históricamente como un producto de desconexión selectiva, de relajación, de contemplación y de disfrute privado (Kleiber, Larson, y Csikszentmihalyi, 2014) . Además, también se describe como la base de la cultura por lo que la celebración asegura su continuidad y donde la vitalización de la diversión va adoptando nuevas formas culturales (Ellison y White, 2017).

El estudio del ocio se ha desarrollado principalmente en tres enfoques básicos: tiempo, actividad y estado mental (Godbey, Crawford, y Shen, 2010) . En primer lugar, el enfoque del ocio como tiempo libre se define como consumo no productivo del tiempo. Este tiempo se refiere a fuera del trabajo y no está sujeto a una obligación. Algunos autores apoyan esta noción del ocio afirmando que el ocio es un tiempo que está fuera del que se requiere para la subsistencia y las cosas que debemos hacer para ganarse la vida (Stebbins, 2017). Es el tiempo discrecional, para ser usado de acuerdo con nuestro propio juicio o elección. Hablamos de ocio cuando uno participa sin restricciones y la actividad es independiente de trabajo. En segundo lugar, el ocio puede verse simplemente como una actividad o grupo de actividades voluntarias o placenteras. El significado derivado de estas actividades puede variar según el estilo de vida, la cultura, la actitud o los intereses individuales. Algunos autores se refieren al ocio como lo que no tenemos que hacer, como una actividad elegida en relativa libertad por sus cualidades de satisfacción (Coker, 2011). Estas actividades pueden ser sedentarias o activas. La relativa libertad de las obligaciones se considera tradicionalmente como la esencia del ocio. Es decir, el elemento de libertad relativa de una actividad proporciona la oportunidad de actuar en libertad que de otra manera no podría ocurrir. Sin embargo, también existe la posibilidad de entender el ocio como trabajo. Por ejemplo, algunas actividades que eligen los jubilados podrían redefinirse fácilmente como trabajo como ocurre con las obligaciones que genera el voluntariado (Harmon, 2017). El tercer lugar el ocio puede verse como una actitud mental y espiritual hacia la existencia, estado mental o actitud transitoria o como un estilo de vida estable (Pieper, 1965). Este enfoque diferencia el ocio del tiempo libre pues cualquier persona tiene tiempo libre pero no todo el mundo tiene ocio. El tiempo libre es un modo especial de calcular un tipo de tiempo. El ocio se refiere a una forma de estar que pocos desean y logran (Gary, 2006).

En definitiva, la participación y los beneficios del ocio pueden contribuir en diferentes elementos del estilo de vida como tiempo libre, actividad o estado mental, oportunidades de relajación, superación personal, interacción cultural y estabilidad familiar (Newman, Tay, y Diener, 2014). Además, el ocio es para escapar, innovar, emocionarse o fantasear (de Graaf, Boniwell, y Levine, 2017).

Valores de ocio no moral

Cuando algo es importante para nosotros, cuando se considera que vale la pena, que es deseable, se dice que tal cosa tiene valor. Los valores atraviesan la sociedad e influyen en todos los aspectos de la vida. Cuando los valores se relacionan específicamente con las actividades de ocio, pueden denominarse valores ociosos, no morales (Sperazza y Banerjee, 2010). Los valores no morales de ocio juegan un papel importante en cómo vemos el ocio y los tipos de actividades en las que elegimos participar. Al considerar los valores de ocio no morales podemos entenderlos o bien como categorías abstractas o bien

como necesidades psicológicas. Las categorías abstractas del ocio se asocian a fuertes sentimientos (Strain, Grabusic, Searle, y Dunn, 2002). Los valores de ocio no morales pueden definirse como evaluaciones personales del valor o utilidad del ocio (Jeffres y Dobos, 1993). Al seleccionar las actividades de ocio, algunas personas valoran los sentimientos de emoción, otros la percepción de libertad o autoexpresión, otros valoran el crecimiento personal (Bailey, Kang, y Schmidt, 2016). Estos valores a su vez actúan como un reflejo de las actitudes que apoyan los valores no morales del ocio.

Para la mayoría de las personas, uno de los valores principales del ocio es la oportunidad de experimentar la libertad, de tener el control de las elecciones. Esto se conoce como autodeterminación (Jaumot-Pascual, Monteagudo, Kleiber, y Cuenca, 2016). Otro valor no moral importante asociado con el ocio es la oportunidad de la satisfacción intrínseca. Detrás de muchos de los valores del ocio hay un deseo de recompensa intrínseca (Sánchez y Ruiz-Martos, 2017). Comprender los valores no morales de la población es un elemento esencial para la programación de ocio exitoso. La literatura identifica cinco valores no morales que parecen describir a la población en general y de forma específica a las personas mayores. Los cinco valores no morales del ocio son:

1. Demandas de cultura y ocio. Las actividades recreativas tienen por objeto el desarrollo de habilidades necesarias para disfrutar de los hobbies y deportes a lo largo de la vida. Los parques, son lugares que invitan a encuentros entre diferentes generaciones para realizar actividades culturales conjuntas (Cochran, 2005).

2. Sociedad envejecida y saludable: La sociedad actual se caracteriza por una población envejecida físicamente capaz de trabajar y producir mucho más que cualquier otra generación anterior debido a la mejora de las condiciones de salud y sociales. Por lo tanto, el valor del envejecimiento saludable y su efecto en la sociedad es una tendencia importante.

3. Valores de jubilación: La jubilación es una señal para el final de la vida laboral, pero es una oportunidad para buscar nuevos intereses y comenzar nuevas actividades. En la actualidad, aumenta el número de adultos y mayores activos que participan en actividades de ocio, antes y durante la jubilación (INE, 2017)

4. Perspectivas de ocio y valores: La actualidad se caracteriza porque cada vez son más las personas que desean experiencias de alta calidad y aventura sin importar la edad. Esto hechos muestran un cambio radical de los valores no morales del ocio respecto a generaciones pasadas. Los profesionales deben tomar nota de esta particularidad dado que habitualmente diseñan los programas de ocio de acuerdo a lo que “funciona” tradicionalmente.

5. Nivel Económico e Ingresos: Las generaciones actuales tienen un perfil educativo superior a otras generaciones y han sido criados en periodo de prosperidad a la vez que viven. No obstante, la nueva situación económica de recesión hace necesario examinar las propuestas sociales de ocio.

Los principales componentes del ocio son la libre elección y la motivación intrínseca (Iwasaki, 2017). Desafortunadamente, hasta el momento las teorías del ocio no satisfacen una respuesta que permita concretar la dirección para desarrollar programas de ocio. Por consiguiente, si los profesionales del ocio desarrollan e implementan programas sin atender los elementos dominantes en las diferentes cohortes, no se logrará comprender la verdadera naturaleza de las cohortes y el potencial de ocio derivado de sus valores. Necesitamos alfabetizar el ocio para no reproducir formas de ocio tradicional que no se corresponden con los intereses de las diferentes generacionales que conviven actualmente. Para ello debemos convertir a los propios consumidores de ocio en herramientas informativas sobre los valores no morales del ocio.

Este es un estudio centrado en los valores de ocio no morales en relación con la participación en programas de ocio en jóvenes, adultos y mayores. El propósito de este estudio es explorar los valores recreativos y las preferencias de recreación comunitaria de tres generaciones. La información obtenida se facilitará a los profesionales que han colaborado en el estudio. Se prevé que la información será de

utilidad especialmente para la planificación del ocio de personas jubiladas que necesitan cubrir el tiempo laboral con nuevas actividades.

Método

Realizamos un cuestionario centrado en valores de participación en el ocio y dividimos a los encuestados en tres grupos de edad: jóvenes, adultos y mayores. Las seis categorías de valores de tiempo libre en la encuesta fueron "Competitivo", "Educativo", "Fisiológico", "Social", "Relajación" y "Estético".

Las preguntas de la investigación fueron: ¿Hay un significado estadísticamente significativo entre categorías de valores de ocio? ¿Hay diferencia entre grupos de generaciones? En otras palabras, ¿las preferencias de la actividad de ocio de personas de diferentes edades difieren debido a su sentido de competitividad, necesidad de educación, deseo de socialización, fisiología, deseo de relajación y / o factores estéticos?

Sujetos

La muestra se conformó con 240 participantes de León y provincia. El grupo de mayores se conformó con 80 personas, con una media de edad 73, 68 años, el grupo de adultos con 75 personas con una media de edad 54, 46 años y el grupo de jóvenes con 68 personas con una media de 22 años.

Procedimiento

Se llevó a cabo un muestreo intencional donde las personas que forman parte de la muestra no se eligen al azar, sino que se seleccionaron con el criterio del *muestreo opinático* que conforman la muestra siguiendo criterios estratégicos, como "acceder a la muestra con mayor facilidad" y emplear la información recogida para generar presupuestos de intervención a través de la interpretación de datos (Olabuénaga, 2012).

La captación de la población se llevó a cabo con estudiantes de 3º curso de la titulación del Grado de Educación Social de la Universidad de León, tanto para cumplimentar el Cuestionario como para actuar de entrevistadores entre personas del entorno (familiares, vecinos y amigos). A todos los participantes se les garantizó el anonimato de su participación.

Instrumento de medida

El instrumento de medida utilizado se basa en los ítems que componen el Cochran Baby Boomer Quiz (Cochran, 2005) para abordar los valores no morales de participación en el ocio. A los encuestados se les pidió que valorasen la importancia de 23 razones diferentes por las cuales podrían participar en actividades de ocio y recreación (por ejemplo, "competir contra otros", "porque soy bueno en ello" y "mejorar mis habilidades o conocimientos"). Las opciones de respuesta variaron de 5 "muy importante" a 1 "no importante". Cada una de las 23 razones pertenecía a una de las seis categorías de valores no morales (Competitiva, Educativa, Fisiológica, Social, Relajación, y Estética). El valor competitivo mide la importancia de la competitividad como motivación para participar en actividades recreativas. El valor educativo mide la importancia de participar en actividades recreativas con fines educativos. El valor fisiológico mide la importancia de las actividades recreativas para el desarrollo fisiológico y la relajación para el participante. El valor social mide la importancia de participar en actividades recreativas con el propósito de estar con la familia, amigos u otros. El valor de relajación mide la importancia de hacer algo diferente al trabajo o tener tiempo para uno mismo. Finalmente, el valor estético midió la importancia de participar en actividades simplemente por placer y disfrutar de la naturaleza en la recreación. Los ítems que correspondían a cada sub-escala se enumeran en la tabla 1.

En la tercera y última parte del cuestionario, mediante dos preguntas abiertas, se les pidió que contestaran, por un lado, a las actividades de ocio que realizaban y por otro lado, a las actividades de ocio que les gustaría realizar.

Tabla 1. Valores no morales del ocio.

Valor	Ítems
Competitivo	Para competir contra otros
	Porque soy bueno en eso
	Para mostrar a otros puedo hacerlo
	Mejorar mis habilidades o conocimientos
	Por desafío
	Por emoción
Educativo	Para riesgo y aventura
	Para ser creativo
	Para aprender nuevas habilidades
Fisiológico	Para expandir mi intelecto
	Por salud física y ejercicio
	Para la relajación de la mente, el cuerpo y el espíritu
Social	Para mantenerme ocupado
	Para ayudar a mi comunidad
	Para estar con mi familia
	Para hacer cosas con mis amigos
	Para conocer gente nueva
Relajación	Por interacción cultural
	Hacer algo diferente al trabajo

Resultados

Los resultados descriptivos y comparativos del estudio se realizaron con el programa estadístico SPSS 22.0. En la tabla 2 se presentan las medias de los ítems organizados en función de las seis categorías que se recogen en la tabla 1. El gráfico 1 muestra se ilustra los gráficos de las medias en función de los grupos de estudio y de las seis categorías de los valores del ocio. En la tabla 3 se muestran los datos comparativos de los grupos de jóvenes, adultos y mayores.

Tabla 2. Medias y desviación típica de los valores de ocio.

	Jóvenes	Mayores	Adultos
	Media ($\pm$ DE)	Media ($\pm$ DE)	Media ($\pm$ DE)
Competitivo	3,52 $\pm$ 0,68	3,24 $\pm$ 0,93	3,75 $\pm$ 0,47
Fisiológico	4,08 $\pm$ 0,97	4,43 $\pm$ 0,67	2,88 $\pm$ 0,74
Social	3,69 $\pm$ 0,55	3,60 $\pm$ 0,70	2,98 $\pm$ 0,53
Estética	4,20 $\pm$ 0,82	3,81 $\pm$ 0,98	2,56 $\pm$ 0,71
Relajación	2,32 $\pm$ 0,59	2,89 $\pm$ 0,95	1,96 $\pm$ 1,05
Educativo	4,60 $\pm$ 0,57	3,91 $\pm$ 0,98	3,96 $\pm$ 0,54

Gráfico 1. Medias de valores de ocio por categoría

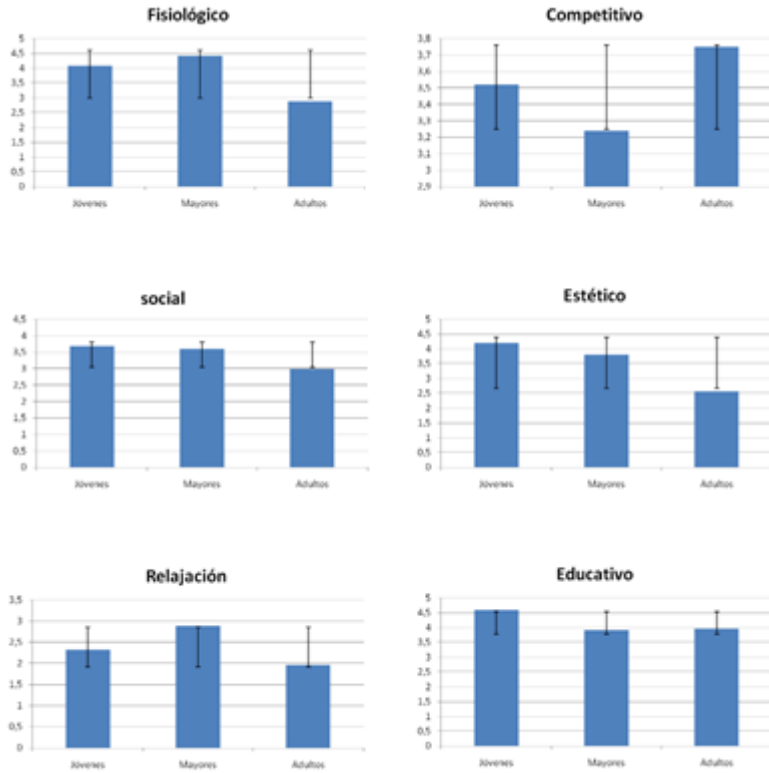


Tabla 3. Resultados comparativos de los grupos y valores de ocio

	Grupo	Grupo	Diferencia de medias	DE	Sig.
Competitivo	joven	mayores	,284	,191	,406
		adultos	-,223	,234	1,000
	mayores	joven	-,287	,191	,406
		adultos	-,512	,188	,022*
Fisiológico	adultos	joven	,223	,234	1,000
		mayores	,514	,188	,022*
	joven	mayores	-,35	,171	,120
		adultos	1,200	,213	,000*
Social	mayores	joven	,356	,171	,120
		adultos	1,556	,171	,000*
	adultos	joven	-1,200	,213	,000*
		mayores	-1,556	,171	,000*
Estética	joven	mayores	,090	,151	1,000
		adultos	,707	,186	,001*
	mayores	joven	-,090	,151	1,000
		adultos	,617	,149	,000*
Relajación	adultos	joven	-,707	,186	,001*
		mayores	-,617	,149	,000*
	joven	mayores	,383	,207	,198
		adultos	1,640	,258	,000*
Educativo	mayores	joven	-,383	,207	,198
		adultos	1,256	,207	,000*
	adultos	joven	-1,640	,258	,000*
		mayores	-1,256	,207	,000*

Tabla 3. Resultados comparativos de los grupos y valores de ocio (continuación)

Relajación	joven	mayores	-,571	,209	,022*
		adultos	,360	,259	,505
	mayores	joven	,571	,209	,022*
		adultos	,931	,209	,000*
	adultos	joven	-,360	,259	,505
		mayores	-,931	,209	,000*
Educativo	joven	mayores	,681	,192	,002*
		adultos	,640	,237	,024*
	mayores	joven	-,681	,192	,002*
		adultos	-,041	,192	1,000
	adultos	joven	-,640	,237	,024*
		mayores	,041	,192	1,000

Discusión/Conclusiones

Hasta donde sabemos este es el primer estudio que analiza los valores no morales del ocio de tres generaciones. Los resultados ponen de manifiesto que el grupo de mayores sitúan en primer lugar los valores fisiológicos relacionados con la salud, en segundo lugar, los valores educativos relacionados con mantener la mente activa, en tercer lugar, relacionados con el disfrute, el cuarto lugar la relación con los demás, en quinto lugar, la competitividad y por último los valores relacionados con la relajación. El grupo de adultos sitúan en primer lugar los valores educativos y en segundo lugar la competitividad, ambos relacionados con la situación laboral en la que se encuentran. En tercer lugar, los valores sociales, en cuarto lugar, los valores fisiológicos, relacionados con el disfrute y en último lugar los valores relacionados con la relajación que implica estar solo o alejado de la familia. El grupo de jóvenes sitúan en primer lugar los valores educativos, propios de la edad en la que se encuentran. En segundo lugar, sitúan los valores relacionados con el disfrute, en tercer lugar, los valores relacionados con la salud, el cuarto lugar los valores sociales, en quinto lugar, los valores de la competitividad y en último lugar sitúan los valores de relajación.

Los resultados de la exploración de los valores no morales del ocio ponen de manifiesto que las tres generaciones que participan en el estudio coinciden en situar en último lugar los valores de relajación por lo que los datos son coincidentes con las investigaciones revisadas (Ellison y White, 2017). Los ítems que se incluyen en esta categoría están relacionados con la necesidad de sentirse solo o alejado de la familia (Newman et al., 2014). En cuanto a las diferencias de los valores del ocio entre los grupos de estudio, señalar que son menos significativas entre jóvenes y mayores que entre ambos grupos y los adultos que son los que más diferencias de valores de ocio relevan respecto al resto de grupos. Estos datos sorprenden dado que se esperaban diferencias especialmente respecto de los jóvenes. Por consiguiente, de los resultados se puede colegir que ha podido influir la procedencia de la muestra que pertenecía a un entorno familiar. Como señalan algunos investigadores en la medida que los grupos de diferentes edades interaccionan miembros del grupo las diferencias se diluyen (Requena-Hernandez y Zubiaur-Gonzalez, 2008). Por ejemplo, Cook (1962) destacó la importancia de la intimidad dentro de la interacción y sugiere que esto subyace el potencial de ver al otro como algo más que un "conocido", que probablemente facilite el desarrollo de amistades entre grupos (es decir, amistades entre personas que pertenecen a diferentes grupos sociales) y coincidan sus necesidades e intereses. La revisión de Davies et al. (2011) encontró que las personas con amistades de diferentes grupos sociales y culturas reducen no solo los prejuicios, sino que aumenta la simpatía y el interés por compartir su tiempo libre y de ocio con personas de diferentes generaciones.

El modelo de inteligencia generacional alienta a las personas a comprender el contexto temporal de los demás (Biggs, Haapala, y Lowenstein, 2011). Este modelo no busca que la edad es neutral y no presupone que la edad sea irrelevante. La clasificación social de las personas según la edad influye en las expectativas del ocio de ciudadanos a diferentes edades: los niños juegan, los jóvenes se divierten, los adultos participan en actividades culturales y los mayores descansan. Sin embargo, la verdadera

pluralidad de papeles significativos desempeñados por los diferentes grupos de edad va más allá de clichés tradicionales asociados a la edad (Chonody y Wang, 2014).

Conclusión

El propósito de este estudio fue explorar lo que generaciones del mañana y de hoy buscan como recreación recopilando información sobre los valores del ocio. Es necesario que los profesionales de servicios del ocio ofrezcan una variedad de oportunidades de recreación que cubran los diferentes valores de ocio de las generaciones que comparten un mismo momento histórico pero que sus necesidades e intereses no suelen coincidir.

Referencias

- Bailey, A.W., Kang, H.K., y Schmidt, C. (2016). Leisure Routine and Positive Attitudes: Age-Graded Comparisons of the Path to Happiness. *Journal of Leisure Research*, 48(3), 189.
- Biggs, S., Haapala, I., y Lowenstein, A. (2011). Exploring generational intelligence as a model for examining the process of intergenerational relationships. *Ageing & Society*, 31(7), 1107-1124.
- Chonody, J.M., y Wang, D. (2014). Predicting social work students' interest in gerontology: Results from an international sample. *Journal of gerontological social work*, 57(8), 773-789.
- Cochran, L.J. (2005). *A philosophical and ethical examination of practices in developing leisure program guidelines using the baby boomer cohort*. University of Idaho Moscow, ID.
- Coker, B.L. (2011). Freedom to surf: the positive effects of workplace Internet leisure browsing. *New Technology, Work and Employment*, 26(3), 238-247.
- Davies, K., Tropp, L.R., Aron, A., Pettigrew, T.F., y Wright, S.C. (2011). Cross-group friendships and intergroup attitudes: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 332-351.
- de Graaf, J., Boniwell, I., y Levine, R. (2017). Conclusions and Future Directions. *Happiness*, 448.
- Ellison, C.J., y White, A.L. (2017). Exploring leisure and retirement for people with intellectual disabilities. *Annals of Leisure Research*, 20(2), 188-205.
- Gary, K. (2006). Leisure, freedom, and liberal education. *Educational Theory*, 56(2), 121-136.
- Godbey, G., Crawford, D.W., y Shen, X.S. (2010). Assessing hierarchical leisure constraints theory after two decades. *Journal of Leisure Research*, 42(1), 111.
- Harmon, J. (2017). Leisure participation, substance abuse disorders, and recovery. *Annals of Leisure Research*, 1-15.
- Iwasaki, Y. (2017). Contributions of leisure to "meaning-making" and its implications for leisure studies and services. *Annals of Leisure Research*, 20(4), 416-426.
- Jaumot-Pascual, N., Monteagudo, M.J., Kleiber, D.A., y Cuenca, J. (2016). Gender Differences in Meaningful Leisure Following Major Later Life Events. *Journal of Leisure Research*, 48(1), 83.
- Jeffres, L.W., y Dobos, J. (1993). Perceptions of leisure opportunities and the quality of life in a metropolitan area. *Journal of Leisure Research*, 25(2), 203.
- Kleiber, D., Larson, R., y Csikszentmihalyi, M. (2014). The experience of leisure in adolescence Applications of flow in human development and education. *Springer* (pp. 467-474).
- Newman, D.B., Tay, L., y Diener, E. (2014). Leisure and subjective well-being: A model of psychological mechanisms as mediating factors. *Journal of Happiness Studies*, 15(3), 555-578.
- Olabuénaga, J.I.R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Requena-Hernandez, C., y Zubiaur-Gonzalez, M. (2008). Effects of intergenerational interaction on aging. *Educational Gerontology*, 34(4), 292-305.
- Sánchez, A., y Ruiz-Martos, M.J. (2017). Europe 2020 Strategy and Citizens' Life Satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 1-24.
- Sperazza, L.J., y Banerjee, P. (2010). Boomers and seniors: The driving force behind leisure participation.
- Stebbins, R.A. (2017). Leisure Lifestyle Leisure's Legacy. *Springer*. (pp. 173-191)
- Strain, L., Grabusic, C.C., Searle, M.S., y Dunn, N.J. (2002). Continuing and ceasing leisure activities in later life: A longitudinal study. *The Gerontologist*, 42(2), 217-223.

CAPÍTULO 83

Relaciones entre la actividad física y el autoconcepto en el ámbito de la salud y la educación: Revisión bibliográfica

Tamara Espejo Garcés*, Ramón Chacón Cuberos**, Gabriel González Valero***, y Rosario Padial Ruz***

*Universidad de Jaén; **Universidad de Huelva; ***Universidad de Granada

Introducción

Son diversas las investigaciones que focalizan su interés en el estudio de los beneficios y factores que influyen en la realización de actividad física como hábito que promueve una salud y calidad de vida óptima, así como el bienestar personal del individuo. Del mismo modo, el autoconcepto se señala como un constructo psicosocial que participa en la decisión de acciones que cada sujeto realiza en su día a día.

Desde la perspectiva del alcance de la salud y el bienestar, se considera la práctica físico-deportiva como una propuesta de desarrollo y mejora, logrando un autoconcepto positivo, gestión de emociones y ausencia de enfermedades provenientes del sedentarismo, ya que son diversos los autores que destacan dicha motivación que promueve la realización de actividad física que favorece tanto aspectos sociales, como afectivos y cognitivos (González-Cutre, Sicilia, y Moreno, 2011; Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Cecchini, 2013) mostrando la relevancia de llevar a cabo un estilo de vida saludable y activo mediante hábitos basados en la actividad física (Chacón et al., 2015; Espejo et al., 2015).

Sobre la práctica de actividad física se destacan las oportunidades sociales y desarrollo personal que favorece la práctica de actividad física, ya que promueve alta capacidad de autonomía, adaptación, cumplimiento de objetivos y metas, toma de decisiones, etc. Dándose una asociación positiva entre las personas que son activas con un mayor control y gestión de la capacidad emocional y expresión contribuyendo a la disminución de estrés y ansiedad. Dichas conclusiones son recogidas por diversos estudios (Rey, Extremera, y Pena, 2011; Cera, Almagro, Conde, y Sáenz-López, 2015; Castro-Sánchez, Zurita-Ortega, Martínez-Martínez, Chacón-Cuberos, y Espejo-Garcés, 2016) donde aquellos con una práctica deportiva regular presentan mayores niveles de autoconcepto, claridad emocional y satisfacción con la vida.

Así mismo se ha recogido en investigaciones científicas que la motivación supone un factor que contribuye a estado y equilibrio personal del individuo encontrándose ligada estrechamente con la consecución de actividades y trabajos, resultando la desmotivación como una causa de conductas disruptivas, consumo de sustancias nocivas, sedentarismo o inactividad física (Méndez-Giménez, Cecchini, Fernández-Río, y González, 2012).

En esta línea resulta el tratamiento del autoconcepto un foco de estudio como constructo relacionado con el bienestar psicológico, físico y social con la intención de conocer y perfilar aquellos factores que tienen influencia en el mismo, así como su posible influencia en otros constructos que formen parte en la construcción de la personalidad (Gálvez et al., 2014; Álvaro, 2015). El autoconcepto es señalado como un constructo psicosocial que influye en las acciones y decisiones del individuo, implica el autoconocimiento de uno mismo, suponiendo un factor que interviene como ya se ha señalado anteriormente que influye en la configuración de la persona y su rol en la sociedad (Villarreal, Sánchez, y Musitu, 2013).

El desarrollo de un correcto autoconcepto es destacado como una necesidad del ser humano, fundamental y profunda para el alcance de una vida sana y de calidad de la misma óptima (Vera y Zebadúa, 2002; Cazalla-Luna y Molero, 2013). Por el contrario, son diversos los problemas psicológicos

establecidos por un autoconcepto bajo o negativo, como llega a ser la depresión, el estrés, aislamiento, ansiedad, entre otros (Matalinares et al., 2005; Molero, Zagalaz, y Cachón, 2013).

Para finalizar, señalar que resulta interesante la realización de una revisión sobre la literatura acerca de las asociaciones encontradas sobre la relación posible entre la actividad física y el autoconcepto en el ámbito de la salud, así como el necesario papel de la escuela y educación para el logro y alcance de unos hábitos saludables, promoviendo en este sentido una práctica regular que favorece el bienestar físico, social y mental. En este sentido, son diversos los elementos de estudio que podrían provocar una asociación positiva o negativa, siendo útil su análisis para conseguir establecer patrones que consigan una mejora de la salud.

De este modo, el objetivo de esta investigación es conocer la tendencia en los resultados dados por investigaciones científicas realizadas en relación a la existencia de relaciones entre la práctica de actividad física y sus diversas variables y su posible relación con el autoconcepto, con enfoque en la salud y la educación como dos marcos implicados

Metodología

Bases de datos

Atendiendo al tratamiento que conlleva una revisión sistemática se consideran estudios de investigación empírica y revisión de la literatura sobre la inteligencia emocional, el autoconcepto y la actividad física como propuesta de mejora y desarrollo de los anteriores constructos. La búsqueda bibliográfica se ha realizado mediante los portales Web of Science, PubMed y Scopus.

La búsqueda se refinó considerando aquellos documentos publicados en “Social Sciences Citation Index (SSCI)” y como área de investigación las “Social Sciences”.

Tras la búsqueda y delimitación de la temática se destacan 18 trabajos de investigación afines profundamente con el objeto de estudio de esta revisión.

Descriptores

Como descriptores de búsqueda de incluyeron tanto en castellano como en inglés siendo “actividad física”, “autoconcepto”, “salud” y “educación”.

Fórmulas de búsqueda

Se emplearon los operadores booleanos “and” y “or”. Asimismo se delimito la franja temporal de dichas publicaciones, estableciéndose un rango desde 2007 hasta 2017.

Resultados

Se encontraron un total de 262 documentos, quedaron excluidos artículos con sólo resúmenes publicados, ponencias y comunicaciones.

La muestra de esta revisión cuenta con una participación muestral total de 8324, tal como se observa en lo recogido en la Tabla 1. Para la extracción de los datos, se ha llevado a cabo como proceso de codificación el siguiente: (1) autor/es; (2) año de publicación; (3) tipo de estudio; (4) concepto clave; (5) muestra diana.

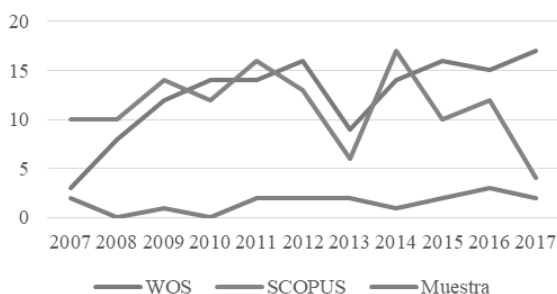
En la siguiente tabla se recoge los principales trabajos de investigación de gran relevancia para esta revisión (Tabla 1).

Tras la búsqueda y aplicación de los criterios de inclusión señalados anteriormente, se realizó una primera lectura de los resúmenes de la población y posteriormente una lectura sistemática de cada uno de ellos. De este modo, quedaron eliminados los documentos pertinentes mediante criterios de conceptualización, metodología y estadística.

Tabla 1. Síntesis de los estudios incluidos en la revisión realizada

Autor/es	Año	Tipo de estudio	Conceptos clave	Población diana	Muestra
Adie, Duda, y Ntoumanis	2012	Longitudinal	AC	Deportistas	54
Ramos-Jiménez, Hernández-Torres, Urquidez-Romero, Wall-Medrano, y Villalobos-Molina	2017	Transversal	AF	Atletas	294
Cazalla-Luna y Molero	2013	Revisión	AC	-	-
Castro-Sánchez et al.	2016	Transversal	AF	Alumnado	2134
Cera et al.	2015	Transversal	AF	Alumnado	170
Gálvez et al.	2014	Transversal	AC	Alumnado	
Sweeney, Wilson, y Van-Hom	2017	Longitudinal	AF/AC	Adultos	224
Karina, González-Correa, González-Correa, y Caicedo	2016	Longitudinal	AF	Alumnado	25
Li, Bunke, y Psouni	2016	Modelo Ecuación Estructural	AF/AC	Adolescentes	767
Laborde et al.	2017	Transversal	AF/AC	Deportistas	972
Martín y Guzmán	2012	Transversal	AF	Deportistas	117
Matalinares et al.	2005	Transversal	AC	Alumnado	203
Méndez-Giménez et al.	2013	Transversal	AC/AF	Docentes y Alumnado	354
Dong-Chul, Nehl, Aglev, y Shang	2007	Transversal	AF	Universitarios	1200
Moreno, Zomeño, Marín, Cervelló, y Ruiz	2009	Transversal	AF	Alumnado	819
Grim, Hartz, y Petosa	2011	Transversal	AF	Alumnado	233
Rey, Extremera, y Pena	2011	Transversal	AC	Alumnado	316
Saklofske, Austin, Rohr, y Andrews	2007	Transversal	AC/AF	Alumnado	496

Gráfica 1. Distribución de las publicaciones de 2007 a 2017



Discusión/Conclusiones

Respecto al autoconcepto, son diversos los estudios que en su análisis de las dimensiones del autoconcepto resulta la dimensión emocional menos evaluada que las demás indicándose la necesidad de una educación emocional como respaldo para alcanzar un autoconcepto emocional positivo, contribuyendo a un autoconcepto general adecuado que favorece a un ajuste psicológico estable, competencia personal y disminución de problemas conductuales y personales (Cazalla-Luna y Molero, 2013; Gálvez et al., 2014). Desde esta perspectiva, se señala la idea de que el tener un mejor concepto de sí mismo, conlleva a sentirse bien consigo mismo y al alcance de un éxito en el desarrollo de su potencial. Resultando lo anterior, una tendencia a comprender cómo se sienten los demás y desarrollo de empatía, controlando y manejando diversas situaciones bajo la perspectiva positiva de la vida (Adie, Duda, y Ntoumanis, 2012; Matalinares et al., 2005).

Por estos motivos, se plantea la necesidad en estudios como los de Karina, González-Correa, González-Correa, y Caicedo (2015), Méndez-Giménez et al. (2013) y Moreno, Zomeño, Marín, Cervelló, y Ruiz (2009) de desarrollar diversas estrategias para el tratamiento y gestión adecuada de los sentimientos, tensiones y emociones, así como el fomento hacia una percepción positiva de uno mismo, considerándose el papel de la escuela fundamental ya que los de menor edad pasan numerosas horas en esta institución y siendo destacado lo forjado en la niñez se refleja en la adultez. La actividad física se

señala como un recurso atrayente y que promueve numerosos beneficios, es mediante la práctica de tareas físico-deportivas donde se dan diversas situaciones que ponen de manifiesto la resolución de conflictos, gestión de emociones, la iniciativa personal, colaboración y tolerancia, la confianza en sí mismo, entre otros aspectos. Así lo señalan Saklofske, Austin, Rohr, y Andrews (2007) en sus resultados, aquellos individuos con elevados niveles de actividad física también presentan una elevada claridad y reparación emocional y del mismo modo, niveles superiores de satisfacción con la vida. Por ello autores como Castro-Sánchez et al. (2016) y Moreno, Zomeño, Marín, Cervelló, y Ruiz (2009) reclaman el papel de la escuela y docentes en necesidad de formar y plantear propuestas que contribuyan a una práctica de actividad física saludable y adecuada que promueva una adherencia en el tiempo futuro.

En este sentido, en estudios realizados a adolescentes que practican regularmente actividades físico-deportivas como el de Laborde et al. (2016) revela que gestionan los niveles de estrés y ansiedad en periodos de competición de forma adecuada, señalándose como rasgos distintivos de estos deportistas la estabilidad emocional, la dependencia, tendencia al logro, la responsabilidad, entre otros. Y de este modo, García-Naveira y Ruiz-Barquín (2013) presentan la adecuada práctica y desarrollo del ámbito deportivo como un medio donde se adquieren normas y valores sociales, así como la correcta gestión de roles y tareas entre los distintos agentes, por ello se promueve que el deporte sea considerado un recurso educativo, de integración, formativo y desarrollo personal.

Finalizado el análisis de los diversos trabajos de investigación sobre el autoconcepto y la práctica de actividad física como una propuesta mejora y desarrollo integral de la persona, se destaca la importancia del conocimiento de uno mismo y gestión de sus emociones como aquello que conlleva una adecuada adaptación a la sociedad y mejor calidad de vida. Destacándose la práctica de actividad física como tarea que a nivel físico, cognitivo, social y afectivo provoca beneficios siendo fundamental su regularidad y duración en el tiempo de la persona.

Referencias

- Adie, J.W., Duda, J.L., y Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well- and ill-being of elite youth soccer players: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 51-59.
- Álvaro, J.I. (2015). *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físico y psicosociales en adolescentes de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Martínez-Martínez, A., Chacón-Cuberos, R., y Espejo-Garcés, T. (2016). Clima motivacional de los adolescentes y su relación con el género, la práctica de actividad física, la modalidad deportiva, la práctica deportiva federada y la actividad física familiar. *RICYDE*, 7(45), 263-277.
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia., *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43-64.
- Cera, E., Almagro, B.J., Conde, C., y Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Retos*, 27, 8-13.
- Chacón, R., Espejo, T., Cabrera, A., Castro, M., López, J.F., y Zurita, F. (2015). Exergames para la mejora de la salud en niños y niñas en edad escolar: estudio a partir de hábitos sedentarios e índices de obesidad. *RELATEC*, 14(2), 39-50.
- Espejo, T., Cabrera, A., Castro, M., López, J.F., Zurita, F., y Chacón, R. (2015). Modificaciones de la obesidad a través de la implementación de herramientas físico-posturales en escolares. *Retos*, 28, 78-83.
- Gálvez, C., Rodríguez, P.L., Rosa, A., García-Cantó, E., Pérez-Soto, J.J., Tarraga-Marcos, L., Tarraga-López, P. (2014). Relationship between body weight status and self-concept in schoolchildren. *Nutrición Hospitalaria*, 31(2), 730-6. doi: 10.3305/NH.2015.31.2.8467.
- García-Naveira, A., y Ruiz-Barquín, R. (2016). Diferencias en personalidad en función de la práctica o no deportiva y categoría por edad en jugadores de fútbol de rendimiento desde el modelo de Costa y McCrae. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(1), 23-29.
- Karina, P., González-Correa, C.H., González-Correa, C.A., y Caicedo, J.C. (2015). Ejercicio físico e inteligencia emocional en un grupo de estudiantes universitarias. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 11(1), 31-36.

- Laborde, S., Dosseville, F., y Allen, M.S. (2016). Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine y Science in Sport*, 26, 862-874.
- Matalinares, M.L., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C., Díaz, G.,... Chávez, J. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI*, 8(2), 41-55.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J.A., Fernández-Río, J., y González, C. (2012). Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en educación física. *Aula Abierta*, 40(1), 51-62.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Cecchini, J.A. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula abierta*, 41, 63-72.
- Molero, D., Zagalaz, M.L. y Cachón, J. (2013). Estudio comparativo del autoconcepto físico a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 135-142.
- Moreno, J.A., Zomeño, T., Marín, L.M., Cervelló, E., y Ruiz, L.M. (2009). Variables motivacionales relacionadas con la práctica deportiva extraescolar en estudiantes adolescentes de educación física. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 95, 38-43.
- Rey, L., Extremera, N., y Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20, 227-234.
- Saklofske, D.H., Austin, E.J., Rohr, B.A., y Andrews, J.J.W. (2007). Personality, emotional intelligence and exercise. *Journal of Health Psychology*, 12, 937-948.
- Vera, M., y Zebadúa, I. (2002). *Contrato pedagógico y autoestima*. Ciudad de México D. F.: Colaboradores Libres.
- Villarreal, M. E., Sánchez, J. C. y Musitu, G. (2013). Análisis psicosocial del consumo de alcohol en adolescentes mexicanos. *Universitas Psychologica*, 12(3), 857-873.
- Ramos-Jiménez, A., Hernández-Torres, R., Urquidez-Romero, R., Wall-Medrano, A., y Villalobos-Molina, R. (2017). Body Image Satisfaction as a Physical. Activity Indicator in University Students. *American Journal Health Behaviour*, 41(5), 599-607. doi: 10.5993/AJHB.41.5.9.
- Sweeney, A., Wilson, D., y Van-Horn, L. (2017). Longitudinal relationships between self-concept for physical activity and neighborhood social life as predictors of physical activity among older African American adults. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(67), 1-12. doi: 10.1186/s12966-017-0523-x
- Li, R., Bunke, S., y Psouni, E. (2016). Attachment relationships and physical activity in adolescents: The mediation role of physical self-concept. *Psychology of Sport and Exercise*, 2, 160-169. doi: 10.1016/j.psychsport.2015.07.003.
- Dong-Chul, S., Nehl, E., Agley, J., y Shang-Min, M. (2007) Relations Between Physical Activity and Behavioral and Perceptual Correlates Among Midwestern College Students. *Journal of American College Health*, 56(2), 187-197. doi: 10.3200/JACH.56.2.187-198.
- Grim, M., Hartz, B., y Petosa, R (2011). Impact Evaluation of a Pilot Web-Based. Intervention to Increase Physical Activity. *American Journal of Health Promotion*, 25(4), 227-230.

CAPÍTULO 84

Diseño y evaluación de un programa de *Fair play* en fútbol base

Águeda Gutiérrez-Sánchez y Luis Lois-Carro

Universidad de Vigo, Departamento de Didácticas Especiales, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte

Introducción

Si preguntamos a cualquier persona (seguidor de algún deporte en general o no) si considera que la violencia es necesaria en el deporte, la mayoría de las respuestas serían negativas. Sin embargo, según Gómez (2007) sí parece que existe un consenso social en que la violencia en el deporte es algo rechazado, pero se sigue produciendo. Ante estos hechos de violencia diaria en el deporte en general y en el fútbol en particular, nos preguntamos si la violencia en el deporte rey tiene solución, y si es posible evitar que se produzca, reducirla o incluso erradicarla.

A medida que la violencia en el fútbol profesional se va reduciendo, la violencia en el deporte formativo aumenta de forma exponencial. De ahí que, la imitación del modelo profesional por el fútbol base ha llevado a muchos entrenadores, padres, espectadores, directivos, y lo peor, a muchos niños y jóvenes a reproducir actitudes y conductas relacionadas con la no deportividad, más propias del fútbol profesional que de un fútbol educativo (Cruz, Torregrosa, Boixadós, y Valiente, 2000; Gutiérrez, 2006; 2008; Trepát, 1995), lo que da lugar a entornos negativos para el desarrollo moral y social (Sáenz, Gimeno, Gutiérrez, y Garay, 2012).

Además, la ausencia de una definición universalmente aceptada de “deportividad” y la falta de consenso en cuanto a los valores que la vertebran, invita a hablar más de conductas deportivas (*Fair play*) que de deportividad (Iturbide-Luquen y Elosua-Oliden, 2017).

En este sentido, Gómez-Mármol y Sánchez-Pato (2014) aseguran que la deportividad es un ideal ético materializado en el cumplimiento de las reglas del juego, el respeto por los adversarios y el compromiso con la práctica deportiva; y que, por este motivo, un enfoque unidimensional es insuficiente.

Algunos de los aspectos que el Diccionario de las Ciencias del Deporte (1992) señala del *Fair play* o juego limpio es el reconocimiento y respeto a las reglas del juego, la relación correcta con el adversario, el rechazo a la victoria a cualquier precio, así como el tener una actitud digna tanto en la victoria como en la derrota entre otras.

Dorado (2012) señala que nunca se debería renunciar a educar en valores en el deporte en edad escolar, y a formar el carácter de los más jóvenes. Esta autora destaca la importancia de impulsar programas que desarrollen los valores personales y sociales de los más jóvenes a través de la práctica deportiva.

Estudios como los de Gutiérrez (2007) y Lamonedá (2014), han demostrado que tras diez semanas de intervención en programas de educación en valores para promover el juego limpio en el fútbol los resultados han sido positivos.

De ahí que el objetivo principal de este estudio piloto ha sido implementar un programa basado en el *Fair play* en un club de fútbol base, a través del cual se pretende fomentar los valores éticos propios del deporte y poner en valor el juego limpio como código de conducta.

Método

Participantes

La muestra ha estado formada por 80 jugadores, repartidos en seis equipos de fútbol base, pertenecientes al Moraña C.F. Este club pertenece a la Delegación de Pontevedra. Tres de los equipos (alevín, infantil y juvenil) forman parte del grupo control (GC) y los otros tres (prebenjamín, benjamín y cadete) al grupo de experimental (GE). Las edades oscilan desde los 7 hasta los 19 años, dependiendo de la categoría en la que se encuentren. En relación a los técnicos deportivos que han participado en este programa han sido un total de ocho entrenadores del género masculino, con edades comprendidas entre los 19 y 37 años. Cuatro han formado parte del GE y los otros cuatro al GC (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra por categorías y grupo

Grupo experimental						Grupo control					
Prebenjamín (7-8 años)		Benjamín (9-10 años)		Cadete (15-16 años)		Alevín (11-12 años)		Infantil (13-14 años)		Juvenil (17-19 años)	
Entrenador	Jugador	Entrenador	Jugador	Entrenador	Jugador	Entrenador	Jugador	Entrenador	Jugador	Entrenador	Jugador
1	12	2	13	1	15	1	11	2	15	1	14

Instrumentos

Como instrumento de medida se ha utilizado una encuesta sociométrica a los entrenadores, una encuesta sobre la opinión que tienen los entrenadores sobre los padres, que consta de 19 ítems y se clasifican en una escala de Likert de 5 puntos (1=Nunca / 5=Siempre), y una última encuesta sobre valores de *Fair play* a los jugadores (SVQ-E) formada por 36 ítems (1= Totalmente en desacuerdo/5=Totalmente de acuerdo). Instrumentos validados en el estudio de Gutiérrez (2007) y tras su consentimiento previo para su utilización.

Procedimiento

Para llevar a cabo la intervención y la recogida de información, todos los participantes firmaron un consentimiento informado. Los criterios empleados respetan los criterios éticos del comité responsable de experimentación humana (local e institucional) y la Declaración de Helsinki de 1983.

El estudio está estructurado en tres fases:

1. La primera de identificación y diagnóstico formativa, a través de la realización de un cuestionario sobre valores educativos en el deporte por parte de los jugadores y entrenadores del club para identificar y diagnosticar los posibles problemas relacionados con la agresividad violencia en el fútbol.
2. En la segunda fase se llevó a cabo un modelo de formación-intervención. Esta formación es por medio del análisis de los cuestionarios y la realización de una adecuada intervención sobre los valores educativos en el deporte con un mes de duración.
3. La tercera fase y última, es una fase de evaluación para determinar la eficacia del estudio. Esta se ha realizado por medio de la evaluación de los datos obtenidos del registro de evaluación externa y observación de las modificaciones en los cuestionarios realizados por primera vez por parte de los jugadores y entrenadores.

Análisis de los datos

Este estudio piloto que sigue el modelo de intervención llevado a cabo por Gutiérrez (2007), se ha englobado dentro del marco de la investigación acción con un enfoque interpretativo-descriptivo con medidas pretest-postests.

Resultados

1. Encuesta a los entrenadores del Moraña C.F.

A continuación, se describen los resultados correspondientes a la encuesta realizada a los entrenadores del fútbol base del Moraña C.F.:

- Conocimiento de los entrenadores sobre educación en valores

Una amplia mayoría no conocen ningún libro que trate la educación en valores.

- ¿Crees que existen problemas en el Fútbol Base?

El 87.5% de los entrenadores consideran que existan problemas en el fútbol base. Desde problemas de empatía entre jugadores hasta la presión por parte de sus progenitores por el resultado y no por el aprendizaje.

- Importancia que le da tu club a la educación en valores

El 25 % y el 65% coinciden en alto y muy alto respectivamente, la importancia otorgada a la educación en valores.

- ¿Cómo se comportan los padres y las madres en los partidos?

El 65% de los entrenadores piensan que el comportamiento de los padres en los entrenamientos y partidos es en su mayoría indiferente o negativo.

- Influencia de los medios de comunicación

Ningún entrenador considera como positiva la influencia de los medios de comunicación en el fútbol base, siendo desde muy negativa hasta indiferente.

- Importancia que le das a la elaboración de manuales sobre educación en valores

El 62.5% y 25% de los entrenadores encuestados le da importancia alta y muy alta a la elaboración de manuales sobre educación en valores a través del fútbol. Solo un entrenador lo considera indiferente.

- Formación que has recibido sobre educación en valores

En cuanto a la formación recibida, el 62.5%, de los encuestados consideran que la formación recibida es media y por lo tanto, adecuada.

2. Encuesta opinión de los entrenadores sobre los padres

Como datos de interés podemos afirmar que la mayoría de los progenitores acompañan a sus hijos a los partidos, pero no tanto a los entrenamientos.

Podemos observar como la actitud de los padres según los entrenadores no es la más positiva (37.5%). Los valores que más se repiten son los normales (37.5%) es decir, la indiferencia. Destacar como la mitad de los entrenadores considera que el ambiente varía respecto a ellos si se gana o pierde un partido/competición y la mitad también señala que te felicitan muy poco si se gana. Es muy significativo señalar que el 75% de los entrenadores opinan que los padres se enfadan con ellos si su hijo está de suplente. Y las opiniones respecto a si los padres insultan o gritan al árbitro en los partidos está muy dispersa. Por último, señalar que solo un entrenador considera que los padres ven adecuada la forma de entrenar a sus hijos, frente a los 5 que la ven normal y los 2 que la ven poco adecuada.

3. Encuesta valores Fair play en los jugadores

Como resultados más destacados señalamos que en todos ellos predomina el juego limpio antes que la victoria, rechazando la violencia. Sin embargo, acciones como perder tiempo son aceptadas de forma natural por los jugadores de la categoría cadete y juvenil, ya que entienden que es un recurso más para ganar el partido.

En la categoría infantil donde en el ámbito futbolístico pasan del fútbol 8 al fútbol 11, observamos como actitudes como el juego violento o la pérdida de tiempo ya están presentes en sus ideas como una parte más del juego.

En las categorías de benjamín y alevines, se produce una diversidad de opiniones en cuanto a valores se refiere, ya que son lo suficientemente mayores para conocer los valores de deportividad y respeto. Sin embargo, es preocupante que entiendan que se puede y debe protestar al árbitro si la decisión tomada es perjudicial para su equipo.

En la categoría prebenjamín y benjamín, las respuestas eran muy similares entre ellas y apenas hubo variaciones entre las respuestas.

- Análisis de los datos del evaluador externo

A continuación, señalamos la media de la dificultad del partido de acuerdo al observador externo. En total se han recogido 24 partidos para el GE, divididos en 12 partidos pre-intervención y 12 partidos postintervención. Para el GC, se han evaluado un total de 22 partidos, 11 partidos pretest y otros 11 postest. En total se han evaluado un total de 46 partidos. En las tablas 2 y 3 observamos si existe algún cambio de conducta antes y después del programa en el GC y GE.

Tabla 2. Análisis de la dificultad del partido GC

GC	PRETEST				POSTEST			
	ITEM	A	I	J	Media	A	I	J
	Dificultad del partido	6	8.5	7.6	7.36	7.5	8.75	8.6
	Comportamiento entrenador Moraña C.F.	7	8	8.6	7.86	7.5	8.5	9.6
	Comportamiento entrenador contrario	6	7	8	7	8	8.5	7.6
	Comportamiento jugadores Moraña C.F.	7.25	7.75	7.3	7.43	8.5	8.5	8.6
	Comportamiento jugadores contrarios	5.75	6.25	6.25	6.08	8.25	8	8.3

Tabla 3. Análisis de la dificultad del partido GE

GE	PRETEST				POSTEST			
	ITEM	PB	B	C	Media	PB	B	C
	Dificultad del partido	9.5	8	8.5	8.6	9.5	8	8.5
	Comportamiento entrenador Moraña C.F.	9	9	8	8.6	9.25	9	8
	Comportamiento entrenador contrario	8.25	9	7	8.08	8.5	9	7
	Comportamiento jugadores Moraña C.F.	9	7.75	7.75	8.16	9.25	7.75	7.75
	Comportamiento jugadores contrarios	8.75	8	6.25	7.66	9.5	8.75	6.25

En relación a la dificultad del partido en el GC, el equipo infantil tiene una media de 8.5, siendo el mejor del GC y la peor nota la tiene el equipo alevín con un 6 en las respuestas del evaluador externo. Por otro lado, el GE en el equipo prebenjamín, tuvo en el pretest una valoración de 9.5, siendo por los árbitros los partidos más fáciles de arbitrar por ellos, también tenemos que destacar que el equipo benjamín tiene un 8 de media, siendo dentro del GE el que peor nota tiene.

Si observamos el comportamiento de los entrenadores y jugadores, vemos que la mejor nota de los entrenadores la tendría el equipo juvenil con un 8.6 y la peor el alevín con un 7. Por parte de los jugadores tenemos que el equipo infantil es el mejor valorado con una nota de 7.75 y la peor la tiene el alevín con un 7.25. En el postest, tanto el GE como el GC, han mejorado.

En relación a los entrenadores, en el GE, la mejor nota la tienen los entrenadores del de los equipos benjamín y prebenjamín con un 9. La peor nota la tiene el entrenador del equipo cadete con un 8.

Tanto en el pretest como en el postest, los entrenadores del Moraña tienen mejor comportamiento de media que el del otro equipo.

En cuanto al comportamiento de los jugadores, en el GC los jugadores el equipo infantil son los mejores valorados con una nota de 7.75 y la peor la tiene el alevín con un 7.25. En el GE, se observa al equipo prebenjamín y benjamín con un 9, siendo los mejor valorados en el grupo pretest. El peor valorado es el cadete con un 7.75. Destacar que el equipo cadete en el postest tuvo una valoración peor que en el pretest.

El comportamiento de los jugadores tiene margen de mejora, ya que en el equipo benjamín, los rivales en el pretest y postest tuvieron una mejor valoración. El equipo con mejor valoración es el prebenjamín, logrando un 9.5 de media en el postest.

- Análisis de las amonestaciones y expulsiones del Moraña C.F.

Es cierto que, aunque ambos grupos han obtenido mejoras en el postest, han sido mayores en el GE. En cuanto al GC, debemos señalar que un 63% de los jugadores se han disculpado con un rival tras una entrada o conducta incorrecta. Por otro lado, a caballo con la reducción de tarjetas en el postest, hemos visto como el entrenador en un 72% de los partidos ha pedido calma a sus jugadores para que su comportamiento no fuese incorrecto. Un dato que llama mucho la atención es que solamente hubo una simulación en los 11 partidos disputados en el postest, algo que llama mucho la atención, ya que simular es una de las acciones más problemáticas en relación al juego limpio.

Discusión/Conclusiones

En vista de los resultados obtenidos y tras el análisis del contexto social, de los entrenadores y su forma de trabajar la educación en valores con sus jugadores tras la implementación del programa de *Fair play*, señalamos los aspectos más relevantes en relación a la encuesta a los entrenadores, a la opinión de estos sobre los padres, sobre el cuestionario de valores, así como al registro de evaluación externa.

1. Encuesta entrenadores del Moraña C.F.

En primer lugar, señalar que el colectivo de entrenadores, tienen unas edades que se asemejan a las analizadas por Gutiérrez (2007) y Sáenz (2010) que se encuentran entre 16-25 y 19-29 años respectivamente.

Respecto al conocimiento de algún libro o autor que trabaje la educación en valores a través del deporte, Gutiérrez (2007) señala que cerca de dos tercios de la muestra no conoce ninguno de ellos, valores que aumentan en nuestro estudio. Ambos datos resaltan la escasa formación que tienen los entrenadores sobre el motivo de la investigación.

Un dato preocupante es que más de un 80% de los entrenadores piensa que existe algún problema dentro del fútbol base coincidiendo con Gutiérrez (2007). Una posible solución para conseguir un fútbol más educativo, podría ser la intervención y el trabajo tanto con los entrenadores y jugadores, como con los padres. De esta forma, los problemas dentro del fútbol base podrían verse reducidos.

En cuanto a la importancia otorgada a la educación en valores, nuestros datos coinciden con Gutiérrez (2007) siendo considerada alta o muy alta. Este dato es positivo, pero hay que señalar que en ningún club se trabaja de forma específica la educación en valores. Tampoco utiliza una metodología específica en dicho sentido que haga que la educación en valores sea eficaz en los niños y jóvenes que practican fútbol.

En cuanto a la opinión sobre el comportamiento de los progenitores, los resultados nos muestran algo alarmante que hace plantearse una serie de reflexiones como: *¿por qué se comportan de forma negativa y no dan ejemplo a sus hijos?*, *¿entienden que la competición de fútbol en la que participan sus hijos es una competición?*

Otro dato preocupante es que más de la mitad de los entrenadores encuestados en el estudio de Gutiérrez (2007) opina que la influencia que ejercen los medios de comunicación en los jugadores de fútbol base es muy negativa o negativa. Considerándose en nuestro estudio como indiferente para más de la mitad de los entrenadores. Este dato también da qué pensar. Habría que plantearse cómo los medios de comunicación, especialmente prensa, radio y televisión deportiva, deberían informar. Aunque consideren que la formación que han recibido sobre educación en valores es adecuada, Sin embargo, creemos que no es suficiente y tendríamos que animar a los entrenadores a formarse más específicamente en esta temática, en caso de no haber asistido anteriormente a ningún curso y, en caso contrario, a continuar su formación a través de cursos de reciclaje.

2. Encuesta opinión de los entrenadores sobre los padres

Al igual que Cecchini (2005), nuestra investigación corrobora fuertemente el hecho de que las conductas antideportivas en los jóvenes son reforzadas y justificadas por la aprobación de dichas actitudes y comportamientos por los propios progenitores. Los entrenadores del Moraña C.F. los consideran protagonistas elementales que deben mejorar su comportamiento por el bien del jugador.

De acuerdo con Garrido, Zagaláz, y Romero (2010), sería interesante que los padres/madres valorasen la actividad deportiva de sus hijos no sólo por el rendimiento, sino por los beneficios que pueden conseguir, esto coincide con nuestro estudio, ya que son muy pocos los padres que acuden a los entrenamientos en relación con los que asisten a los partidos. Destacar que al igual que señalan estos autores, en nuestro estudio, el comportamiento y la conducta de los padres es mejorable.

3. Cuestionario de valores Fair play de los jugadores

Los resultados nos muestran una estructura de valores similar en el GE y GC tanto en el pretest como en el postest. Hecho que podría ser normal ya que la escasa variación en esta estructura de valores se puede deber a que los valores son ideas más estables que las actitudes o las conductas. De ahí la importancia de una intervención de mayor duración, proclive a conseguir un cambio en la estructura de valores, ya que es difícil variar en un mes las opiniones personales de los jugadores. Estos resultados coinciden o son similares con otros programas de intervención llevados a cabo por Gutiérrez (2007) donde la estructura de valores en ambos casos tampoco varió tras la intervención. Los trabajos de Borrás (2004), Cruz, Boixadós, Valiente, y Capdevila (1995), Gutiérrez (2007) y Lee (1996) también coincide en cuanto a otorgar poca importancia a los valores de ganar e imitar modelos tanto antes como después de la intervención. Es importante señalar que esta baja importancia que se atribuye al valor ganar no significa que no se valore la victoria, sino que comparado con otros valores que se dan en el deporte, la importancia dada a la victoria es menor.

- Registro de evaluación externa

De acuerdo a nuestro trabajo y a otros estudios, los datos obtenidos indican que únicamente a través de las tarjetas mostradas durante el partido, no es suficiente para calificar un partido como no deportivo. Diversas investigaciones (González-Oya y Dosil, 2007) han intentado establecer una relación entre el número de tarjetas mostradas y las conductas de agresividad y violencia

En relación al conjunto de participantes en el terreno de juego (entrenadores y jugadores) han obtenido una valoración promedio de "notable" Esta calificación coinciden con otros trabajos como el realizado por Boixadós y Cruz (1995) y Sáenz (2010).

En contextos deportivos evaluados, los incidentes no deportivos mayoritariamente coinciden con comportamientos agresivos pero no violentos, como pueden ser la agresión verbal entre jugadores, de algún entrenador al árbitro o de padres/espectadores hacia el árbitro (Sáenz, 2010).

Dadas las mejoras alcanzadas en este proyecto, es importante seguir trabajando en la educación en valores a través del deporte, pues aunque todavía queda mucho recorrido, la experiencia ha sido muy positiva.

A pesar de ello, debemos ser críticos, el y el respeto por el juego no deben ser palabras, deben ser hechos. Es cierto que la violencia física no se ha dado en los partidos analizados, pero no podemos decir lo mismo de la violencia verbal, la cual se repitió en cada partido. Esta violencia es en general producida por los progenitores que se encuentran en las gradas y en vez de animar a sus hijos, proliferan insultos y vejaciones y que tienen como principal destinatario los árbitros, jugadores, los otros padres y los entrenadores. Esto tiene que cambiar, ya que el fútbol debe ser un deporte educativo lleno de valores positivos, y actualmente no lo es.

Para finalizar, revelamos la gran importancia que tiene llevar a cabo un programa de intervención para educar en valores en el ámbito deportivo. El ejemplo es la mejor forma de influir en los jugadores, por ello, vemos necesario que el entrenador-educador tenga un compromiso firme de enseñar en este terreno y ser un modelo de referencia para los niños y jóvenes que tiene a su cargo, ya que si no se dan estas premisas la intervención no será eficaz.

Como limitación destacar que en este primer trabajo no se ha tenido en cuenta el papel de los padres y madres, el cual como línea futura será imprescindible para poder llevar a cabo una intervención con éxito.

Referencias

- Boixadós, M., y Cruz, J. (1995). Evaluación del fair play en futbolistas jóvenes. *Revista de Educación Física y Deportes*, 2(3), 13-21.
- Borràs, P.A. (2004). *Intervención para la promoción de la deportividad en el fútbol cadete en Mallorca*. Tesis (Doctoral). Universidad de las Islas Baleares. Mallorca, España.
- Cecchini, J.A. (2005). *Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. 1ª Ed.
- Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L., y Capdevila, L. (1995). Prevalent values in young Spanish soccer players. *International Review for the Sociology of Sport*, 30(3-4), 353-373.
- Cruz, J., Torregrosa, M., Boixadós, M., y Valiente, L. (2000). Fair play y deportividad. En P. Tomás (ed.), *Un gol al futuro: claves del fútbol profesional para el siglo XXI* (pp. 195-215). Madrid, España: Liga de Fútbol Profesional.
- Diccionario de las Ciencias del Deporte* (1992). Málaga: Unisport.
- Dorado, A. (2012). El fomento de la deportividad a través de la educación en valores y el juego limpio. *DDxt-e: Revista Andaluza de Documentación sobre el Deporte*, 3(1-14).
- Garrido, M.E., Zagaláz, M.L., y Romero, S. (2010). Diseño y evaluación de un cuestionario para técnicos deportivos acerca de su opinión sobre las actitudes de padres y madres en el deporte (CTPMD). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(2), 7-21.
- Gómez, Á. (2007). La violencia en el deporte. Un análisis desde la Psicología Social. *Revista de Psicología Social*, 22(1), 63-87.
- Gómez-Mármol, A., y Sánchez-Pato, A. (2014). El concepto de deportividad en alumnos de último curso de la licenciatura en CAFD de la UCAM. *Trances: Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 6(4), 201-226.
- González-Oya, J., y Dosil, J. (2007). *La Psicología del árbitro de fútbol*. A Coruña, España: Toxosoutos.
- Gutiérrez, D. (2006). Modelo de Intervención para educar en valores a través del fútbol: una experiencia con niños entre ocho y once años en el Colegio Mirabal. En *Valores en Movimiento. La Actividad Física y el Deporte como Medio de Educación en Valores*, 45 (pp. 67-102). Madrid: M.E.C. y C.S.D.
- Gutiérrez, D. (2007). *Modelo de intervención para educar en valores a través del fútbol: una experiencia con entrenadores de fútbol de la Comunidad de Madrid*. Tesis (Doctoral). Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF) (UPM). Universidad Complutense, Madrid.
- Gutiérrez, D. (2008). El instrumento de observación de Fair play en fútbol como herramienta para evaluar las conductas relacionadas con el juego limpio en jugadores jóvenes de fútbol. *Edupsykhé*, 7(1), 61-79.
- Iturbide-Luquin, L.M., y Elosua-Oliden, P. (2017). Los valores asociados al deporte: análisis y evaluación de la deportividad. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 29-36.
- Lamonedá, J. (2014). *Intervención para la mejora de las orientaciones hacia la deportividad en futbolista alevines*. Tesis (Doctoral). Universidad de Extremadura. España.
- Lee, M. (1996). *Young People, Sport and Etllict: an examination of fair play in youth sport*. London: Technical Report to the Research Unit of the Sport Council.
- Sáenz, A. (2010). *Deportividad y violencia en el fútbol*. Tesis (Doctoral). Universidad de Zaragoza. España.
- Sáenz, A., Gimeno, F., Gutiérrez, H., y Garay, B. (2012). Prevención de la agresividad y la violencia en el deporte en edad escolar: Un estudio de revisión. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 57-72.
- Trepát, D. (1995). La educación en valores a través de la iniciación deportiva. En D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 95-112). Barcelona: Inde

CAPÍTULO 85

Importancia de evaluar los hábitos de actividad física en la escuela

Águeda Gutiérrez-Sánchez y Margarita Pino-Juste
Universidad de Vigo, Facultad de Ciencias de la Educación y Deporte

Introducción

La importancia de la adquisición de hábitos de actividad física (AF) para la salud y su relación con los comportamientos sedentarios ha sido ampliamente estudiada en los últimos años. En ellos se considera la inactividad como un factor de riesgo para las enfermedades modernas no transmisibles fundamentalmente la obesidad (Bastien, Poirier, Lemieux, y Després, 2014; Karnik y Kanekar, 2012; Ng et al. 2013). España es uno de los países con las tasas más altas de obesidad de Europa. De hecho el informe de la OMS (2010) señala que “España es el país europeo con una mayor prevalencia de obesidad y sobrepeso infantil (26.3% en las edades entre 2 y 24 años” y los recogidos por Rué y Serrano (2014) que muestran un aumento considerable de la obesidad y el sobrepeso “del 7.4% al 17% en los últimos 25 años” y el alarmante dato de que “de cada 10 niños y adolescentes de 2 a 17 años, dos tienen sobrepeso y uno obesidad” (p.187). Según el Estudio Nutricional de la Población Española (ENPE), Galicia es la segunda comunidad con mayor sobrepeso y obesidad entre la población adulta (Aranceta-Bartrina, Pérez-Rodrigo, Alberdi-Aresti, Ramos-Carrera, y Lázaro-Masedo, 2016).

Según el informe publicado por la Asociación Internacional de Deporte y Cultura (2015), en España la inactividad física provoca un gasto sanitario de 990 millones de euros. A nivel europeo los gastos provocados por el sedentarismo, estimados en 80.400 millones de euros al año, podrían ser ahorrados si todos los europeos practicara 20 minutos de ejercicio diario. Otro aspecto señalado son los problemas de salud mental derivados de hábitos poco saludables, vinculando la inactividad a la depresión y a problemas de ansiedad, lo que provoca absentismo laboral (cerca de 68.000 años de inhabilidad), suponiendo un elevado coste a las empresas.

De ahí la importancia de tomar conciencia del impacto que el sedentarismo ocasiona en la salud. De la necesidad de crear programas de AF que mejoren la calidad de vida e incrementen por tanto la esperanza de vida, lo cual vendrá acompañado de un descenso del coste sanitario.

Por tanto, el interés por la práctica de AF es debido fundamentalmente a la trascendencia que adquiere en diversos aspectos relacionados con el desarrollo integral de la persona. Es importante poder establecer estrategias y políticas de promoción de la AF, ya que esto es sinónimo de calidad de vida futura, pues como es sabido, una práctica constante y regular de AF aporta beneficios para la salud pero también a otros aspectos relevantes de la vida diaria del sujeto.

Las investigaciones acerca de los beneficios del ejercicio físico, suelen estar enmarcadas dentro del ámbito de la salud física, ya que se ha puesto de manifiesto en numerosas investigaciones sus ventajas al disminuir la probabilidad de ocurrencia de patologías de origen cardiaco, respiratorio o metabólico, entre otras. Pero también tiene ventajas para la salud mental.

Esto nos debe llevar a alejarnos de las conductas sedentarias, que autores como Van der Horst, Paw, Twisk, y Van Mechelen (2007) definen como la insuficiente cantidad de AF de acuerdo con las recomendaciones internacionales.

Los niveles de AF propuesta para la población de 5 a 17 años de edad según la OMS (2010) son realizar ejercicio físico durante 60 minutos al día, como mínimo, con intensidad moderada o vigorosa y ejecutar actividades aeróbicas y al menos tres veces por semana actividades que refuercen los músculos y los huesos.

En el año 2013 la Comisión Europea, por medio del informe *Eurydice*, realiza un seguimiento en varios países europeos sobre la Educación Física en los centros escolares. En el mismo se recalca la influencia que tiene la Educación Física durante el tiempo que niños y niñas pasan en la escuela. En el informe se calcula que un 80% de los escolares sólo realizan AF en la escuela y más concretamente, en la clase de Educación Física. Por lo tanto, durante la jornada escolar se puede combatir activamente cuestiones como el sedentarismo u otros factores de riesgo derivados de actitudes negativas hacia la salud. Numerosos países están planteando fórmulas para integrar la AF diaria en los centros escolares para dar opción a realizarla en el horario de la materia de Educación Física y en los recreos escolares. De hecho el recreo se está constatando como una oportunidad para aumentar el tiempo de práctica físico-deportiva (Hall-López, Ochoa-Martínez, Zuñiga Burruel, Monreal Ortiz, y Sáenz-López Buñuel, 2017; Martínez, Aznar, y Contreras, 2015; Peña-Zambrano, Paez, y Ferreira, 2016).

De hecho a nivel Europeo, el proyecto de intervención HEPS (Healthy Eating and Physical Activity in Schools) incluye el desarrollo, la implementación y la evaluación de políticas nacionales y practicas escolares relacionadas con el fomento de la AF y la alimentación saludable en las escuelas. Pero al igual que con muchos otros proyectos, circunstancias como la falta de recursos y medios o las reformas en educación y sanidad en algunos países, entre otros, son una barrera para alcanzar el éxito (Simovska, Dadaczynski, y Woyrnarowska, 2012).

El Informe de la OMS (2013) señala que la participación en los primeros años de la vida en diversas actividades físicas es esencial para adquirir la buena disposición, las aptitudes necesarias y las experiencias favorables con vistas a mantener el hábito del ejercicio periódico a lo largo de toda la vida o adoptarlo en una fase posterior de la vida. Además, esa participación contribuye a mantener el capital de salud adquirido a lo largo de la vida adulta, propicia un envejecimiento saludable y disminuye el gasto sanitario.

Un estilo de vida saludable debe ser adquirido en la infancia, debido a que en este periodo evolutivo se adhieren comportamientos habituales por repetición sin cuestionamientos de la conveniencia o no del mismo, forma habitual de realizarlo un adulto (Kelder, Perry, Klepp, y Litle, 1994). Es por ello que la práctica de AF, aunque se recomienda a cualquier edad, será durante la infancia donde se adquieran los hábitos y las actitudes positivas que tengan más posibilidades de perdurar en la edad adulta (Matos, 2004; Mendoza, 2000; Varo y Martínez-González, 2007). Y, si bien no determina dichas expectativas, si se considera que los beneficios de realizar una AF durante la adolescencia se pueden trasladar a la vida adulta, en la medida en que un joven activo tiene más probabilidades de ser un adulto activo (Martínez del Castillo, Rodríguez, Jiménez-Beatty, y Graupera, 2005; Perkins, Jacobs, Barber, y Eccles, 2004; Roberts, Tynjälä, y Komkov, 2004; Telama, Yang, Viikari, Valimäki, Wanne, y Raitakari, 2005).

Sin embargo, se constata un incremento del sedentarismo (Tercedor et al., 2003) en los países desarrollados propiciado por el cambio en los hábitos de ocio y tiempo libre, el aumento de horas viendo televisión, juegos de ordenador, etc. (Dennison, Erb, y Jenkins, 2002; Roemmich, Epstein, Raja, Yin, Robinson, y Winiewicz, 2006), así como por los deficientes hábitos de práctica de actividad físico-deportiva que como hemos comentado repercuten negativamente sobre la salud (Cantera y Devís, 2000).

El objetivo de este estudio será determinar a partir de la opinión de un grupo de expertos cual es la importancia de la AF desarrollada en la escuela y cual es la utilidad de su evaluación.

Método

Teniendo en cuenta las premisas señaladas, la finalidad de nuestra investigación fue describir la importancia que concede un grupo de expertos al fomento de la AF y deporte en la enseñanza obligatoria y a la funcionalidad que tendría la evaluación de estos hábitos de manera sistemática. Este estudio descriptivo y exploratorio se elaboró desde una perspectiva cualitativa utilizando como técnica el análisis de contenido (Piñuel y Gaitán, 1995) de las grabaciones efectuadas durante dos grupos de discusión con diez expertos participantes.

El análisis de contenido realizado ha consistido en la descripción objetiva, sistemática y, eventualmente cuantitativa de los contenidos extraídos del texto. A partir de ahí se han realizado categorizaciones de los datos para clasificar la información obtenida (Bardin, 1996). Se ha intentado controlar la arbitrariedad, subjetividad y generalización a través de la sistematicidad que implica la categorización atendiendo a criterios previamente seleccionados (Gaitán y Piñuel, 1997).

Los diez expertos que participaron en los dos grupos de discusión han sido profesores de Educación Física de educación primaria (2), educación secundaria (4), gestores deportivos municipales (2) y monitores de centros deportivos (2) todos ellos licenciados en ciencias de la actividad física y del deporte y con amplia experiencia laboral en diseño e implementación de programas en el ámbito escolar y comunitario. Solamente dos de ellos son mujeres y los demás son hombres. La media de edad es de 37 años.

Resultados

1.- Importancia de la actividad física para la salud

Todos los entrevistados están de acuerdo que los hábitos de AF en nuestro contexto son muy escasos si lo comparamos con poblaciones similares de nuestro entorno, sobre todo en el caso de las chicas que suelen hacer menos AF.

Durante el debate se llegó al acuerdo de que la adquisición de hábitos era una de las labores que los profesores de Educación Física debían facilitar al alumnado. Pero esta labor no puede realizarla la escuela de forma aislada, necesita fundamentalmente la ayuda de las familias y de la sociedad.

Todos tienen claro el concepto de hábito como conducta repetitiva. *"En cuanto a la adquisición de hábitos, entendiendo por tal la costumbre de realizar tareas sin mayor esfuerzo para ponerse a hacerlas"* (E1).

Entre las causas de la importancia de la AF en la escuela se enumeran la mayoría de las conocidas a través de informes científicos desde la disminución del riesgo de mortalidad por enfermedades cardiovasculares, la mejora de imagen personal y permite compartir una actividad con la familia y amigos, ayuda a liberar tensiones y mejora el manejo del estrés lo que colabora significativamente a la reducción del gasto sanitario. De hecho, *"la AF y cualquier deporte en general mejora no solo el nivel de AF o la condición física sino que además te sientes mejor contigo mismo, más alegre, más relajado. Lo compruebas fácilmente cuando se terminan las clases"* (E-2).

Se plantea también durante el debate una cuestión importante: Dada la importancia de la AF, ¿cuáles son las razones por las cuáles no se generalizan estos hábitos?

Los expertos señalan que hay un problema de concienciación e interconexión de los diferentes conocimientos.

Entre las soluciones que se proponen para favorecer la adopción de hábitos está el conseguir pautas de actividad físico-deportiva regular. Uno de los encuestados lo expresa así: *"No obstante, dentro de la población infantil y juvenil, creo que el principal factor que podría "desequilibrar la balanza" desde un punto de vista favorable sería el conseguir una pauta de actividad físico-deportiva regular que se fije desde la educación obligatoria hasta la vida adulta"* (E-7).

También comprobamos que es importante saber a que nos enfrentamos: *"Sería útil conocer el nivel de condición física del que partimos y así poder actuar en consecuencia, lo cual nos permitirá ser conscientes de la realidad a la que nos enfrentamos"* (E-5).

Esto nos lleva a buscar soluciones para poder conjugar lo que el desarrollo tecnológico nos ofrece en la actualidad y las actividades al aire libre.

2.- Funcionalidad de la evaluación de hábitos de actividad física

Los expertos consideran que la evaluación y seguimiento de la consecución de hábitos debería ser una pauta instaurada en el ámbito educativo y sanitario dado que *"la evaluación podría resultar un*

estímulo para el niño dado que se le presiona y se siente observado. No puede pasar, sabe que se le va a medir” (E-3).

De ahí la importancia de crear protocolos que permitan un seguimiento del impacto de las medidas adoptadas en las diferentes políticas sociales. *“no puede ser que se implementen programas en los ayuntamientos, en las escuelas, a nivel nacional, etc. pero nadie sepa que consecuencias a tenido o como han mejorado los hábitos de nuestros alumnos o de la población en general”* (E-3).

Consideran estos expertos que no se están realizados programas de prevención primaria y secundaria y que cuando se realizan no hay un seguimiento ni un control de sus repercusiones sociales ni de si el impacto del mismo justifica los gastos. *“Es como si no importara lo que se invierte en programas sociales”* (E-6).

Entre las razones por las cuales se deben evaluar los hábitos se encuentran:

- Que favorecen una toma de conciencia por parte del evaluado.
- Que los padres conozcan la situación física de sus hijos y puedan tomar decisiones al respecto, así como concienciarse sobre esta problemática.
- Diseñar y poner en funcionamiento mecanismos e instituciones deportivas y de investigación.
- Diseñar programas específicos basados en las propias características del destinatario y del contexto inmediato con el fin de determinar los objetivos y contenidos más adecuados.

Discusión/Conclusiones

El interés por la práctica de actividad físico-deportiva en niños y adolescentes es debido a la trascendencia que adquiere en diversos aspectos relacionados con el desarrollo integral de la persona y su vinculación con las conductas de riesgo.

La inactividad física es uno de los problemas más importantes de la salud pública en el siglo XXI, y podría ser el más importante de todos (Blair, 2009). Las enfermedades llamadas hipocinéticas presentes en las personas sedentarias, producen un gasto sanitario analizado en numerosos estudios científicos sobre la costo-efectividad del ejercicio físico. Destacamos los estudios de Martin et al. (2001) en Suiza y de Scarborough, Bhatnagar, Wickramasinghe, Allender, Foster, y Rayner, (2011) en Reino Unido, donde se demuestra que el coste económico en políticas de promoción del “deporte para todos” revierte favorablemente reduciendo el gasto sanitario. De ahí que, tanto ser físicamente activo como invertir en políticas de deporte revierta favorablemente el coste sanitario.

Destacar como la evidencia científica, señala a las enfermedades cardiovasculares (ECV) como la primera causa de mortalidad prematura en los países desarrollados. Por ello estudios recientes (Wen et al., 2011; Kotseva et al., 2015; Van Craenenbroeck y Conraads, 2012), señalan a la AF como la recomendación terapéutica de prevención más recomendable para las ECV.

De hecho, todos los entrevistados conocen y ponen de relieve las ventajas de la práctica de la AF para la salud. Por ello, resulta importante poder establecer estrategias y políticas de promoción de la AF, ya que dados sus efectos positivos (a nivel físico, fisiológico, psicológico y social) es sinónimo de calidad de vida futura, pues como es sabido una práctica constante y regular de AF aporta beneficios en estas edades, sobre todo si tenemos en cuenta su repercusión en la práctica futura de los mismos (Gutiérrez-Sánchez y Pino-Juste, 2013).

En el estudio, todos los entrevistados ponen de manifiesto la escasez de hábitos saludables si lo comparamos con poblaciones similares de nuestro entorno (Tercedor et al., 2003).

Sin embargo, ni la reciente aparición de la materia optativa “Promoción de estilos vida saludable”, ni la Educación Física que tiene como uno de sus objetivos básicos la adopción de hábitos saludables, pueden realizar esta labor de forma aislada desde estas materias, ya que es imprescindible además de un trabajo interdisciplinar en la escuela la ayuda fundamentalmente de las familias y de la sociedad.

Los expertos consideran que las razones por las cuales no se instauran hábitos de AF pueden ser debidos a problemas de concienciación y interconexión de los diferentes conocimientos. Para ello podría

ser interesante crear programas interdisciplinarios donde se viese claramente la interconexión entre los diferentes hábitos saludables como AF, alimentación, control de estrés y ansiedad, entre otros.

De ahí la importancia de evaluar los niveles y hábitos de AF que va adquiriendo durante la infancia nuestro alumnado dado que las conductas que se fijan en estas etapas vitales se reproducen de manera automática en la edad adulta. Esta evaluación nos permitirá realizar una retroalimentación en los programas de promoción de la AF que estemos realizando, y adaptarlos a las características y necesidades de los destinatarios de modo que se facilite la eficacia de la intervención. Además, puede favorecer una toma de conciencia por parte del evaluado y permitir a los padres conocer exactamente cuáles son los hábitos de sus hijos y tomar decisiones al respecto.

Cada vez existe mayor concienciación social sobre la necesidad de implementar programas que favorezcan la AF en nuestra vida diaria. Las intervenciones más significativas las resume Sánchez (2014):

- Perseo. Programa piloto de referencia para la salud y el ejercicio físico contra la obesidad.
- Thao salud (2008): trata de promocionar los hábitos saludables en el ámbito municipal.
- Niños en movimiento (2012): dirigido a modificar estilos de vida hábitos alimentarios y aspectos emocionales de niños obesos.
- Proyecto de investigación Movi (2012) evalúa la eficacia de una intervención dirigida a promover la AF con el fin de prevenir la obesidad y el sobrepeso.
- Estrategia NAOS (Nutrición, Actividad Física y Prevención de la Obesidad) consolidada en la Ley 17/2011, del 5 de julio, de seguridad alimentaria y nutrición. Pretende sensibilizar a la población del problema que representa la obesidad para la población a través de la colaboración entre múltiples sectores y agentes de la sociedad.

La efectiva prevención y control de las ENT requieren, en la implementación de los programas, la participación activa e informada; así como el liderazgo de individuos, familias, comunidades y organizaciones de la sociedad civil, del sector privado cuando corresponda, de los empleadores, los proveedores de cuidados de salud y la comunidad internacional. Será necesario también un intercambio fluido y permanente de conocimientos entre los investigadores y los educadores y animadores deportivos.

Tal y como defienden Montil, Barriopedro, y Oliván, (2005) y Moral y Martínez (2012) entre otros, para que la AF y deportiva ocupe un lugar prioritario del tiempo libre, desde el sistema deportivo, el sistema educativo y la familia, se han de reforzar los mecanismos de socialización del hábito deportivo a edades tempranas.

Por último, hemos de precisar que la evaluación de hábitos permitirá poder diseñar proyectos de investigación adecuados a las demandas sociales.

Referencias

- Aranceta-Bartrina, J., Pérez-Rodrigo, C., Alberdi-Aresti, G., Ramos-Carrera, N., y Lázaro-Masedo, S. (2016). Prevalencia de obesidad general y obesidad abdominal en la población adulta española (25–64 años) 2014–2015: estudio ENPE. *Revista Española de Cardiología*, 69(6), 579-587.
- Bardin, L. (1996, 2ª ed.). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bastien, M., Poirier, P., Lemieux, I., y Després, J.P. (2014). Overview of epidemiology and contribution of obesity to cardiovascular disease. *Progress in Cardiovascular Diseases*, 56(4), 369-81.
- Blair, S.N. (2009). Physical inactivity: the biggest public health problem of the 21st century. *British Journal of Sports Medicine*, 43(1), 1-2.
- Cantera, M.A., y Devís, J. (2000). Physical activity levels of secondary school Spanish adolescents. *European Journal of Physical Education*, 5(1), 28-44.
- Dennison, B.A., Erb, T.A., y Jenkins, P.L. (2002). Television viewing and television in bedroom associated with overweight risk among low-income preschool children. *Pediatric*, 109, 1028-1035.
- Gaitán, J.A., y Piñuel, J.L. (1997). *Técnicas de investigación social. Elaboración y registro de datos*. Madrid: Ed. Síntesis.

- Gutiérrez-Sánchez, A., y Pino-Juste, M.R. (2013). Future teachers' attitudes towards practicing healthy physical activity. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(2), 73-82.
- Hall-López, J.A., Ochoa-Martínez, P.Y., Zuñiga, R., Monreal, L.R., y Sáenz-López, P. (2017). Moderate-to-vigorous physical activity during recess and physical education among mexican elementary school students. *Retos*, 31, 137-139.
- International Sport and Culture Association (ISCA) (2015). The economic cost of physical inactivity in Europe. *Centre for Economics and Business Research*, 1-82.
- Karnik, S., y Kanekar, A. (2012). Childhood obesity: a global public health crisis. *International Journal Preventive Medicine*, 3(1), 1-7.
- Kelder, S.H., Perry, C.L., Klepp, K.I., y Litle, L.L. (1994). Longitudinal Tracking of adolescent smoking, physical activity and food Choice behaviors. *American Journal of Public Health*, 84(7), 1121-1126.
- Kotseva, K., Wood, D., De Bacquer, D., De Backer, G., Rydén, L., Jennings, C., Gyberg, ...et al. (2015). EUROASPIRE IV: A European Society of Cardiology survey on the lifestyle, risk factor and therapeutic management of coronary patients from 24 European countries. *European Journal of Preventive Cardiology*, pii 2047487315569401
- Martin, B. et al. (2001). Economic benefits of the health-enhancing effects of physical activity: first estimates for Switzerland: scientific position statement. *Schweizerische Zeitschrift für Sportmedizin und Sporttraumatologie*, 49(3), 131-133.
- Martínez Del Castillo, J., Rodríguez, M.L., Jiménez-Beatty, J.E., y Graupera, J.L. (2005). Influencia de la Educación Física Escolar en la Práctica de la Actividad Física en la vejez. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 13, 71-86.
- Martínez, J., Aznar, S., y Contreras, O. (2015). El recreo escolar como oportunidad de espacio y tiempo saludable. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 419-432.
- Matos, M.G. (2004). *Comunicação, gestao de conflitos e saúde na escola*. Cruz Quebrada: Faculdade de motricidade humana. FMH.
- Mendoza, R. (2000). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes españoles: Implicaciones para la promoción de la salud y para el fomento de la actividad físico-deportiva. En Fete-UGT (Ed.) *Educación Física y Salud. Actas del segundo Congreso Internacional de Educación Física*. (pp. 765-790). Cádiz: Publicaciones del Sur.
- Montil, M., Barriopedro, M.I., y Oliván, J. (2005). El sedentarismo en la infancia. Los niveles de actividad física en niños/as de la Comunidad de Madrid. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 82, 5-11.
- Moral, J.E., Redecillas, M.T., y Martínez, E.J., (2012). Hábitos sedentarios de los adolescentes andaluces. *Journal of Sport and Health Research*, 4(1), 67-82.
- Ng, M. et al. (2013). Global, regional, and national prevalence of overweight and obesity in children and adults during 1980–2013: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study. *The Lancet*, 384(9945), 766-781.
- Peña-Zambrano, G., Páez, D.C., y Ferreira, A.A. (2016). *Niveles de actividad física en los periodos de recreo de niños y adolescentes en un colegio distrital de Bogotá*. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/12227>
- Perkins, D.F., Jacobs, J.E., Barber, B.L., y Eccles, J.S. (2004). Childhood and adolescent sports participation as predictors of participation in sports and physical fitness activities during young adulthood. *Youth & Society*, 35(4), 495-520.
- Piñuel, J.L., y Gaitán J.A. (1995). *Metodología General. Conocimiento científico e investigación en la Comunicación social*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Roberts, C., Tynjälä, J., y Komkov, A. (2004). Physical activity. En C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal y V. Barnekow (Eds.), *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Dinamarca: Organización Mundial de la Salud.
- Roemmich, J.N., Epstein, L.H., Raja, S., Yin, L., Robinson, J., y Winiewicz, D. (2006). Association of access to parks and recreational facilities with the physical activity of young children. *Preventive Medicine*, 43, 437-441.
- Rué, L., y Serrano, M.A. (2014). Educación Física y promoción de la salud: estrategias de intervención en la escuela. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 186-191.
- Sánchez, J. (2014). Aplicación de PERSEO desde el área de Educación Física. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 2, 88-150.
- Scarborough, P., Bhatnagar, P., Wickramasinghe, K.K., Allender, S, Foster, C., y Rayner, M. (2011). The economic burden of ill health due to diet, physical inactivity, smoking, alcohol and obesity in the UK: an update to 2006-07 NHS costs. Public health advance access, 1-9.
- Simovska, V., Dadaczynski, K., y Woynarowska, B. (2012). Healthy eating and physical activity in schools in Europe. A toolkit for policy development and its implementation. *Health Education*, 112(6), 513-524.
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Valimäki, I., Wanne, O., y Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood: a 21-year tracking study. *American Journal of Preventive Medicine*, 28, 267-73.
- Tercedor, P., González-Gross, M., Delgado, M., Chillón, P., Pérez, I., Ruiz, J.R., Montero, A., Moreno, L.A., Rufino-Rivas, P., y Torralba, C. (2003). Motives and frequency of physical activity practice in spanish adolescents. The Avena study. *Annual Nutrition Metabolims*, 47, 499.

Van Craenenbroeck, E.M., y Conraads, V.M. (2012). On cars, TVs, and other alibis to globalize sedentarism. *European Heart Journal*, 33(4), 425-427.

Van Der Horst, K., Paw, M., Twisk, J.W.R., y Van Mechelen, W. (2007). A brief review on correlates of physical activity and sedentariness in youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 38(8), 1241-1250.

Varo, J.J., y Martínez-González, M.A. (2007). Los retos actuales de la investigación en actividad física y sedentarismo. *Revista Española de Cardiología*, 60, 231-233.

Wen, C.P., Wai, J.P.M., Tsai, M.K., Yang, Y.C., Cheng, T.Y.D., Lee, M.C., Chan, H.T.,...et al. (2011). Minimum amount of physical activity for reduced mortality and extended life expectancy: a prospective cohort study. *The Lancet*, 378(9798), 1244-1253.

CAPÍTULO 86

La actividad física en estudiantes de educación secundaria según sexo y curso escolar

Raquel María Guevara Ingelmo, y Esther Sánchez Moro
Universidad Pontificia de Salamanca

Introducción

La práctica de Actividad Física (AF) está directamente relacionada con la salud de las personas. Realizarla es imprescindible para un estilo de vida saludable y una población activa sana, tal y como señalan los objetivos clave definidos en la Estrategia Europa 2020 (Consejo de la Unión Europea, 2013).

La adolescencia se constituye como un periodo clave en la adquisición y consolidación de hábitos saludables de vida (Biddle, Sallis, y Cavill, 1998; Boreham y Riddoch, 2001) y la práctica de actividad física en esta etapa aporta numerosos beneficios para la salud (Ramos, Rivera, Moreno, y Jiménez-Iglesias, 2012; Strong et al., 2005) tanto a corto como a largo plazo.

Según la Estrategia Mundial sobre Régimen Alimentario, Actividad Física y Salud de la OMS (2004), la práctica de una actividad física adecuada ayuda a los jóvenes a desarrollar un aparato locomotor y un sistema cardiovascular sanos, a aprender a controlar el sistema neuromuscular y mantener un peso corporal saludable.

Además, la práctica regular de AF, puede mejorar el rendimiento académico y el cognitivo (Martínez-Gómez et al., 2011; Ruiz-Risueno, Ruiz-Juan, y Zamarripa, 2012). Las investigaciones verifican que los adolescentes activos pueden adoptar con mayor facilidad otras conductas saludables como evitar el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas (Casimiro et al., 2001; Park, 2003), y cuentan con mayor bienestar psicológico (Sonstroem, 1997). Además, la inactividad en jóvenes puede causar el inicio precoz de cardiopatías, osteoporosis o de obesidad en la edad adulta (Telama et al., 2005).

Las recomendaciones de AF para la salud que adopta la OMS y se aplican en Europa y España (2010) sugieren que los niños y adolescentes de entre 5 y 17 años deberían realizar Actividad Física de Moderada a Vigorosa (AFMV) a diario durante al menos una hora (sin que tenga que ser seguida), entendiendo esta actividad como la que se hace dentro de la vida cotidiana (ir andando al colegio, jugar en el parque, etc). En cuanto a la Actividad Física Vigorosa (AFV) la recomendación para este grupo de edad es hacer ejercicio al menos 3 días a la semana de forma que falte el aliento o haga sudar (Strong et al., 2005).

Según el estudio internacional Health Behaviour in School-Aged Children -HBSC- (2014), en España, el porcentaje de adolescentes que cumple las recomendaciones relativas a la realización de al menos 60 minutos de AFMV cinco días o más a la semana es del 48,4% de los adolescentes. Concretamente, el porcentaje de adolescentes que practican actividad física 5 días a la semana es del 15,8% (chicos) y 13,9% (chicas). Los que lo practican 6 días a la semana 10,7% (chicos) y 7,8% (chicas) y 7 días a la semana el 31,7% (chicos) y el 17,3 (chicas) (Moreno et al., 2016).

Otras investigaciones evidencian también las marcadas diferencias en la práctica de actividad física según el género (Aznar et al., 2010; Silva et al., 2010) y el descenso de la práctica saludable con la edad (Borracino et al., 2009; Ramos, Rivera, Moreno, y Jiménez-Iglesias, 2012).

El presente estudio se plantea conocer cómo es la práctica de AFMV y AFV de los adolescentes de Salamanca, contrastando los resultados con los obtenidos a nivel nacional.

Método

Participantes

El tamaño muestral es de 1.420 adolescentes de Educación Secundaria (previa autorización de los padres y/o tutores legales para la participación en el estudio). Se elige un muestreo aleatorio polietápico estratificado por conglomerados, teniendo en cuenta las zonas de influencia establecidas por la Junta de Castilla y León para la ciudad y las zonas de acción social que tiene el Ayuntamiento estableciendo como requisito que queden representadas todas las zonas (dos o tres centros por barrio) y que al menos hubiera un centro público y otro concertado en cada zona. Se eligieron dos cursos escolares de referencia (1º y 4º de ESO) para conocer las características de los adolescentes al finalizar cada una de las etapas educativas. La edad media de los alumnos de 1º ESO es de 13 años (desviación típica de 0,595) y la edad media en 4º de ESO es de 16,1 años (desviación típica de 0,749).

Instrumento

Como instrumento para la recogida de los datos, se utiliza el cuestionario del Estudio Internacional Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) auspiciado por la OMS (Currie et al., 2010). El cuestionario recoge, entre otras, las principales variables de interés para este estudio y que están relacionadas con la práctica de actividad física (AFMV Y AFV). Se analizan estos hábitos teniendo en cuenta variables sociodemográficas como sexo y curso escolar.

La pregunta sobre AFMV: En los últimos 7 días, ¿en cuántos te sentiste físicamente activo/a durante un total de al menos 60 minutos por día? Siendo las opciones de respuesta: 0 días, 1 día, 2 días, 3 días, 4 días, 5 días, 6 días y 7 días. Las preguntas que estudian la práctica de AFV son: Fuera del horario escolar, ¿Con qué frecuencia realizas alguna actividad física en tu tiempo libre que haga que llegues a sudar o te falte el aliento? Siendo las opciones de respuesta: todos los días, de 4 a 6 veces por semana, de 2 a 3 veces por semana, una vez a la semana, 2 veces al mes, menos de una vez al mes y nunca; y la última pregunta: Fuera del horario escolar: ¿Cuántas horas a la semana sueles realizar alguna actividad física que haga que llegues a sudar o te falte el aliento durante tu tiempo libre? Siendo las opciones de respuesta: ninguna, media hora aproximadamente, 1 hora aproximadamente, de 2 a 3 horas aproximadamente, de 4 a 6 horas aproximadamente y 7 horas o más.

Procedimiento

El procedimiento de recogida de información fue fiel a las tres condiciones básicas exigidas por la coordinación internacional del estudio HBSC. En primer lugar, los propios escolares respondieron al cuestionario; en segundo lugar, se aseguró y respetó el anonimato de las respuestas y, por último, la administración de los cuestionarios se realizó en el contexto escolar.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realiza con el paquete estadístico SPSS versión 20.0. Se utiliza estadística descriptiva para conocer cómo es la distribución, el modelo lineal general como prueba de contraste para estudiar cómo influyen las variables demográficas (sexo y curso) y se ha calculado el tamaño de efecto con la prueba d de Cohen en el caso de significación entre variables. Es un estudio de tipo transversal mediante encuesta.

Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados relacionados con la AFMV y posteriormente los datos relativos a la AFV.

Actividad Física de Moderada a Vigorosa (AFMV). En cuanto a AFMV, los datos muestran que hay un 52,1% de adolescentes que se sienten físicamente activos (60 minutos diarios) cuatro días a la semana o menos. De este porcentaje, un 19,5% se siente físicamente activo tan sólo 2 días por semana o menos. Un 15,7% de los adolescentes se sienten físicamente activos 5 días por semana y un 32,1% seis o los siete días de la semana. La tabla 1 refleja la distribución de adolescentes teniendo en cuenta el número de días por semana que se sienten activos.

Tabla 1. Realización de AFMV la última semana durante al menos 60 minutos diarios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0 días	37	2,6	2,6
1 día	52	3,7	6,3
2 días	185	13,1	19,5
3 días	216	15,4	34,8
4 días	243	17,3	52,1
5 días	221	15,7	67,8
6 días	147	10,4	78,3
7 días	306	21,7	100
Total	1407	100	
Ns/Nc	13		
Total	1420		

Se categoriza la práctica de AFMV teniendo en cuenta las recomendaciones establecidas para este grupo de edad: la actividad debe realizarse a diario y, al menos, durante 60 minutos al día. Así, se considera por tanto que los adolescentes que se sienten activos 4 días por semana o menos hacen “mal” esta práctica, aquellos que se sienten activos 5 días por semana “regular”, y los que se sienten físicamente activos 6 o 7 días a la semana, realizan “bien” la práctica de AFMV. Según esta categorización, el 32% de los encuestados realizan “bien” la AFMV, un 52,1% la realiza “mal” y el 15,7% lo hace “regular”.

Si se tienen en cuenta las variables demográficas sexo y curso escolar de los encuestados, mediante el modelo lineal general se encuentran diferencias significativas según sexo con un tamaño de efecto medio ($F(1)=116,788$; $p<0,001$; d de Cohen=0,61) y también se encuentran diferencias significativas según el curso escolar con un tamaño de efecto bajo ($F(1)=16,485$; $p<0,001$; d de Cohen=0,29).

Las diferencias según el sexo de los encuestados se deben principalmente a un mejor hábito en AFMV por parte de los chicos, así el porcentaje de los varones que realizan “bien” AFMV es de 43,7% mientras en el caso de las chicas el porcentaje es del 20,6%. Las diferencias también se aprecian según el curso escolar de los encuestados siendo mejor la práctica de AFMV en 1º de ESO que en 4º de ESO (ver tabla 2).

Tabla 2. Realización de AFMV por curso y sexo según categorización mal/regular/bien

		Chico	Chica	Total
1º de ESO	Mal	34,1%	60,1%	45,9%
	Regular	18,0%	14,3%	16,3%
	Bien	47,9%	25,7%	37,8%
		100,0%	100,0%	100,0%
4º de ESO	Mal	43,3%	72,2%	59,3%
	Regular	18,9%	11,9%	15,1%
	Bien	37,8%	15,8%	25,7%
		100,0%	100,0%	100,0%
TOTAL	Mal	37,9%	66,3%	52,1%
	Regular	18,4%	13,1%	15,7%
	Bien	43,7%	20,6%	32,2%
		100,0%	100,0%	100,0%

Actividad Física Vigorosa (AFV). Recordando que se considera AFV a realizar alguna actividad que haga sudar o que haga faltar el aliento, el 34,3% de los adolescentes encuestados realiza entre 4 veces por semana y todos los días AFV en su tiempo libre. El 31,7% la practica entre 2 y 3 veces por semana, el 20% entre 2 y 4 veces al mes y un 14,1% la realiza menos de una vez al mes o nunca. La tabla 3 refleja la distribución de la muestra teniendo en cuenta distribución semanal de AFV.

Tabla 3. Realización semanal de AFV

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Todos los días	210	15,5	15,5
De 4 a 6 veces por semana	256	18,9	34,3
De 2 o 3 veces por semana	430	31,7	66,0
Una vez a la semana	180	13,3	79,2
2 veces al mes	91	6,7	85,9
Menos de una vez al mes	107	7,9	93,8
Nunca	84	6,2	100
Total	1358	100	
Ns/Nc	62		
Total	1420		

Puesto que una persona de entre 5 y 17 años debe practicar como mínimo tres veces por semana AFV, se considera “mal” la práctica de AFV una vez por semana o menos, “regular” sería aquella práctica que se realiza entre 2 y 3 días puesto que tres días semanales es el mínimo establecido para este grupo de edad, y se considera “bien” realizada cuando la AFV se practica entre 4 y 7 días a la semana.

Así, según esta categorización se observan porcentajes muy igualados en las tres categorías creadas: un 34,3% de los encuestados practica AFV “bien”, un 31,7% la realiza “regular” y un 34% “mal” (tabla 4).

Teniendo en cuenta las variables demográficas sexo y curso escolar de los encuestados, el modelo lineal general muestra diferencias significativas según el sexo con un tamaño de efecto medio ($F(1)=152,550$; $p<0,001$; d de Cohen=0,69) y también son significativas según el curso escolar con un tamaño de efecto bajo ($F(1)=16,485$; $p<0,001$; d de Cohen=0,28).

Con relación al sexo, se muestran discrepancias claras entre chicos y chicas en la práctica de AFV, teniendo ellos mejor hábito. Así, mientras el 48,9% de los chicos realizan AFV “bien”, esto tan sólo sucede en el 20,4% de las chicas. Por curso, la tendencia también es clara, de modo que el porcentaje de adolescentes que realiza esta actividad entre 4 y 7 días a la semana disminuye del 40,7% en 1º de ESO al 27,3% en 4º de ESO. (ver tabla 4)

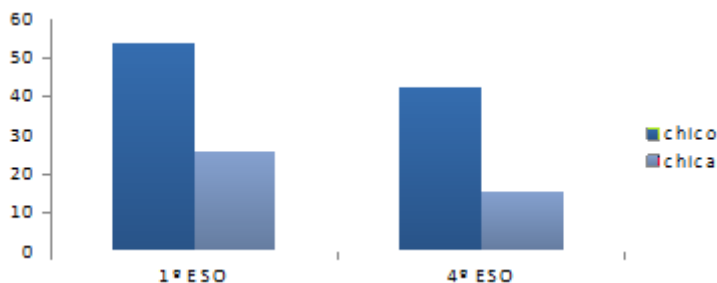
Tabla 4. Realización semanal de AFV por curso y sexo según categorización mal/regular/bien

		Chico	Chica	Total
1º de ESO	Mal	21,1%	39,6%	29,7%
	Regular	25,3%	34,7%	29,7%
	Bien	53,6%	25,7%	40,7%
		100,0%	100,0%	100,0%
4º de ESO	Mal	21,0%	52,8%	38,8%
	Regular	36,7%	31,7%	33,9%
	Bien	42,3%	15,6%	27,3%
		100,0%	100,0%	100,0%
TOTAL	Mal	21,1%	46,5%	34,0%
	Regular	30,1%	33,1%	31,6%
	Bien	48,9%	20,4%	34,4%
		100,0%	100,0%	100,0%

En la combinación de ambas variables (sexo y curso), se observa que el 21,1% de los chicos de 1º de ESO lo hacen “mal”, el 25,3% lo hacen “regular” y el 53,6% lo hacen “bien”; al pasar a 4º de ESO el porcentaje de los que lo hacen “mal” se mantiene, el porcentaje de los que lo hacen “bien” disminuye un 10% hasta el 42,3% en 4º de ESO mientras que el grupo de los que lo hacen “regular” aumenta un 10%.

En el caso de las chicas, hay diferencias importantes: aumenta el grupo que realiza “mal” esta práctica del 39,6% en 1º de ESO al 52,8% en 4º de ESO y disminuye el porcentaje de las que lo hacen “bien” (de un 25,7% en 1º de ESO a un 15,6% en 4º de ESO) manteniéndose estable el porcentaje de las que lo hacen “regular”. La Figura 1 muestra las diferencias según sexo y curso en el porcentaje de adolescentes encuestados que realizan “bien” la práctica de AFV.

Figura 1. Porcentaje de adolescentes que realizan “bien” la práctica de AFV en función del sexo y curso escolar



Discusión/Conclusiones

El presente estudio refleja que tan sólo un tercio de los adolescentes salmantinos realizan actividad física según las recomendaciones ya sea moderada o vigorosa. Además, se trata de un hábito que empeora con la edad y de forma más acusada en las chicas en consonancia con los datos nacionales (Moreno et al. 2016).

Teniendo en cuenta el sexo de los encuestados y al igual que en numerosos estudios (Borracino et al., 2009; Hernández et al., 2007; Mendoza, Batista-Foguet, y Rubio, 2008; Ramos-Rivera, Moreno, y Jiménez-Iglesias, 2012), esta investigación señala diferencias importantes en la práctica de AF, presentando los chicos un mayor nivel de AF que las chicas. También la intensidad de esta AF es diferente según el sexo, ya que la práctica de AFV es bastante superior en los chicos como ocurre en otras investigaciones (Currie et al., 2012; Gómez-Mármol, Sánchez-Alcaraz, y Bazaco, 2017; Rudroff, Holmes, Melanson, y Kelsey, 2014; Teixeira et al., 2008).

Atendiendo a la edad, la práctica de actividad física en este estudio desciende de modo considerable durante la adolescencia llegando a ser de 54,1% los adolescentes que se sienten activos 5 días o más a la semana en 1º de ESO a un 40,8% en 4º de ESO, datos similares a los encontrados a nivel nacional (Moreno, 2016).

Algunas investigaciones realizadas en los últimos años han profundizado en los posibles motivos para explicar las diferencias de sexo encontradas en la práctica de actividad física. El estudio de Alvaríñas, Fernández, y López (2009) señala como motivación de las chicas para la actividad física y/o la práctica de algún deporte el mantener la línea, la preocupación por la delgadez y el control o la pérdida de peso, ya que su imagen tiene para ellas una especial importancia durante la adolescencia (Azzarito, 2009; Espina, Ortego, Ochoa de Alda, y Juaniz, 2001; Moreno, Cervelló, y Moreno, 2008; Ramos et al., 2016; Ramos, Rivera, y Moreno, 2010). Sin embargo, los chicos valoran más la competición y ganar al rival (Castillo y Balaguer, 2001; Torre et al., 1997), aspectos congruentes con el rol masculino. En este sentido, las chicas podrían rechazar la práctica de AFV por percibirla como amenazante de su feminidad (Coakley y Wite, 1992). Las investigaciones en este sentido muestran que hay tipificaciones de género tradicionales en la práctica de actividad física; así las actividades que requieren de fuerza, resistencia y son más activas se vinculan con el sexo masculino y aquellas más tranquilas o relacionadas con el ritmo, la flexibilidad o la coordinación con el género femenino (Zipprich, 2001; Meaney et al., 2002).

Inchley y Currie (2004) señalan también que hay menos normas que restrinjan las actividades de los chicos en comparación con las chicas, obteniendo estos además permisos para estar fuera de casa de manera no supervisada con más frecuencia que las chicas. Díaz, Carmona, y García (2017) señalan que las mujeres perciben menor accesibilidad a las instalaciones deportivas. Así, se hacen necesarias instalaciones y actividades donde las chicas puedan integrar su AF (Pavón y Moreno, 2008; García y Hernández, 2001).

Algunos estudios a nivel escolar han mostrado tanto en Educación Primaria como en Secundaria que las chicas se muestran más activas cuando las actividades se plantean dentro de un entorno supervisado (la clase) frente a un contexto libre (recreo o juego libre), lo cual sugiere el potencial de esta clase para proporcionar experiencias y situaciones que les permitan sentirse activas físicamente (Blández, Fernández, y Sierra, 2007; Sarkin, McKenzie, y Sallis, 1997; Makenzie et al., 2000). En cualquier caso, como señala Fernández (2002) es fundamental destacar el papel que desempeñan la escuela y la Educación Física como mediadores para la transmisión o la compensación de las desigualdades de género vinculadas con el cuerpo y la actividad física.

Algunos estudios destacan también el papel de la familia en la práctica de AF por parte de los adolescentes. Así, el hecho de que el padre y la madre sean deportistas, parece ser un factor de relevancia a la hora de ser físicamente activo (Casimiro, 2000; Guerrero, 2000; Mendoza et al., 1994).

Con los resultados obtenidos en este estudio y teniendo en cuenta los múltiples beneficios para la salud que la práctica de AF reporta a este grupo de edad, es evidente señalar la necesidad de promover mayores niveles de AF entre los adolescentes de Salamanca. La posición desfavorecedora en la que se encuentran las chicas plantea como necesarios más esfuerzos destinados a proporcionar oportunidades adecuadas a sus características. A la luz de las diferentes investigaciones que durante los últimos años han analizado este aspecto, parece oportuno señalar la intervención desde un enfoque multisectorial que abarque los ámbitos escolar, social y familiar.

Referencias

- Alvariñas, M., Fernández, M.Á., y López, C. (2009). Actividad Física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación* 6, 113-122.
- Aznar, S., Naylor, P.J., Silva, P., Pérez, M., Angulo, T., Laguna, M., Lara, M.T., y López-Chicharro, J. (2010). Patterns of physical activity in Spanish children: a descriptive pilot study. *Child: Care, Health and Development*, 37, 322-328. doi: 10.1111/j.1365-2214.2010.01175.x
- Azzarito, L. (2009). The panopticon of physical education: pretty, active and ideally white. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 19-39.
- Biddle, S., Sallis, J.F., y Cavill, N. (1998). *Policy framework for young people and health-enhancing physical activity Young and Active? Young People and Health-Enhancing Physical Activity: Evidence and Implications*. Londres: Health Education Authority.
- Blández, J., Fernández, E., y Sierra, M.A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(2), 1-21.
- Boreham, C., y Riddoch, C. (2001). The physical activity, fitness and health of children. *Journal of Sports Sciences*, 19, 915-929.
- Borraccino, A., Lemma, P., Iannotti, R., Zambon, A., Dalmasso, P., Lazzeri, G., Giacchi, M., y Cavallo, F. (2009). Socioeconomic effects on meeting physical activity guidelines: Comparisons among 32 countries. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 41, 749-756. doi:10.1249/MSS.0b013e3181917722
- Casimiro, A. (2000). *Incidencia socializadora de los padres en los hábitos de práctica físico-deportiva y consumo de alcohol en sus hijos*. En Fete-UGT (Ed.). Educación Física y salud. Actas del Segundo Congreso Internacional de Educación Física (pp. 409-418). Cádiz: Publicaciones del Sur.
- Casimiro, A.J., Artés, E.M., y Delgado, M. (2001). Relación entre la práctica físico- deportiva y el consumo de alcohol a los 12 y 16 años. *Revista Española e Iberoamericana de Medicina de la Educación Física y el Deporte*, 3(10), 137- 144.

Castillo, I., y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apuntes de Educación Física y Deportes*, 63, 22-29.

Coakley, J., y White, A. (1992). Making Decisions: Gender and Sport Participation among British Adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9, 20-35.

Consejo de la Unión Europea (2013). *Recomendación del Consejo sobre la promoción de la actividad física beneficiosa para la salud en distintos sectores*. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea, C/354/1.

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., De Looze, M., Roberts, C., y Barkenow, V. (2012). Social determinants of health and well-being among young people: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey. *Health policy for children and adolescents (Report No. 6)*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Díaz-Cabrera, J.Á., Carmona-Álamos, L., y García-Tascón, M. (2017). Análisis de la práctica deportiva de alumnos de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España) en función del género. *Podium Sport, Leisure and Tourism Review*, 6(3), 83-99.

Espina, A., Ortego, M., Ochoa de Alda, I., Alemán, A., y Juaniz, M. (2001). Imagen corporal y trastornos alimentarios en estudiantes del País Vasco: Un estudio piloto. *Clínica y Salud*, 12 (2), 217-235.

Fernández, E. (2002). *Temas transversales: diferencias de género e igualdad de oportunidades en Educación Física*. En F. Sánchez Bañuelos (ed.), *Didáctica de la Educación Física para Primaria* (pp. 181-197). Madrid: Pearson.

Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B.J., y Bazaco, M.J. (2017). La Educación Física como asignatura lúdica en Educación Secundaria: sedentarismo y práctica de actividades físico-deportivas extraescolares. *Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 3(3), 605-620.

Guerrero, A. (2000). *Evolución del Deporte en edad escolar en España, antecedentes, situación actual*. En VV.AA. (2000). I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar. (pp. 21-62) Dos Hermanas (Sevilla): Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas.

Hernández, J., Velázquez, R., Alonso, D., Garoz, I., López, C., López, A., y Castejón, F.J. (2007). Evaluación de ámbitos de la capacidad biológica y de hábitos de práctica de actividad física: estudio de la población escolar española. *Revista de educación*, 343, 177-198.

Inchley, J., y Currie, C. (2004). *Summary of key findings from the 2003/04 pupil survey. Findings from the Physical Activity in Scottish Schoolchildren (PASS) Survey*. Recuperado de: http://www.education.ed.ac.uk/cahru/publications/reports_downloads/PASS_SummaryReport0304.pdf

Martínez-Gómez, D., Ruiz, J.R., Gómez-Martínez, S., Chillón, P., Rey-López, J.P., Díaz, L.E., Castillo, R., Veiga, O.L., Marcos, A., y AVENA Study Group. (2011). Active commuting to school and cognitive performance in adolescents: the AVENA study. *Archives of Pediatrics y Adolescent Medicine*, 165(4), 300-305.

McKenzie, T.L.; Marshall, S., Sallis, J.F., y Conway, T. (2000). Student Activity Levels, Lesson Context, and Teacher Behaviour during Middle School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 249-259.

Meaney, K.S.; Dornier, L.A., y Owens, M.S. (2002). Sex-Role Stereotyping for Selected Sport and Physical Activities across Age Groups. *Perceptual and Motor Skills*, 94, 743-749.

Mendoza, R., Batista-Foguet, J.M., y Rubio, A. (2005). El desarrollo de estilos de vida en los adolescentes escolarizados: diferencias entre chicos y chicas. *Revista de psicología general y aplicada*, 58(1), 51-74.

Mendoza, R., Ságrera, M., y Batista, J.M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud*. Madrid: C.S.I.C.

Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., y Morgan, A. (2016). Los adolescentes españoles: estilos de vida, salud, ajuste psicológico y relaciones en sus contextos de desarrollo. *Estudio HBSC-2014 en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Moreno, J.A., Cervelló, E., y Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 171-183.

Park, J. (2003). Adolescent self-concept and health into adulthood. *Health Reports*, 14, 41-52.

Pavón, A., y Moreno, J.A. (2008). Actitud de los universitarios ante la práctica físico-deportiva: Diferencias por géneros. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 7-23.

- Ramos, P., Rivera, F., Moreno, C., y Jiménez-Iglesias, A. (2012). Análisis de clúster de la actividad física y las conductas sedentarias de los adolescentes españoles, correlación con la salud biopsicosocial. *Revista de Psicología del deporte*, 21(1), 99-106.
- Ramos, P., Rivera, F., Pérez, R.S., Lara, L., y Moreno, C. (2016). Diferencias de género en la imagen corporal y su importancia en el control de peso. *Escritos de Psicología*, 9(1), 42-50.
- Ramos, P., Rivera, F., y Moreno, C. (2010). Diferencias de sexo en imagen corporal, control de peso e Índice de Masa Corporal de los adolescentes españoles. *Psicothema*, 22(1), 77-83.
- Rudroff, T., Holmes, M.R., Melanson, E.L., y Kelsey, M.M. (2014). Sex differences in time to task failure during early pubertal development. *Muscle Nerve*, 49, 887-894.
- Ruiz-Risueño, J., Ruiz-Juan, F., y Zamarripa, J.I. (2012). Alcohol y tabaco en adolescentes españoles y mexicanos y su relación con la actividad físico-deportiva y la familia. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 31(3), 11-220.
- Sarkin, J.A.; McKenzie, T.L., y Sallis, J.F. (1997). Gender Differences in Physical Activity during Fifth-grade Physical Education and recess periods. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 99-106.
- Silva, P., Aznar-Lain, S., Aires, L., Generelo, E., Zaragoza, J., y Mota, J. (2010). Differences in the physical activity pattern between Portuguese and Spanish adolescents. *Archives of Exercise in Health and Disease*, 1(1), 26-31.
- Sonstroem, R.J. (1997). *Physical activity and self-esteem*. En W. P. Morgan (Ed.), *Physical activity and mental health* (pp. 127-143). Washington, DC: Taylor y Francis.
- Strong, W.B., Malina, R.M., Bumke, C.J., Daniels, S.R., Dishman, R.K., Gutin, B., y Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age children. *Journal of Pediatrics*, 146, 732-737.
- Teixeira, A.F., Maia, J.A., Mendonca, D.M., Thomis, M., Caspersen, C.J., y Fulton, J.E. (2008). Age and sex differences in physical activity of Portuguese adolescents. *Medicine y Science in Sports y Exercise*, 40(1), 65-70.
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Valimaki, I., Wanne, O., y Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood: a 21-year tracking study. *American Journal of Preventive Medicine*, 28(3), 267-273.
- Torre, E., Cárdenas, D., y Girela, M.J. (1997). Los hábitos deportivos extraescolares y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de bachillerato. *Motricidad*, 3, 109-129.
- Zipprich, C. (2001). *The Role of Sports and Games in the Self-Image of Girls and Boys*. Hannover: Institut für Sportwissenschaft. Recuperado de: https://www.sportwiss.uni-hannover.de/fileadmin/sport/pdf/onlinepublikationen/zip_rol.pdf

CAPÍTULO 87

Integración laboral de personas inmigrantes en el mercado laboral español

María José Méndez-Lois
Universidad de Santiago de Compostela

Introducción

La investigación que se presenta describe y analiza los datos que hemos recogido en los últimos años sobre la integración sociolaboral de trabajadores inmigrantes en España (Rial, 2010). Al igual que Aneas y Donoso (2008) hemos considerado que un trabajador/a inmigrante está integrado cuando tenga una relación laboral regular y con una cierta duración temporal, desarrolle adecuadamente sus funciones, mantenga unas relaciones personales con sus compañeros/as que excedan, aunque sea mínimamente, el ámbito profesional y, en definitiva, sea valorado/a positivamente por parte de la empresa. Debemos tener en cuenta que aquí se recogen, sobre todo, historias de vida de personas inmigrantes de países en vías de desarrollo y, por tanto, debemos tener presente, como indica Martínez (2011) que, frente a los inmigrantes de países del entorno de la Unión Europea, con elevados niveles educativos y con una situación económica y jurídica normalizada, están las personas procedentes de países en vías de desarrollo en búsqueda de una nueva oportunidad laboral y una mejor calidad de vida.

Las características del mercado de trabajo constituyen un marco de referencia para la inserción de las personas inmigrantes (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001). Coincidimos con Carrasco y Riesco (2011) cuando afirman que dichas características consisten en mayores tasas de paro, mayores tasas de temporalidad, menores salarios, mayor número de altas en la Seguridad Social en los grupos de cotización menos cualificados (con lo cual se produce una fuerte desproporción entre la formación adquirida y la cualificación reconocida); además de, como consecuencias derivadas de lo anterior, la concentración en algunas ramas de actividad de peores condiciones de trabajo (al menos en las primeras fases de inserción laboral) o la siniestralidad laboral. Resulta claro pues que la vulnerabilidad de los diferentes colectivos inmigrantes a las situaciones críticas y a los factores de riesgo de exclusión está relacionada con la disponibilidad, accesibilidad y adecuación de los recursos a sus necesidades y demandas (Donoso y Figuera, 2007).

Siguiendo a Carrera (2006) podemos afirmar que las filosofías y programas de integración sociolaboral en Europa comparten algunos rasgos comunes en los distintos Estados Miembros, como por ejemplo la necesidad de cursos de idiomas y formación cívica, que permita adaptarse a las características culturales del país en materia de empleo; familiarización con la historia; valores y tradiciones culturales del Estado; al igual que formación profesional y orientación laboral. En esto mismo insiste Martínez (2011) cuando afirma que se ha de tener presente el perfil de la persona inmigrante, potenciar su incorporación a un mercado de trabajo regularizado y procurar la movilidad profesional ascendente. Así mismo, ante los bajos niveles educativos, la formación y orientación profesional, constituyen instrumentos claves en el proceso de inserción sociolaboral.

Objetivo

Los objetivos a los que se pretende dar respuesta son los siguientes:

- Describir las principales variables del proceso de integración sociolaboral de las personas inmigrantes en el mercado laboral español.
- Identificar las estrategias de localización y acceso a una ocupación en el país extranjero

- Ofrecer información sobre los factores clave que afectan a la integración sociolaboral en los centros de trabajo españoles.

Método

Participantes

La muestra está conformada por un total de 30 personas informantes clave (14 hombres y 16 mujeres) que seleccionamos como fuente primaria capaz de proporcionar una visión amplia y panorámica de un conjunto de perfiles socioeconómicos de la población inmigrantes española que reside, en los últimos cinco años, en Galicia, proveniente de países latinoamericanos (Brasil, Colombia, Paraguay, Ecuador y Argentina).

Tabla 1. Datos de la muestra estudiada

Edad	Sexo	Estado civil	Hijos/as	Años en España	País procedencia
36	H	casado	3	12	Brasil
37	M	casada	3	12	Colombia
35	H	casado	2	9	Paraguay
34	M	casada	2	9	Ecuador
34	M	casada	1	7	Ecuador
39	M	casada	0	5	Paraguay
39	H	casado	0	5	Brasil
37	M	casada	1	8	Argentina
32	M	soltera	0	8	Argentina
36	M	divorciada	1	9	Ecuador
49	H	casado	2	8	Colombia
31	H	soltero	0	7	Colombia
39	H	soltero	0	7	Brasil
25	H	soltero	0	9	Argentina
28	M	soltera	0	16	Brasil
27	H	soltero	0	14	Argentina
52	H	divorciado	2	17	Brasil
50	M	casada	4	10	Paraguay
36	M	divorciada	0	15	Ecuador
28	H	soltero	1	8	Paraguay
24	H	casado	0	9	Ecuador
53	M	viuda	2	11	Paraguay
39	M	casada	3	14	Colombia
48	H	soltero	0	11	Paraguay
32	M	soltera	1	10	Argentina
30	M	casada	0	7	Colombia
53	M	casada	1	12	Argentina
42	H	soltero	0	15	Ecuador
28	H	casado	1	8	Paraguay
57	M	divorciada	2	14	Brasil

Para el proceso de identificación de personas concordantes con los fines y objetivos establecidos se fijaron una serie de criterios generales como la representatividad de las principales nacionalidades que emigran a Galicia desde su lugar de procedencia, el sexo y la edad y otros criterios más específicos como el tipo de proyecto migratorio que esperaba desarrollar en nuestro país (asentamiento o tránsito), que tuviese un grado medio o alto de éxito en su proceso de inserción sociolaboral y su disponibilidad a colaborar en la realización del estudio – principalmente motivada por su decidida y expresa voluntad de contribuir a la mejora de condiciones de vida del colectivo de personas inmigrantes que residen en nuestro país, mediante su participación social en cuantas actuaciones estén relacionadas con la planificación y/o la evaluación de los servicios públicos de atención a la población inmigrante.

Instrumento y procedimiento

El trabajo se aborda desde una perspectiva descriptiva, con metodología cualitativa, a través de una entrevista personal semiestructurada. Desde el intento de acceder a las vivencias, a los discursos y las percepciones de las vidas de las personas que conforman la muestra, se utilizó, como estrategia narrativa, las historias de vida reconstruidas a través de los datos aportados en las entrevistas en profundidad realizadas, en persona, durante una hora, aproximadamente, con cada persona informante.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se partió de la transcripción de las entrevistas, la categorización de la información recabada y la agrupación de las respuestas en tópicos (apoyados en la revisión bibliográfica sobre el tema objeto de conocimiento) que resultaban del interés del investigador/a para atender a los objetivos del estudio.

Resultados

En relación con el primer objetivo del trabajo podemos indicar que las variables en las que deberíamos detenernos a la hora de entender el proceso de integración sociolaboral de las personas inmigrantes en las empresas y que afectan y determinan las posibilidades, duración y dificultades de éste son, además de las condiciones legales que cada país determine en el momento del proceso migratorio y en la fase de adecuación al nuevo contexto, fundamentalmente, tres: *la puesta en valor del capital formativo de las personas inmigrantes* (competencias para la integración y la empleabilidad), *la oferta y demanda de mano de obra del mercado de trabajo* y, por último, *la cultura empresarial* en cuanto a política de recursos humanos y cualificación requerida para un determinado puesto laboral.

La puesta en valor del capital formativo constituye una de las estrategias de inserción laboral más estimadas por las personas entrevistadas tanto por la importancia que le conceden a la superación de las dificultades de reconocimiento, validación y ampliación de su capital educativo y cultural como por las expectativas de movilidad social depositadas en el acceso al mercado de trabajo por la vía de la capacitación y de la cualificación. A la hora de analizar dicho capital formativo debemos referirnos a un cierto número de saberes, comunes a toda ocupación que facilitan el acceso al empleo, garanticen la excelencia profesional y la integración plena en la organización, que conocemos como competencia. Nos pararemos, brevemente, en dos tipos: competencias para la empleabilidad y competencias para la integración en la comunidad de acogida.

En el caso de las personas inmigrantes de nuestro estudio, dadas las limitaciones contractuales que tienen en sus primeros empleos, las competencias de empleabilidad se muestran fundamentales para la integración sociolaboral. Todas las personas consultadas ponen en valor lo que han aprendido en experiencias previas: escolares, familiares y cotidianas que les han aportado las estrategias y recursos necesarios para afrontar los retos laborales del empleo que desempeñan en la actualidad. Casi todas las personas, en especial las de mayor edad, tienen asimilada la creencia de que su supervivencia económica se producirá a costa de su pérdida de status profesional y en muchos casos también se ha detectado un verdadero proceso de reorientación profesional sea este formal o informal.

En relación a las competencias para la integración en la comunidad de acogida, alguien podría pensar que trasciende el ámbito del empleo y, sin embargo, desde el estudio es necesario reconocer que los procesos de integración laboral son mayores cuando las personas inmigrantes han decidido encontrar en España su lugar de destino e incluso podríamos decir de asentamiento y, como indicadores de esa idea de haber encontrado el lugar idóneo estarían: la adquisición de propiedades rústicas y patrimoniales adquiridas a través de la compra hipotecada, la llegada de parejas y parientes que reagrupan el núcleo familiar así como la formación de comunidades culturales –formal o informalmente constituidas- que nos relacionan con los países de procedencia.

El escenario laboral gallego que recibe a las personas inmigrantes se estructura en base a lógicas de inserción que conceden un valor relativo al capital formativo de los y las trabajadores/as por el hecho de que los nichos laborales existentes no se distinguen por competir en calidad de productos y servicios, sino en precio y cantidad de producción. La oferta y demanda de mano de obra del mercado de trabajo oferta puestos de trabajo que requieren, mayoritariamente, mano de obra barata, no excesivamente cualificada, que esté predispuesta a una elevada movilidad e inestabilidad en el empleo. En consecuencia, las personas entrevistadas refieren que han de confrontar múltiples dificultades para continuar desarrollando su carrera profesional en el mismo campo laboral que tenían en su país de procedencia y aun cuando lo consiguen se ven abocados/as a poder hacerlo, casi exclusivamente, en ocupaciones de menor nivel que las que anteriormente habían realizado.

Se destaca también que la población inmigrante se ocupa, en España, en determinados sectores de la economía que, con frecuencia son ajenos a los mecanismos laborales y salariales que regulan el mercado de empleo formal, quedando así restringidos/as a la economía informal. Por eso la mayor parte de las personas inmigrantes consultadas que consiguieron acceder al mercado laboral las encontramos polarizadas por género, en las siguientes ocupaciones: las mujeres en el servicio doméstico, servicios de limpieza, atención y cuidado a personas dependientes y/o mayores, servicios de salud (fisioterapia, masaje, gimnasia física y deportiva) y belleza (peluquería y estética) y los hombres en la construcción, carpintería, mecánica y similares (gasolineras, áreas de servicio, etc.) Si nos gustaría destacar, así mismo, que, si bien nos hemos encontrado a nuestros/as protagonistas trabajando en el mercado secundario y con movilidad laboral descendente, también es cierto que muchas personas nos referían su deseo de emprender un negocio, comercio o idea empresarial como forma de oponerse a la oferta/demanda de trabajos precarios disponibles y/o como una forma de dar continuidad a la actividad profesional que venían desarrollando en sus países de procedencia.

Y, por último, la cultura empresarial es la tercera variable a considerar en el proceso de integración sociolaboral de los y las inmigrantes y podemos destacar una serie de determinantes, de las propias empresas, que afectan directamente a las políticas y prácticas de integración que nos fueron referidas por las personas consultadas:

- Cuanto más cuesta cubrir un puesto por personal autóctono más atención dirige la empresa a las personas inmigrantes.
- Cuanto más temporal es un puesto laboral más se centra la atención en la captación de mano de obra sin una verdadera gestión de recursos humanos.
- Cuanto más sustituible sea la persona que desempeña una función (cualificación del puesto), menos atención se le presta a la persona que lo cubre, a sus necesidades y su integración.
- Cuanto más duro es el enfoque de recursos humanos en cuanto a la existencia de unos requisitos culturales y de clima más prácticas de integración y desarrollo se proponen.

Sobre el segundo objetivo del estudio, referido a las estrategias de localización y acceso a una ocupación en un país que no es el propio decir que éstas pasan porque las personas inmigrantes construyan su proyecto personal y profesional como una actividad intencional que posibilite una mayor comprensión de sí mismas y de la realidad circundante, dominio de las situaciones y transformación de la realidad.

Para que las decisiones que se tomen sean lo más sensatas y válidas posibles, el sujeto que las adopte debe tener un conocimiento, lo más exacto y profundo posible sobre sí mismo y sobre el mercado laboral en el que pretende insertarse. Estos dos aspectos forman parte de lo que denominamos “conducta exploratoria” que es uno de los elementos constitutivos de la intervención para el desarrollo de la carrera.

La orientación profesional puede facilitar el desarrollo del comportamiento exploratorio, si facilita los siguientes aspectos: aumento del sentido de control en las personas destinatarias de la intervención; incremento de las competencias de la persona destinataria para su propia autoexploración; aumento de las competencias para realizar la exploración del entorno, ayuda para experimentar un nivel adaptativo

de “inmanencia” en su carrera, entendida ésta como el periodo de tiempo que transcurre antes de que la decisión pueda ser llevada a cabo; objetividad en el procesamiento de la información y ayuda a evitar las conclusiones prematuras.

Lo fundamental pasa por dotar al sujeto de competencias personales y afectivas que contribuyan a tener un mayor dominio de la situación en relación a uno mismo y al mundo en el que le tocó vivir. Profundizando en los dos aspectos vertebradores de la futura toma de decisiones que se acaban de reseñar se pone de manifiesto que realizar un proyecto personal y profesional es una técnica de autoorientación y autodiagnóstico.

Explorar las propias competencias supone un análisis de aspectos como los siguientes: lo que me interesa, lo que sé (conocimientos) y que puedo hacer (competencia técnica). También se debe hacer un recordatorio de la formación básica y complementaria de la que disponemos, así como de la experiencia acumulada a lo largo de los años de ser el caso. De este modo, las personas pueden identificar los recursos personales y profesionales con los que cuentan. Es decir, los medios internos de los que dispone para alcanzar los fines propuestos, analizando las motivaciones subyacentes a los fines que se desea conseguir, así como el valor presente de la espera para conseguirlo y, la validez potencial futura que pueden tener dichos fines.

Conocer el mercado laboral posibilita conocer las opciones profesionales que cada persona puede tener contando con las tendencias generales del mercado de trabajo. Se debe prestar atención, entre otras variables, a las corrientes internas que modifican la estructura del empleo; recoger información respecto a la situación a la que una persona tiene que hacer frente; cuales son las posibilidades que existen de alcanzar la meta propuesta; de que medios se dispone, etc. Así mismo es necesario desarrollar unas determinadas aptitudes entre las que, las personas consultadas, señalaron las siguientes: flexibilidad y adaptación; facilidad para aprender nuevos conocimientos, especialmente relacionados con las tecnologías; mantenerse al corriente de la información sobre el mercado laboral y saber interpretarla y disposición y capacidad para gestionar la propia carrera profesional y el desarrollo de nuevas aptitudes

Ya, por último, y en relación con el tercer objetivo del trabajo, podemos señalar que los factores clave que afectan a la integración sociolaboral de las personas inmigrantes en los centros de trabajo españoles son, según los estudios efectuados por nuestro equipo de investigación, los siguientes: El conocimiento del idioma, las relaciones interculturales y algunos procesos de adaptación a la empresa.

a) El idioma: Aunque todas las personas entrevistadas son de habla hispana si nos encontramos con algunas que referían dificultades en la integración en el trabajo por no entender bien las expresiones, giros o modismo del español hablado en la zona en la que iba a trabajar o porque en el centro de trabajo era exigencia el dominio de la lengua propia de la Comunidad Autónoma en la que estaban residiendo. A pesar de manifestar estas dificultades, todas las personas que las refirieron también manifestaron que habían aprendido rápida y perfectamente y lo consideraban un factor importante en su promoción, dentro del centro de trabajo, a puestos más cualificados.

Es, así mismo, importante destacar que cuanto mayor es la cualificación de las personas inmigrantes en origen, más claramente ven los requisitos del mercado laboral que deben potenciar para promocionar y desarrollarse: la formación continua y los idiomas son aspectos básicos que destacan.

b) Relaciones interculturales: Tomando como culturas de referencia las de las personas que se han entrevistado en la investigación en ningún caso pretendemos describir los estereotipos de los distintos modelos culturales, sólo hacer una aproximación relativa en función de los rasgos descritos en cuatro categorías y las posiciones relativas de dichas culturas en las mismas. Las categorías que se definieron fueron las siguientes: individualismo, alta distancia jerárquica, intolerancia a la incertidumbre y masculinidad y sus opuestas: colectividad, baja distancia jerárquica, tolerancia a la incertidumbre y feminidad.

Ecuador es el país de los analizados que presenta mayores diferencias en dichas categorías con España. Las personas inmigrantes ecuatorianas la señalan como una cultura en la que prima la

colectividad, que se traduce en una actitud general de alto valor de las relaciones sociales y énfasis en las normas. Presentan una alta distancia jerárquica, mucha tolerancia a la incertidumbre y rasgos de masculinidad en los centros de trabajo.

Las personas provenientes de Argentina comparten muchos rasgos con España dentro de las culturas analizadas excepto en el rasgo de individualismo-colectividad que estarían para ellas en equilibrio mientras en España nos situaríamos claramente en el individualismo. Los demás rasgos serían: baja distancia jerárquica, intolerancia a la incertidumbre y rasgos de feminidad.

Las personas procedentes de Colombia tienden a identificarse con el rasgo colectividad, baja distancia jerárquica, intolerancia a la incertidumbre y rasgos de masculinidad.

Las personas procedentes de Brasil muestran rasgos de alto individualismo y equilibrio entre alta y baja distancia jerárquica; incertidumbre y rasgos de masculinidad-feminidad.

Por último, las personas procedentes de Paraguay muestran equilibrio entre individualismo-colectividad y alta-baja distancia jerárquica, alta tolerancia a la incertidumbre y rasgos de feminidad.

Como se puede entender fácilmente, los rasgos en cuanto a cómo nos relacionamos con otras culturas son factores clave que afectan a la integración sociolaboral, en este caso de las personas inmigrantes en los centros de trabajo y cuanto mayor sea la distancia que separe los rasgos de la cultura española de otras menos se favorecerá dicha integración sociolaboral en los centros de trabajo españoles.

c) Los factores clave relacionados con los procesos de adaptación a la empresa también afectan a la integración sociolaboral en los centros de trabajo y, en nuestras investigaciones, se destacan sobre todo tres: Estilo de dirección, trabajo en equipo y procesos estructurados.

- Estilo de dirección: Las personas consultadas describen el liderazgo claro y directo, reforzado con todos los elementos y símbolos de estatus que sea necesario destacar, para señalar el respeto y credibilidad que dichas personas requieren de quien las dirija, sea del nivel que sea.

- Trabajo en equipo: Según el rasgo de individualidad-colectividad señalado, en el apartado anterior, por las personas consultadas de distintas culturas se necesita más o menos del trabajo en equipo pero en los casos en que refieren que es necesario también señalan que en el grupo ha de haber una actitud abierta y tolerante del grupo mayoritario.

- Procesos estructurados: Los y las trabajadores/as inmigrantes que llevan menos tiempo en nuestro país dicen ganar seguridad en su desempeño laboral si realizan actividades formalizadas (claras y bien definidas por otras personas). Pero, de sus manifestaciones, tampoco se deduce claramente que haya diferencias importantes en cuanto al logro efectuando este tipo de actividades u otras más creativas. Si se valora, por todas las personas consultadas, que se les aporten las instrucciones y los criterios para tomar las decisiones que tengan que asumir en su desempeño laboral.

Discusión/Conclusiones

- Las diferencias en cuanto a las estrategias de integración sociolaboral y sus logros están más determinadas por los niveles de cualificación que por las diferencias culturales.

- La cualificación de base y las competencias para la empleabilidad, así como las competencias para la integración en la comunidad de acogida se muestran requisitos fundamentales para el acceso al empleo con perspectiva de integración y desarrollo profesional.

- La orientación y la construcción de proyectos personales y profesionales se han entendido como estrategias fundamentales de localización y acceso a la ocupación.

- Se han identificado tres factores clave que afectan a la integración sociolaboral en los centros de trabajo para las personas inmigrantes: dominio de idiomas, establecimiento de relaciones interculturales y procesos de adaptación a la empresa.

Referencias

- Aneas, A., y Donoso, T. (2008). Estudio sobre los procesos de integración laboral de los inmigrantes. *REOP*, 19(1), 51-60.
- Carrasco, C., y Riesco, A. (2011). La trayectoria de inserción laboral de los jóvenes inmigrantes. *Papers*, 96(1), 189-203.
- Carrera, S. (2006). Programas de Integración para Inmigrantes: Una Perspectiva Comparada en la Unión Europea. *Migraciones*, 20, 37-73.
- Comisión das Comunidades Europeas (2001). *Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente*. Bruselas: Autor.
- Donoso, T. y Figuera, P. (2007). Niveles de diagnóstico en los procesos de inserción y orientación profesional. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 5(1), 103-124. Disponible en http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/11/espanol/Art_11_153.pdf
- Martínez, R. (2011). Los trabajadores inmigrantes en Andalucía: trayectorias laborales e integración social. *Temas Laborales*, 108, 145-171.
- Rial, A. (Coord.) (2010). *Necesidades sociales y procesos de inserción sociolaboral de las personas inmigrantes. Datos de la Comunidad Gallega* (Informe de investigación no publicado).

CAPÍTULO 88

Satisfacción laboral de los maestros. Un estudio de caso en Cataluña

Luisa Güell Malet y Mireia Tintoré
Universitat Internacional de Catalunya (España)

Objetivo

El presente estudio pretende analizar las opiniones de una muestra de docentes de Educación Infantil y Primaria de Cataluña respecto a su profesión. El objeto es conocer sus impresiones y grado de satisfacción, y presentar propuestas para incrementar su bienestar laboral.

Desarrollo del tema

Partimos de la consideración de que el concepto de satisfacción laboral es pluridimensional y por tanto son distintos factores los que contribuyen a conseguirlo. Por este motivo, tras analizar las características individuales de la muestra, estudiaremos el discurso de estos docentes con el fin de deducir el grado de satisfacción laboral respecto a algunas cuestiones de su trabajo.

Siguiendo una metodología cualitativa nuestra investigación consta de un análisis bibliográfico del estado de la cuestión, así como de un estudio de campo en el que se analizan más de quinientas entrevistas realizadas a maestros y maestras de Cataluña.

El estudio teórico pone de manifiesto el creciente interés que suscita el tema de la satisfacción laboral en la profesión docente, sobre todo desde que se considera al profesor y su desempeño factor esencial para el éxito del sistema educativo.

Muchos estudios de los últimos treinta años, han tratado de analizar, desde una posición bastante negativa, el grado de satisfacción o insatisfacción de los maestros, los factores que lo determinan y las consecuencias de la insatisfacción sobre el rendimiento, el absentismo laboral o la salud. Los esfuerzos se han dirigido a presentar propuestas para mejorar la calidad de los docentes perfeccionando y adecuando la formación de estos profesionales. También nosotros queremos contribuir a estos progresos exponiendo en nuestras conclusiones un plan de carrera para la profesión docente.

El estudio de campo es eminentemente cualitativo combinado en algunos momentos con técnicas cuantitativas. Partimos de unas encuestas a maestros realizadas por los alumnos y las alumnas de tercero de Magisterio, el curso 2010-2011 durante sus prácticas formativas.

Nos centramos en cinco cuestiones relacionadas con el trabajo: la formación inicial, el nivel de estrés, el sistema educativo, la remuneración y el reconocimiento social. Paralelamente consideramos todas las opiniones manifestadas en las encuestas analizándolas cualitativamente. Nos proponemos analizar los datos desde distintos enfoques. Por una parte se realiza un análisis descriptivo del que extraemos una imagen de la muestra estudiada integrada por sus características individuales y situacionales así como por su percepción de los distintos aspectos de su trabajo estudiados. Por otra parte se aplica una técnica estadística multivariante, análisis de conglomerados (clúster), que agrupa elementos (variables) consiguiendo la máxima homogeneidad intragrupo y la mayor diferencia intergrupos, con el fin de detectar tendencias grupales en el total de la muestra y mostrar, en nuestro caso, perfiles de satisfacción. Para ello se han formado grupos con las variables independientes (sociodemográficas y situacionales), así como grupos con las variables dependientes (de satisfacción). Por último se analizan cualitativamente las opiniones de los docentes encuestados, con el objeto de conocer sus impresiones sobre su trabajo.

Los resultados nos han permitido reforzar empíricamente lo que dicen la mayor parte de los estudios sobre el tema. Hemos resuelto que el nivel de satisfacción general de la muestra es medio con tendencia

a bajo, que están más satisfechos los profesores más jóvenes, con menos años de experiencia, que trabajan en centros concertados pequeños y son tutores en el nivel de Infantil. Conocemos su opinión respecto a diversas cuestiones de su trabajo y hemos podido cuantificar su grado de satisfacción respecto a ellas. La formación inicial ha destacado como factor con el que este colectivo está más satisfecho, mientras que la visión del sistema educativo es la cuestión que provoca más insatisfacción. La mayoría considera que su remuneración es entre media y baja, tiene una opinión negativa del sistema educativo y se siente medianamente reconocido por la sociedad.

Los resultados indican que en esta profesión la satisfacción está muy ligada a cuestiones vocacionales, los sentimientos de autorrealización, gratificación, y el convencimiento de estar realizando un trabajo que revierte en un bien social. Asimismo la formación se revela como un factor que contribuye a ganar prestigio social, por lo que la satisfacción con esta variable debe contribuir a aumentar la satisfacción laboral. La literatura también avala este argumento (Ghilardi, 1993; Pérez-Juste, 2008; Sarramona, 2008). Por todo ello los esfuerzos de los últimos años se han dirigido a presentar propuestas para mejorar la calidad de los docentes perfeccionando y adecuando la formación de estos profesionales. También nosotros queremos contribuir a estos progresos exponiendo en nuestra conclusión un plan de carrera para la profesión docente desde la formación inicial.

Son varias las cuestiones que nos permiten entender toda la complejidad del concepto de satisfacción laboral y admitir que considerarla solo de modo global es algo simplista. Por una parte aceptar la pluridimensionalidad del constructo nos desvela que son diversas las dimensiones que influyen en su consecución y que diversas variables individuales pueden variar la valoración y el peso que estos factores tengan para cada uno. Por otra parte reconocer que existen unas necesidades intrínsecas, motivacionales, internas que procuran satisfacción y otras extrínsecas, higiénicas, externas que provocan insatisfacción permite dirigir las intervenciones en dos sentidos muy diferentes. Podemos por un lado incidir en cuestiones personales y afectivas o por otro, tratar de resolver cuestiones externas relacionadas con las condiciones de trabajo y con la situación en la que se ejerce la docencia. Por tanto sabiendo que en cada etapa de la vida se priorizan unas cuestiones, y que existen unas necesidades internas y otras externas, en las conclusiones planteamos algunas propuestas que permitan tomar medidas para mejorar la formación de estos profesionales que redunde en su satisfacción.

Discusión/Conclusiones

De los resultados del estudio se pueden extraer algunas conclusiones:

- Las variables que más positivamente consideran los maestros del grupo veterano son intrínsecas, relacionadas con la vocación, el sentimiento de gratificación y la autorrealización, de ello podemos deducir que son las variables que permiten permanecer en la profesión.
- Las variables socio demográficas y situacionales influyen en la percepción que los docentes tienen de la satisfacción profesional.
- La valoración que se hace de las dimensiones que comportan satisfacción varía según la etapa de la vida.
- Los docentes sienten poco reconocimiento social y económico de su profesión.
- Los docentes tienen una imagen negativa del sistema educativo del país y se sienten marginados de la toma de decisiones.

A continuación citamos una serie de propuestas dirigidas a mejorar la satisfacción de los docentes.

- Dado que parece que las variables intrínsecas ayudan a permanecer en la docencia después de los años, hay que fomentar dichas variables durante la formación inicial y continua, así como destacar los valores vocacionales en el momento de la selección del alumnado antes de entrar en la Universidad y durante la formación. Sin duda el fortalecimiento en las competencias profesionales, el equilibrio emocional y el compromiso moral son factores clave en bienestar de los docentes.

- Dado que existen quejas por la falta de práctica durante la formación, proponemos fomentar los Programas de Formación Dual o en Alternancia, con vistas a trabajar desde la teoría y la práctica en las Universidades. Así como aumentar las horas de prácticas.

- Dado que existen quejas respecto a la dificultad de trabajar en equipo, sugerimos plantear gran parte de las actividades prácticas de clase en grupo, fomentando de ese modo la iniciativa, la puesta en común de las ideas, la tolerancia y la búsqueda del consenso.

- Dada la importancia que se otorga a la formación para ganar prestigio profesional, cabe fomentar la calidad de la formación de los docentes. De modo que sugerimos: basar la formación inicial y continua del profesorado en la investigación y en las actuaciones que funcionan en las mejores universidades a nivel internacional aplicando nuevas metodologías, especialmente las centradas en la investigación, como por ejemplo las AEU (Actuaciones de Éxito en la Universidad).; fomentar la formación continua, con el fin de estar actualizado y saber lo que funciona tanto en otras comunidades como en otros países; plantear un modelo de formación Integral que incluya aspectos emocionales, que fomente el reconocimiento, la autoestima y los valores vocacionales.

- Dado que existe desinformación sobre diversas cuestiones relacionadas con la educación, debemos: informar y formar sobre los proyectos de reforma, las leyes de educación vigentes en el país y las distintas autonomías; informar y formar sobre las nuevas tendencias y proyectos educativos; informar y formar en las cuestiones de gestión y evaluación de los sistemas educativos nacionales e internacionales; informar sobre organismos, asociaciones y entidades que trabajan para la mejora de la educación.

- Dado que existe cierta apatía respecto a los deseos de promoción y cambio en la docencia, cabe crear un plan de carrera profesional que incentive dichas ambiciones y motive a estos profesionales hacia la búsqueda de la excelencia.

- Dado el sentimiento de desprestigio con el que parece que ha convivido la profesión docente y dada la discrepancia entre la infravaloración que siente el docente y la visión positiva que expresa la sociedad en general hacia la profesión (Marchesi, 2007; Pérez-Juste, 2008), parece necesario trabajar desde los inicios de la formación esta imagen de la profesión para revitalizarla, planteando la formación como un proyecto integral que involucre a toda la persona, incluyendo también la parte emocional, con vías a proporcionar estrategias para aumentar la autoestima y el manejo y control de las emociones.

Por último queremos destacar que dentro de un plan de carrera profesional cabría plantear las distintas etapas de la formación de los docentes. Entendemos que dar calidad a la formación requiere actuar desde el primer momento y a lo largo de toda la vida, por ello proponemos en primer lugar, que se realicen pruebas de selección de acceso a la carrera. En segundo lugar que se proponga un plan de estudios completo para la formación inicial. En tercer lugar un programa de inserción en la escuela que permita a los profesores principiantes iniciarse en el ejercicio docente asesorados y guiados por profesionales experimentados y en condiciones favorables para promover el éxito de la docencia desde sus inicios. En cuarto lugar promover la formación continua a lo largo de toda la vida profesional. Y por último favorecer programas de mentoría y consultoría entre los docentes veteranos para que puedan aportar toda su experiencia al sistema.

Sabemos que algunas de nuestras aportaciones ya han sido propuestas y se están implementando en algunos proyectos, sin embargo con este estudio pretendemos incidir en la importancia de la satisfacción en la vida profesional de los docentes por la repercusión que ello tiene sobre la calidad de la enseñanza en su conjunto.

Referencias

- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa.
- Marchesi, Á. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez-Juste, R. (2008). Reconocimiento social del profesorado. In COFAPA (Ed.), *Respaldo social a la profesión docente* (pp 5-72). Madrid: Santillana.
- Sarramona. (2008). Formación del profesorado y carrera docente. In COFAPA (Ed.), *Respaldo social a la profesión docente* (pp. 99-114). Madrid: Santillana.

CAPÍTULO 89

El razonamiento deductivo en el envejecimiento cognitivo: evaluación de juegos deductivos y de su transferencia en la vida ordinaria

Paula Álvarez-Merino, Carmen Requena Hernández, y Francisco Salto Alemany

Universidad de León

Introducción

El razonamiento deductivo es el proceso psicológico de inferir conclusiones válidas de información ya disponible (Evans, Over, y Johnstone, 2015; Johnson-Laird y Kahlami, 2015). Aunque la naturaleza precisa y el alcance exacto de la distinción psicológica entre inferencias deductivas e inductivas es aún un problema abierto, están acreditadas diferencias normativas (Álvarez-Merino, Requena, y Salto, 2016), neurales (Goel, Navarrete, Noveck, y Prado, 2017) y psicológicas (Evans y Over, 2013) entre los procesos deductivos y los no deductivos. Las deducciones están involucradas en tareas inferenciales ordinarias como hacerse opiniones, juicios, tomar decisiones y ejecutar acciones. Además, son también cruciales para producir argumentaciones científicas y pruebas. Sorprende por tanto cómo la educación deductiva recibe tanta atención académica e investigadora mientras que el envejecimiento deductivo es fundamentalmente olvidado. El propósito de este trabajo es verificar y medir la facilidad con que las personas mayores mejoran sus habilidades razonadoras y a su vez comprobar y medir cuánto y cómo se trasladan tales mejoras en las actividades cotidianas de su vida ordinaria.

El envejecimiento cognitivo se enmarca en dos ejes ortogonales que apuntan en direcciones opuestas, aunque no necesariamente contradictorias. Por una parte, el envejecimiento cognitivo se acompaña del descenso lineal -en función de la edad cronológica- de distintas medidas de rendimiento cognitivo. Se estima que las medidas cognitivas decaen en una tasa de -0.02 desviaciones estándar por año (Salthouse, 2012), teniendo en cuenta que la caída tiene lugar también en condiciones de envejecimiento sano (Harcada, 2013) y está asociada a procesos fisiológicos de envejecimiento como la deceleración perceptiva y de procesamiento, la disminución de materia blanca cerebral (Madden, Bennett, y Song, 2009; Monge, Greenwood, y Parasuraman, 2016), la deslateralización cerebral (Rieck, Rodríguez, Boylan, y Kennedy, 2017) y la pulsatilidad vascular (Keage et al., 2015). Sin embargo, el segundo eje de resultados acerca del envejecimiento cognitivo es mucho más optimista y se centra, por una parte, en la plasticidad neural (Kramer et al., 2004) de los cerebros envejecidos y en la reserva cognitiva y cerebral (Stern, 2009), y, por otra parte, en la preservación longitudinal por los mayores de sus capacidades cognitivas por medio del entrenamiento y del ejercicio. Stern (2009) mostró cómo cerebros envejecidos orgánicamente deteriorados sin embargo eran funcionalmente adecuados. Algunos autores Katzman et al. (1988) identifican este hecho con la reserva cerebral. La reserva cerebral hace referencia a la capacidad del cerebro para mantener su funcionalidad a pesar del envejecimiento o patología, se da en virtud de su propia historia y trayectoria de actividades, que sobreviene por tanto a distintos soportes físicos y es difícilmente medible (López, 2012; Stern et al., 2005). Aunque ciertamente envejecer implica el paso del tiempo, y éste a su vez cambios orgánicos que alteran y en ocasiones disminuyen el rendimiento biológico, fisiológico y psicológico, sin embargo el envejecimiento no está a priori asociado al deterioro (Baltes, Lindenberger, y Staudinger, 1998), sino que puede e incluso debe ser comprendido desde la perspectiva del desarrollo. Se han verificado los efectos positivos medibles del entrenamiento sobre el envejecimiento cognitivo incluso en el largo plazo (Wu, Rebok, y Lin, 2016; Requena, Turrero, y Ortiz, 2016) e incluso después de corregir los efectos de retest (Singh-Manoux et al., 2012). Ambos ejes o familias de resultados no son realmente contradictorias, puesto que ambas ofrecen amplio espacio para la

variabilidad en relación a los dominios cognitivos, las diferencias individuales y las diversas trayectorias cognitivas de las personas mayores. Las diferencias en volumen o en vascularidad cerebral debidas a la edad explican buena parte de la varianza en la velocidad de procesamiento, pero sólo un porcentaje menor de la varianza en tests de inteligencia y un porcentaje aún menor de la varianza en capacidades de memoria y funciones ejecutivas. Incluso en el estudio longitudinal de Ghisletta et al. (2012) donde solo un tercio de la varianza explica las diferencias individuales de la desintegración cognitiva de personas mayores el resto se explica por la intervención del tiempo cronológico y no en toda la población mayor (Tucker-Drob y Salthouse, 2011).

En el caso específico del envejecimiento de razonamiento, también encontramos estas dos direcciones ortogonales en la investigación. Por una parte, las disminuciones en los valores de cognición fluida relacionadas con la edad se vienen verificando repetidamente en diversos estudios de envejecimiento cognitivo desde Salthouse y Prill (1987); Fisk y Sharp (2002); Gilinsky y Judd (1994); Salthouse (2005); De Neys y Van Gelder (2009), Salthouse (2012), Singh-Manoux et al. (2012), Scheiber et al. (2017). En relación al segundo eje, ya en 1981 el grupo de investigación de Baltes verificó que la habilidad para aumentar el rendimiento cognitivo permanece fundamentalmente intacta a lo largo de todo el ciclo vital (Blieszner, Willis, y Faltes, 1981). Desde entonces, muchas intervenciones cruciales sobre el razonamiento adulto han refinado sus instrumentos estadísticos y metodológicos para ofrecer sólidos resultados de tamaño del impacto y de alcance de la transferencia (Willis, Jay, Diehl, y Marsiske, 1992). El entrenamiento cognitivo avanzado para personas mayores independientes y vitales (ACTIVE) evalúa un programa de largo plazo capaz de generar mejoras en el razonamiento inductivo serial y preservarlo a largo plazo (evaluación de 10 años). Si bien se preservan las mejoras en el razonamiento y en la velocidad del procesamiento, la memoria cotidiana empeora respecto a la línea basal (Rebok et al., 2014). El Estudio Longitudinal de Zurich sobre el Envejecimiento Cognitivo (ZULU) asegura que el razonamiento serial es un factor más fiable que otras variables cognitivas como predictor del funcionamiento cognitivo en el largo plazo (Zimprich et al., 2008; Aschwanden et al., 2017). Estudios sobre entrenamiento del razonamiento informan de mejora en la conectividad de la materia blanca (Mackey, Whitaker, y Bunge, 2012; Chapman y Mudar, 2014).

Uno de los procesos cognitivos que evoluciona en el tiempo de modo relativamente independiente de la degeneración orgánica que la edad produce es la capacidad de deducir. El razonamiento deductivo adulto descriptiva y conductualmente (Baltes, Reuter-Loernz, y Rosler, 2006) se ha reconocido como divergente en el caso de deducciones no clásicamente válidas. Ahora bien, este carácter divergente no implica deficiencia ni deterioro. Los procesos de inferencia del adulto son distintivamente contralaterales y resultan "divergentes" respecto de determinados cánones normativos o lógicos, que requieren de un análisis normativo y no sólo experimental. Además de los aspectos normativamente divergentes, la razón que envejece exhibe características idiosincráticas que no necesariamente deben entenderse como deterioro. Este es el caso de los sesgos emocionales en el razonamiento, que aumentan significativamente con la edad (Carstensen y Mikels, 2005). Por otra parte, a medida que el horizonte de vida se acorta, la racionalidad de la acción y la decisión se ve esencialmente afectada (Carstensen, 2005).

Objetivo

El objetivo de este estudio es comprobar el efecto del entrenamiento deductivo sobre las capacidades razonadoras de personas mayores y –con el objeto de preservar en el tiempo el efecto del entrenamiento deductivo– comprobar su transferencia efectiva a situaciones de la vida ordinaria. Para ello se ha aplicado un juego deductivo con reglas lógicas de diversa complejidad e incluido el juego en los programas de envejecimiento activo desarrollados por servicios sociales en diversos centros de mayores.

Método

Participantes

La muestra de estudio se conformó con 75 personas mayores de la provincia de León, con una media de edad de 76.08 años (± 5.72).

Los criterios de inclusión en el estudio fueron independencia funcional en actividades instrumentales de la vida diaria (AIVD) y manejo funcional de la lectura y la escritura. Los criterios de exclusión fueron padecer déficit sensorial y/o trastorno psiquiátrico o neurológico. Todos los participantes firmaron el consentimiento informado antes de realizar la evaluación.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico

Consta de 11 ítems con alternativa de respuesta libre. Los participantes cumplimentaron datos relativos a: edad, datos de contacto, sexo, situación laboral, nivel de estudios, estado civil, zona rural o urbana, práctica de ocio y cargas familiares. También se requirió a los sujetos de estudio, información sobre enfermedades psicológicas y dificultades sensoriales, lo que sirvió como criterio de selección de la muestra.

Tabla 1. Ítems cuestionario sociodemográfico con alternativa de respuesta libre

Ítems	N participantes	Ítems	N participantes
Sexo	Hombre 33	Nivel de ingresos	< 600€ 50
	Mujer 42		600€-1200€ 15
Situación Laboral	Activo 5	Zona rural o urbana	> 1200€ 10
	Jubilado 70		Rural 9
Nivel de estudios	Primarios 40	Dificultades sensoriales	Urbana 66
	Secundarios 20		Si 0
	Universitarios 9		No 75
	Otros 6	Práctica de ocio	Ver TV 74
Estado civil	Soltero 2		Formativa 55
	Casado 45		Física 63
	Viudo 19	Cargas familiares	Si 50
	Divorciado 9		No 25

Test de razonamiento deductivo

Con el fin de evaluar y entrenar el razonamiento deductivo de los participantes se diseñaron 48 ítems a partir de las cartas del juego SET de razonamiento deductivo (Coiledspring, 2017). 24 ítems componen la evaluación pre (6 ítems por cada una de las reglas) y los restantes la evaluación post. El juego se compone de 85 cartas presentadas siempre en tríos y clasificadas en función de cuatro variables: color, forma, relleno y número. El juego consiste en decir si hay o no Set en función de las siguientes reglas: una o ninguna característica en común “Es SET”. Dos o más características en común, “No SET” (Ver ejemplos en figura 1, 2 y 3).

Figura 1. Una característica en común (Regla 1)



Figura 2. Dos o más características en común (Regla 2)



Figura 3. Ninguna característica en común (Regla 3)



Instrumento de medida de actividades instrumentales de la vida diaria (AIVD)

Para la elaboración del instrumento se contó con el Self Performance of IADLs, diseñado en Center on Aging and Health de la Johns Hopkins. El instrumento se compone de 8 tareas instrumentales habituales de la vida diaria.

- Receta: A los participantes se les facilita una receta para dos comensales, con todos los ingredientes. Se les pide que calculen los ingredientes que precisan para el doble y la mitad de comensales. La tarea mide el cálculo numérico con dos niveles de dificultad.

- Buscar objeto: A partir de una imagen con artículos de la cesta de la compra, el sujeto debe encontrar en el menor tiempo posible un determinado artículo. La tarea mide la agudeza visual.

- Visita: A partir de un croquis el sujeto tiene que realizar una visita de acuerdo a unas instrucciones. La tarea mide las capacidades de organización y planificación para conseguir una meta.

- Plano: A partir de un plano el sujeto tiene que ir de un lugar a otro por el camino más corto. Esta tarea mide la orientación espacial.

- Listín: A partir de un listado el sujeto tiene que buscar datos que se le solicitan en el menor tiempo posible. La tarea mide la agudeza visual y la atención sostenida.

- Ticket: A partir de un ticket que se facilita al sujeto se le indica que haga el pago de una cantidad con el menor número de monedas posibles. Esta tarea mide cálculo numérico y función ejecutiva.

- Prospecto: A partir de un prospecto el sujeto tiene que responder lo antes posible a preguntas que se le formulan. La tarea mide la comprensión lectora.

- Solicitud balneario: El sujeto debe completar la solicitud del balneario. La prueba mide memoria de trabajo.

Procedimiento

La captación de la muestra se realizó en los centros de los ayuntamientos de León y Villaquilambre en la provincia de León. Con la ayuda de los técnicos de atención a personas mayores de dichos ayuntamientos se organizó una charla informativa sobre el objeto de estudio de la investigación. A los voluntarios se les solicitó la cumplimentación de una ficha en la que se solicitaba el teléfono para proporcionales una cita para la evaluación.

Se conformaron 15 grupos de 5 personas tanto para la evaluación como para el entrenamiento. El entrenamiento se desarrolló con el juego SET en 10 sesiones de 40 minutos dos veces por semana. En la primera sesión se entrenaron 20 tareas, en la segunda sesión se sumaron 20 tareas y así sucesivamente.

Las tareas de razonamiento deductivo (Set) se presentaron a través del Mind tracer (Ciudad de la Habana, Neuronic S.A.) en un monitor NEC de 23 pulgadas. Todas las tareas se presentaron en el mismo formato sobre un fondo negro para minimizar los posibles distractores. En los criterios de corrección se

siguieron los criterios estandarizados de la prueba conforme a 2 niveles: nivel 1: correcto, nivel 2: incorrecto. Además, se midieron y controlaron los tiempos de reacción de cada sujeto en cada una de las 200 tareas del test de razonamiento deductivo en el orden de milisegundos (ms).

La administración del instrumento AIVD se realizó en formato *lápiz y papel*. En los criterios de corrección se siguieron los criterios estandarizados conforme a 3 niveles: nivel 1: correcto, nivel 2: incompleta, y 3: incorrecta. A los sujetos se les presentaron varios ejemplos hasta asegurar que habían comprendido perfectamente la evaluación. La duración de la prueba de razonamiento fue de 15 minutos y la prueba de AVID de 40 minutos.

Resultados

Se realizaron análisis descriptivos y comparativos (ANOVAs). Todas las medidas fueron realizadas con el SPSS para Windows, versión 24.0.

Análisis descriptivos y comparativos

Los análisis descriptivos y comparativos de las evaluaciones pre/post del test de razonamiento deductivo muestran cómo después de la fase de entrenamiento, los participantes incrementan la media del número de aciertos en las tareas de razonamiento deductivo y disminuyen su media de tiempos de reacción (véase tabla 2, gráfico 1, gráfico 2, gráfico 3, gráfico 4).

Tabla 2. Resultados test de razonamiento deductivo

	Test de Razonamiento Deductivo (Set)			
	Media Tiempos Reacción	Desviación Típica	Media Aciertos	Desviación Típica
Pre-evaluación	2593.85	15.99	34.15	13.02
Post-evaluación	1759.43	13.02	72.61	15.99

Gráfico 1. Distribución de los aciertos

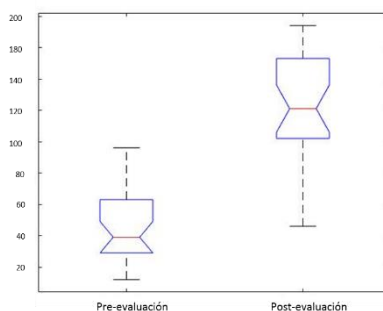


Gráfico 2. Resultados de aciertos en el proceso de entrenamiento

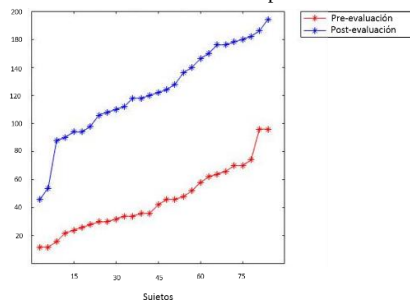
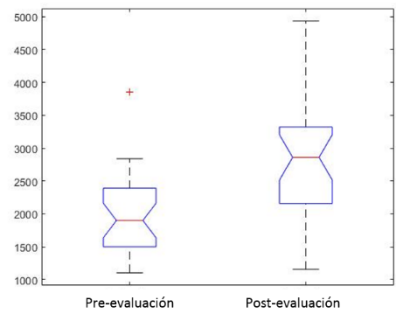


Gráfico 3. Distribución de los tiempos de reacción



Los análisis descriptivos y comparativos de las evaluaciones pre/post del instrumento AIVD muestran que los participantes experimentan una mejora significativa en 6 de 9 tareas. (Ver tabla 3). En las tareas de planificación, atención e interpretación de texto no hay diferencias significativas. Todas ellas tienen en común la intervención de la memoria de trabajo y la presencia de operadores o conectivas lógicas (conjunción, disyunción y negación) así como dos reglas de inferencia (Modus Ponens y Modus Tollens).

Tabla 3. Instrumento de medida de actividades instrumentales de la vida diaria (AIVD)

Nombre de la prueba	Medida	Pre-evaluación		Post-evaluación		p
Receta	Cálculo Numérico (Doble)	2.85	0.21	1.89	0.51	.001
	Cálculo Numérico (Proporción)	3.25	1.03	1.03	0.81	.001
Cesta de la compra	Agudeza visual	1.00	0.00	1.00	0.56	.027
Visita	Planificación	2.00	0.00	1.57	0.56	1.00
Plano	Orientación espacial	2.00	0.00	1.60	0.41	.008
Listín telefónico	Agudeza visual y atención sostenida	1.25	0.50	1.03	0.41	.210
Ticket	Función ejecutiva	1.75	0.50	0.97	0.18	.042
Prospecto	Comprensión lectora	2.23	0.95	1.13	0.57	.010
Solicitud balneario	Memoria de trabajo	3.00	0.00	1.90	1.06	1.00

Discusión/Conclusiones

Los resultados acreditan que el entrenamiento del razonamiento mediante el juego deductivo mejora la capacidad de los usuarios para reconocer la validez o invalidez de inferencias deductivas de diversos niveles de complejidad lógica, así como mejoró significativamente la velocidad de procesamiento de la respuesta. Además del tamaño del efecto, es destacable que el aumento de la capacidad razonadora deductiva se produce con independencia de la formación académica del sujeto.

Las mejoras cognitivas correlacionan positivamente con las mejoras en las medidas de AIVD, lo que sugiere la transferencia de resultados de la práctica del razonamiento deductivo. Puesto que la propia vida cotidiana es el mecanismo más poderoso para el ejercicio de habilidades por parte de los mayores y en consecuencia preservarlos en el largo plazo, este resultado sugiere que la mejora se mantiene estable en el tiempo. Una demostración de la preservación del impacto requeriría estudios adicionales.

El estudio ha demostrado la adherencia de los juegos deductivos y su capacidad para motivar de modo continuado a amplios grupos de personas mayores. La inclusión de programas deductivos en programas de intervención cognitivo-emocional para personas mayores se ha complementado con éxito con el programa específico de AIVD, dando lugar a que ambas actividades se retroalimenten mutuamente.

La complejidad relacional de una tarea es el número de variables diferentes que están implicadas en su formulación. Conjuntos mayores de cartas del juego SET y mayores cantidades de propiedades aumentan la complejidad relacional de las tareas. La complejidad relacional de las tareas se ha mantenido

estable en este experimento. Por otra parte, la complejidad lógica de una tarea es el número de ocurrencias de operadores lógicos involucrados en su resolución, las tareas deductivas realizadas se presentan en dos niveles de complejidad lógica. En el nivel elemental, las inferencias deductivas consisten en aplicaciones directas de Modus Ponens.

A

De A se deduce B

B

Además de inferencias proposicionales básicas con la conjunción (y), la disyunción (o).

En un segundo nivel, las inferencias deductivas implicadas son también lógicamente elementales, pero presentan mayor complejidad lógica al concernir inferencias que aplican el Modus Tollens:

No B

De A se deduce B

no A

Además de inferencias proposicionales como el silogismo disyuntivo: De (A o B), (no A) se deduce (no B).

Dado que el entrenamiento se ejerció sobre los dos niveles de complejidad, pero la complejidad relacional se mantuvo fija, tenemos la seguridad de que los razonadores afrontaron específicamente el aumento de complejidad lógica. Por tanto, la mejora en el rendimiento y en el tiempo de procesamiento afecta directamente a la capacidad lógica de los razonadores. La mejora se realizó en ambos niveles, de modo que la complejidad no ha modulado significativamente la respuesta ni en términos de número de ejercicios correctos ni tampoco en términos de velocidad de procesamiento. En cambio, sí es determinante el tipo de soporte entrenado, dado que las tareas de tipo verbal no han obtenido transferencia relevante de las mejoras de razonamiento entrenado, que no se ha realizado en soporte verbal sino visual.

Al demostrarse que las capacidades deductivas adultas son mejorables con la práctica, el trabajo plantea un nuevo problema. Parece que la práctica cognitiva habitual previa al entrenamiento no requería del ejercicio de tareas expresamente deductivas, lo que plantea la dificultad de explicar el papel de las deducciones en contextos triviales o simplemente ordinarios. En consecuencia, también queda planteada la dificultad de preservar el ejercicio deductivo de razonamiento en el largo plazo, incluso en presencia de actividades ordinarias que parecen requerir tareas deductivas en el presente.

Referencias

Álvarez-Merino, P., Requena, C., y Salto, F. (2016). Idiosincrasia del razonamiento deductivo en la vejez. *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, 231.

Álvarez-Merino, P., Requena, C., y Salto, F. (2016). La integración más que la edad influye en el rendimiento del razonamiento deductivo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 1(2), 221-228.

Baltes, P., Lindenberger, U., y Staudiner, U. (1998). Life span theory in developmental psychology. En W. Damon (Editor-in-Chief), y R.M. Lerner (Vol. Ed). *Handbook of Child Psychology: Vol.1. Theoretical Models of Human Development* (6 th ed) (pp. 569-664). New Jersey: Wiley.

Baltes, P., Reuter-Lorenz, P., y Rösler, F. (2006). *Lifespan development and the brain: The perspective of biocultural co-constructivism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blieszner, R., Willis, S., y Baltes, P. (1981). Training research in aging on the fluid ability of inductive reasoning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2(3), 247-265.

Botwinick, J. (1977). Intellectual abilities. En J.E. Birren y K.W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (pp. 580-605). New York: Van Nostrand Reinhol.

Corral, A. (1998). *De la lógica del adolescente a la lógica del adulto*. Trotta.

De Neys, W., y Van Gelder, E. (2009). Logic and belief across the lifespan: the rise and fall of belief inhibition during syllogistic reasoning. *Developmental Science*, 12(1), 123-130.

Evans, J., Thompson, V., y Over, D. (2015). Uncertain deduction and conditional reasoning. *Frontiers in Psychology*, 6.

Evans, J., y Over, D. (2013). Reasoning to and from belief: Deduction and induction are still distinct. *Thinking y Reasoning*, 19(3-4), 267-283.

Fisk, J., y Sharp, C. (2002). Syllogistic reasoning and cognitive ageing. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology: Section A*, 55(4), 1273-1293.

Ghisletta, P., Rabbitt, P., Lun, M., y Lindenberger, U. (2012). Two thirds of the age-based changes in fluid and crystallized intelligence, perceptual speed, and memory in adulthood are shared. *Intelligence*, 40(3), 260-268.

Gilinsky, A., y Judd, B. (1994). Working memory and bias in reasoning across the life span. *Psychology and Aging*, 9(3), 356.

Goel, V., Navarrete, G., Noveck, I.A., y Prado, J. (2017). The Reasoning Brain: The Interplay between Cognitive Neuroscience and Theories of Reasoning. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 673.

Johnson-Laird, P., y Khemlani, S. (2013). Toward a unified theory of reasoning. *The Psychology of Learning and Motivation*, 59, 1-42.

Johnson-Laird, P.N. (2005). Deductive reasoning. En J. Ping, J.G. Li, M.F., Chen, y B. Xiang (Eds.), *Cognitive studies of science and reasoning*, vol. 2 (pp. 409-449). Beijing, China: Hang Xi People's Press.

Keage, H., Lavrencic, L., Kurylowicz, L., Valenzuela, M., y Churches, O. (2016). Social cognition is not associated with cognitive reserve in older adults. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 23(1), 61-77.

Kliegl, R., Smith, J., y Baltes, P.B. (1989). Testing-the-limits and the study of adult age differences in cognitive plasticity of a mnemonic skill. *Developmental Psychology*, 25(2), 247-256.

Kramer, A., Bherer, L., Colcombe, S., Dong, W., y Greenough, W. (2004). Environmental influences on cognitive and brain plasticity during aging. *The Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences*, 59(9), M940-M957.

López, V. (2012). *Efecto de las prácticas de ocio en las funciones cognitivas y la localización de fuentes electroencefalográficas (EEG) en personas mayores*. Disertación tesis. Universidad de León.

Madden, D., Bennett, I., y Song, A. (2009). Cerebral white matter integrity and cognitive aging: contributions from diffusion tensor imaging. *Neuropsychology Review*, 19(4), 415.

Madden, D., Bennett, I., y Song, A. (2009). Cerebral white matter integrity and cognitive aging: contributions from diffusion tensor imaging. *Neuropsychology Review*, 19(4), 415.

Requena, C., Turrero, A., y Ortiz, T. (2016). Six-year training improves everyday memory in healthy older people. Randomized Controlled Trial. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 8.

Rieck, J., Rodríguez, K., Boylan, M., y Kennedy, K. (2017). Age-related reduction of BOLD modulation to cognitive difficulty predicts poorer task accuracy and poorer fluid reasoning ability. *NeuroImage*, 147, 262-271.

Salthouse, T. (2010). Selective review of cognitive aging. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 16(5), 754-760.

Salthouse, T. (2012). Consequences of age-related cognitive declines. *Annual Review of Psychology*, 63, 201-226.

Salthouse, T., y Prill, K. (1987). Inferences about age impairments in inferential reasoning. *Psychology and Aging*, 2(1), 43.

Schaeken, W., Vandierendonck, A., Schroyens, W., y d'Ydewalle, G. (2008). *The mental models theory of reasoning: refinements and extensions*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Scheiber, C., Chen, S., Kaufman, S., y Weiss, L.G. (2017). How Much Does WAIS-IV Perceptual Reasoning Decline Across the 20 to 90-Year Lifespan When Processing Speed is Controlled? *Journal Applied Neuropsychology: Adult*, 24(2), 116-131. doi: 10.1080/23279095.2015.1107564

Singh-Manoux, A., Kivimaki, M., Glymour, M., Elbaz, A., Berr, C., Ebmeier, K.,... Dugravot, A. (2012). *Timing of onset of cognitive decline: results from Whitehall II prospective cohort study BMJ* 2012. doi: 10.1136/bmj.d7622

Stern, Y. (2009). Cognitive reserve. *Neuropsychologia*, 47(10), 2015-2018.

Stern, Y., Habeck, C., Moeller, J., Scarmeas, N., Anderson, K.E., y Hilton, H.J. (2005). Brain networks associated with cognitive reserve in healthy young and old adults. *Cerebral Cortex*, 15(4), 394-402.

Tucker-Drob, E., y Salthouse, T. (2011). In Cognitive Aging. *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences*, 242.

Wechsler, D. (1955). *Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale*. New York: Psychological Corporation.

Willis, S., Jay, G., Diehl, M., y Marsiske, M. (1992). Longitudinal change and prediction of everyday task competence in the elderly. *Research on Aging*, 14(1), 68-91.

Wu, R., Rebok, G.W., y Lin, F.V. (2016). A novel theoretical life course framework for triggering cognitive development across the lifespan. *Human Development*, 59(6), 342-365.

**Educación para la salud, calidad de vida
y actuación sanitaria**

CAPÍTULO 90

Competencias de enfermería en el Síndrome Muerte Súbita del Lactante: Revisión de la literatura

Rubén Hernández Ballesteros*, Alberto José Gómez González **, y
Laura Gutiérrez Rodríguez **

**Diplomado Universitario en Enfermería; **Grado en Enfermería*

Introducción

El Síndrome de Muerte Súbita del Lactante (SMSL en adelante) se definió y se incorporó en la Clasificación Internacional de Enfermedades en 1969 (Ferguson, 2015). El SMSL es la muerte, durante el sueño y sin explicación alguna tras autopsia, de un niño menor de 1 año (Brockmann, Oyarzún, Villarroel, y Bertrand, 2013; Latorre, Fernández, y Rodríguez, 2014; González, Porras, y Tenorio, 2016). Aún se sigue sin establecer unas causas etiológicas de esta problemática, aunque existen varios factores que se piensan que pueden ocasionarla como problemas para despertar del sueño o incapacidad de reconocer un cúmulo de dióxido de carbono lo que fomentará también una estimulación del sueño. Existen más probabilidades de que ocurra entre los 2-4 meses de edad, afectando más al sexo masculino. También se recogen más casos en invierno (López, 2011; Cutz, 2016).

Las tendencias actuales giran, además del fomento de las posiciones adecuadas y el consejo de no compartir cama padres y lactantes, giran en torno al fomento de un patrón de sueño seguro para el lactante en búsqueda de una prevención formal (Zachritz, Fulmer, y Chaney, 2016; Möllborg, Wennergren, Almqvist, y Alm, 2015; Lavalley y Scannell, 2017; Bartolí, 2017). Los lactantes que claudican ante el SMSL son incapaces de responder siendo muy importante una herramienta de evaluación de riesgo de SIDS (Whiteside-Mansell et al., 2017).

Según un artículo publicado en Pubmed en el año 2016, a pesar de que las enfermeras (en dos hospitales de Washington, DC) tenían el conocimiento suficiente sobre las pautas seguir, un porcentaje bastante elevado, no lo reflejaba en la práctica diaria tanto en el posicionamiento o ambiente conseguido para el lactante (Dufer y Godfrey, 2017). Derivada de la gran importancia que sostiene esta problemática, surge la necesidad de formación continua sobre esta dolencia, fortaleciendo el binomio conocimientos - prácticas seguras. Se elabora una pregunta, diseñada a través del modelo FINER, el cual pretende una conexión entre lo factible, interesante, novedoso, ético y relevante: ¿Qué competencias posee enfermería sobre esta dolencia?

Objetivo

- Análisis de la evidencia contemporánea y aumentar los conocimientos de enfermería.
- Generar nuevas competencias a la disciplina enfermera.
- Analizar la importancia de la actuación de padres y familiares en cualquier fase preventiva del síndrome.
- Explicar el papel de las enfermeras en la fase posterior del duelo.

Metodología

Tras realizar una íntegra búsqueda bibliográfica en bases de datos de reconocido prestigio (Medline, Pubmed, Scielo, Enfispo y Cochrane Library), y en metabuscadores tipo Gerión (Buscador de la Biblioteca Virtual del Sistema Sanitario Público de Andalucía), se recaba una literatura muy extensa sobre la temática de estudio pero escasa realmente si los enfocamos desde el ámbito enfermero.

- Se realiza una primera búsqueda bibliográfica en Gerión introduciendo en el buscador " Death, Sudden ", " Infant, Newborn " y " Nursing " como Medical Subject Headings (en adelante términos Mesh). De forma individual, por " Death, Sudden " se obtienen 336,948 resultados, por " Infant, Newborn " se recuperan 2, 430,884 resultados e introduciendo " Nursing " se rescatan 1, 638,733 resultados. Todo ello sin aplicar ningún tipo de filtro.

- De nuevo en Gerión, se realiza un segundo ciclo de investigación, ejecutando una búsqueda avanzada de los anteriores términos Mesh unidos por el operador booleano AND. Insertando " Death, Sudden " AND " Infant, Newborn " AND " Nursing " se lograron 1, 233,355 resultados, siguiendo con la norma de no aplicar filtros.

- Con el fin de cosechar una literatura más concreta, se realiza un tercer ciclo de búsqueda, ejecutando el filtro enfermería al total de resultados obtenidos en el segundo ciclo de investigación, además de establecer un período de tiempo 2012-2017, rescatando 14,641 resultados.

La maniobra de extracción de datos realizada es descrita a continuación:

Entre los 14,641 artículos que se consiguen tras la realización de tercera fase de búsqueda, sólo 16 artículos son seleccionados por su trascendencia para la elaboración del trabajo. Además, se hace uso de la técnica de bola de nieve para la extracción de algunos artículos significativos, los cuales se han incluido dentro de los 16 artículos elegidos.

- Se constituyen criterios de inclusión de artículos para esta revisión como son: período de publicación desde 2012 hasta la actualidad (aportando evidencia contemporánea), orientación enfermera y castellano e inglés como idioma. Si no se cumplen los criterios primarios de inclusión, dicha literatura quedará excluida, al igual que los artículos de opinión.

- Los autores establecen unos criterios excepcionales de inclusión para artículos, incluyéndolos aunque no cumplan los criterios primarios de inclusión por considerarse trascendentales para la comprensión y realización de esta revisión bibliográfica.

Resultados

- Es la causa principal de muerte en niños menores de un año, sin una explicación posible. Reciben poca consideración, pero son duelos que pueden derivar en trastornos psiquiátricos. Existen medidas preventivas, las más importantes incluyen: dormir en decúbito supino, sobre un colchón u otra superficie firme. El decúbito prono está desaconsejado, sólo colocarlos así cuando se les pueda observar. Otras medidas importantes serían: alejar del bebe ropa de cama suelta u objetos blandos, no abrigar en exceso, y amamantarlos (López, 2011).

- Ruiz-Cabello et al. (2013), destacan como factores beneficiosos para combatir el SMSL la lactancia materna (siendo uno de los factores protectores más importantes) y el uso del chupete.

- La única forma de disminuir la incidencia del SMSL es la prevención (Latorre, Fernández, y Rodríguez, 2014).

- Hace años se destacaba la monitorización domiciliaria, mediante monitores de apneas, para detectar irregularidades en la frecuencia respiratoria y cardíaca, y la realización de un buen seguimiento de estos pacientes como prevención del SMSL. Estudios posteriores han concluido que estos monitores no evitarían una muerte de este tipo debido a que se confirma que la apnea no está relacionada con el SMSL (Martínez, Bobillo, y Martínez, 2014).

- Compartir cama con los lactantes es una actuación propensa a casos de SMSL (Möllborg, Wennergren, Almqvist, y Alm, 2015).

- Un porcentaje de 69,7% de enfermeras, bastante elevado por cierto, falló en la práctica sobre el ambiente o posicionamiento infantil a pesar de que las enfermeras tenían el conocimiento suficiente sobre las pautas seguir (Bartlow y Cartwright, 2016).

- Parece que la terminología común de SMSL está desapareciendo en favor de la que se utilizaba en el pasado: neumonía, asfixia o, más comúnmente, indeterminado (Cutz, 2016).

- Se demuestra que han bajado los datos de SMSL tras la recomendación a los padres, por parte del personal sanitario, de acostar a los bebés boca arriba o de lado.

- Después de una sesión educativa y una hoja de sueño seguro a los padres, éstos aumentaron sus conocimientos sobre sueño seguro y prevención del síndrome de muerte súbita y además derivaron en un alto cumplimiento de estas prácticas en el hogar (Dufer y Godfrey, 2017).

- A través de otro estudio se confirma los beneficios de un programa de sueño seguro para los pacientes ingresados en las UCIN, mejorando su salud y bienestar, realizando una prevención primaria del SMSL (Zachritz, Fulmer, y Chaney, 2016).

- Mediante el artículo de Bartolí en 2017 (anteriormente citado por Latorre, Fernández, y Rodríguez en 2014) extraemos las siguientes recomendaciones:

- Colocación en posición supina durante el sueño.
- Evitar la exposición al tabaco antes y después del nacimiento.
- Compartir habitación sin compartir la cama.
- Retirar la ropa de cama blanda durante el sueño.
- Promover la lactancia materna.
- Recomendar vacunar a los lactantes.

Discusión/Conclusiones

- Martínez, Bobillo y Martínez (2014), destacaron el papel de los monitores de apneas a domicilio como protección a niños en situación de riesgo. Desafortunadamente, tras asegurar que la apnea no está relacionada con el SMSL, se llegó a la conclusión de que estos dispositivos creaban una falsa sensación de seguridad diseñada. Además, recordar la importancia de realizar un cribado de pacientes que lo necesiten realmente, limitando sus indicaciones, con el objetivo de prevenir su abuso.

- Se necesitan mayor cantidad de estudios para determinar si los hallazgos son similares en unidades de otros hospitales, para intentar comprender mejor la disociación entre las aptitudes y actitudes de las enfermeras respecto a las normas de prevención del SMSL (Bartlow y Cartwright, 2016).

- Por otro lado, el cambio de diagnóstico puede afectar, con un impacto negativo, en la investigación científica, por falta de entusiasmo (Cutz, 2016).

- El artículo de Dufer y Godfrey (2017) no proporciona información sobre el nivel cultural de los padres incluidos en el estudio lo que resultaría fundamental para la aceptación de esta formación a los padres como prioritaria.

Podríamos acabar este trabajo explicando o mejor dicho, resumiendo, cuales son las medidas protectoras frente al SMSL. Podemos afirmar, con una relevante evidencia científica, que evitar antes y después del nacimiento la exposición al tabaco, no compartir cama con el lactante, retirar la ropa de cama blanda, promoción de la lactancia materna, vacunación infantil, uso del chupete y en cuanto a posición durante el sueño, el decúbito supino como primera opción ante el decúbito lateral (que también se posiciona como válido), actuarían como factores protectores frente al SMSL.

En la actualidad, es tendencia evitar que las enfermeras actúen de manera unidireccional. A modo de ejemplo, contemplamos continuamente la creación de jornadas de prácticas clínicas basadas en la evidencia o guías de prácticas clínicas con la función de servir de guía para actividades. Éstas pretenden generar nuevos conocimientos y provocar una puesta en común en cuanto a actividades de la práctica diaria. Enfermería no se autoayuda dando mensajes contradictorios sobre el SMSL. Sería una función propia de enfermería la detección precoz, la realización de medidas preventivas o la aportación de conocimientos a los padres. Si se diese el caso de que el lactante fallece, enfermería modificaría sus tareas centrándose en la colaboración y el inicio de la superación del duelo de los padres.

Con esta tarea de reciclaje las enfermeras ampliarán sus conocimientos y mejorarán la atención a estos pacientes, mejorando su calidad de vida y el bienestar del sueño, y a sus padres, ejerciendo como principal figura de apoyo que provocará una reducción del nivel de estrés de éstos. Además les debe

hacer ver la importancia de sus actuaciones generándoles un papel significativo en cuanto activos en salud respecto a sus hijos.

El colectivo enfermero a través de intervenciones propias, realizará un abordaje multidisciplinar mejorando su identidad profesional y generará nuevas competencias de intervención. A su vez se destacan la importancia de las medidas de prevención y la importancia de la implicación paterna en cuanto a realización de las actividades previamente instruidas por las enfermeras, cumpliéndose los objetivos reales del presente trabajo.

Referencias

- Bartlow, K.L., y Cartwright, S.B. (2016). Nurses Knowledge and Adherence to Sudden Infant Death Syndrome Prevention Guidelines. *Pediatr Nurs*, 42(1), 7-13.
- Bartolí, G.V. (2017). Muerte súbita del lactante. *FMC.*, 24(2), 88-90.
- Brockmann, P., Oyarzún, M. A., Villarroel, L., y Bertrand, P. (2013). Síndrome de muerte súbita del lactante: prevalencia y cambios en los últimos años en Chile. *Rev. Méd.*, 141(5).
- Cutz, E. (2016). The Disappearance of Sudden Infant Death Syndrome Has the Clock Turned Back? *JAMA Pediatr*, 170(4), 315-316.
- Dufer, H., y Godfrey, K. (2017). Integration of safe sleep and sudden infant death syndrome (SIDS) education among parents of preterm infants in the Neonatal Intensive Care Unit (NICU). *Journal of Neonatal Nursig*, 23(2), 103-108.
- Ferguson, A.H. (2015). Ignored Disease or Diagnostic Dustbin? Sudden Infant Death Syndrome in *the British Context. Soc Hist Med.*, 28(3), 487-508.
- González, G. Q., Porras, M. B., y Tenorio, N. S. (2016). Muerte Súbita del Lactante. *Med. leg.*, 33(1), 44-56.
- Latorre, C.M.L., Fernández, D.G.P., y Rodríguez, S.U. (2014) Síndrome Infantil de Muerte Súbita: nuevos conceptos y una misma solución. *Rev. Fac. Med.*, 62(2), 247-254.
- Lavallee, L., y Scannell, M. (2017). Infant bed-sharing: supporting parents to make an informed decision. *Nurs Stand.*, 31(30), 42-51.
- López, A.P. (2011). Duelo perinatal: un secreto dentro de un misterio. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq*, 31(1).
- Martínez, M.A., Bobillo, P.S., y Martínez, P.A. (2014). Papel de las exploraciones complementarias y de la monitorización domiciliaria en los pacientes de riesgo de episodio aparentemente letal, apneas y síndrome de muerte súbita del lactante. *An Pediatr.*, 83(2), 104-108.
- Möllborg, P., Wennergren, G., Almqvist, P., y Alm, B. (2015). Bed sharing is more common in sudden infant death syndrome than in explained sudden unexpected deaths in infancy. *Acta Paediatr.*, 104(8), 777-783.
- Ruiz-Cabello, S.F.J., y Ortiz, G.C.L. (2013). Grupo PrevInfad/PAPPS Infancia y Adolescencia Sudden infant death syndrome (Part 1). Risk factors. *Rev Pediatr Aten Primaria*, 15(60).
- Whiteside-Mansell, L., Nabaweesi, R., Caballero, A. R., Mullins, S.H., Miller, B. K., y Aitken. M. E. (2017). Assessment of Safe Sleep: Validation of the Parent Newborn Sleep Safety Survey. *Journal of Pediatric Nursing*, 35, 30-35.
- Zachritz, W., Fulmer, M., y Chaney, N. (2016). An Evidence-Based Infant Safe Sleep Program to Reduce Sudden Unexplained Infant Deaths. *Am J Nurs.*, 116(11), 48-55.

CAPÍTULO 91

Manejo de los dispositivos de acceso venoso periféricos: Revisión de la literatura

Laura Gutiérrez Rodríguez*, Rubén Hernández Ballesteros**,
y Alberto José Gómez González*
*Enfermero/a; **Hospital de Málaga

Introducción

Los dispositivos intravasculares periféricos son uno de los mecanismos más empleados e importantes durante la estancia hospitalaria de los pacientes; De acuerdo a los datos nacionales del programa de estudio de prevalencia de las infecciones nosocomiales en España (programa EPINE), el 70% de los pacientes que son ingresados, llevan algún tipo de catéter venoso, ya sea periférico o central (Capdevila, 2013). Se trata de una técnica mediante la que se inserta un catéter en una vena periférica que va directamente a la circulación venosa, por el que se aplica el tratamiento al enfermo (desde fluidoterapia, medicación específica, sangre y derivados, etc.) (Asociación de Enfermería de equipos de terapia intravenosa, 2013; Singh, Bhandary, y Pun, 2008).

Este sistema ayuda a conseguir una recuperación y alivio de los síntomas más rápido de los pacientes, además de permitir de forma sencilla y poco dolorosa, accesos venosos para tratamientos de corta o media duración y con escaso riesgo ante complicaciones severas (Alcahúd-Cortes et al., 2011); sin embargo, su uso puede provocar efectos adversos en los usuarios (Sancho, Sánchez, Sánchez, Hernández, y Andrés, 2005). Se estima que la cifra de complicaciones asociadas a las vías periféricas está entre el 2,5% y el 42%, donde en un 30% de los casos, se da induración subcutánea y/o flebitis (Capdevila, 2013).

Además de estas complicaciones citadas anteriormente, existe una más de suma importancia y de mayor gravedad que es la bacteriemia (no complicada o complicada) asociada al uso de catéteres venosos.

Las bacteriemias asociadas a los catéteres vasculares (BRCV) son una de las principales causas de infecciones nosocomiales, de hecho, se estima que entre el 15 y el 30% de las bacteriemias que se producen en el seno del hospital se producen por el uso de dispositivos intravasculares percutáneos (Ferrer y Almirante, 2014). Aunque los catéteres venosos centrales (CVC) son los que presentan mayor riesgo de producir bacteriemias, los catéteres venosos periféricos (CVP) a pesar de su bajo riesgo de infección, pueden generar procesos de morbilidad asociada, normalmente a causa del *Staphylococcus aureus* (Pujol et al., 2007; Shojania, Duncan, McDonald, Wachter, y Markowitz, 2001).

Desde 1994, existe en nuestro país un programa específico encaminado a controlar la bacteriemia asociada al catéter venoso central en las unidades de cuidados intensivos (UCI), pero sin embargo, a día de hoy no existen estudios precisos en nuestro país que hablen de las bacteriemias en unidades convencionales. En 2006, se llevó a cabo en Cataluña el programa VINCat que trataba de vigilar las infecciones nosocomiales con el fin de reducir su frecuencia. Una de las estrategias de este programa consistía en la toma de hemocultivos, con el objetivo de llevar un seguimiento de las posibles bacteriemias asociadas a todos los tipos de catéteres venosos (a excepción de los catéteres arteriales, así como los CVC con reservorios implantables) (Ferrer y Almirante, 2014). Al igual que Cataluña, desde el Complejo Hospitalario Universitario de Albacete, también crearon un protocolo de actuación para la canalización, mantenimiento y uso de las vías periféricas (De-Elegido, Sánchez, Núñez, y Ruiz, s. f.).

Por todo lo expuesto anteriormente, y especialmente en referencia a las infecciones nosocomiales, se pone de manifiesto la importancia de evitar las bacteriemias asociadas al CVP.

Algunas de las causas por las que pueden aparecer complicaciones asociadas a los CVP están relacionadas con diversos factores; algunos de ellos van desde no insertar correctamente el catéter en la vena, que el material y/o el tipo de catéter empleado no sea el adecuado, que la asepsia sea insuficiente, complicaciones asociadas a la medicación que se administra y/o el ritmo a la que esta se perfunde, o bien por el método para fijar el CVP (Alcahúd-Cortes et al., 2011; Cotton, 1999).

Pero la gran mayoría de los autores y revisiones encaminadas en reducir las complicaciones asociadas al CVP miran hacia la misma dirección, y casi todos sostienen que estos problemas vienen dados por la frecuencia en el cambio del CVP. Algunos alegan que tras la aparición de flebitis, se propicia la aparición de BRCV, ya que al aparecer inflamación en la zona, y además, si esta persiste, pueden provocar una colonización de bacterias de manera más sencilla. Estos autores decretan que a partir del 2º-3er día tras la inserción del catéter, el riesgo de flebitis se aumenta, y por tanto, facilitando la aparición de bacterias.

De acuerdo a los hallazgos anteriores, algunos autores establecieron que las pautas más adecuadas a seguir con fin de reducir las BRCV, se basaban en el recambio del CVP en torno a las 48-72 horas. Sin embargo, existen detractores de este sistema, ya que alegan que de esta manera se aumenta el coste sanitario en un 25%, aumenta la carga de trabajo del personal sanitario, y por tanto se encarece la asistencia sanitaria (Capdevila, 2013).

Todo esto ha llevado a que los sanitarios nos planteemos cual es el procedimiento más adecuado en cuestión, ya que la opinión respecto a este tema, no termina de estar 100% clara, por lo que en la presente revisión, pretendemos escudriñar toda la información sobre el tema en cuestión, y conocer además, si el recambio del CVP cada 72 horas es mejor que el rutinario que se ha realizado siempre hasta la actualidad

Objetivo

Objetivo principal:

Analizar la literatura existente sobre el recambio del dispositivo de acceso venoso periférico.

Objetivos específicos:

Comparar la eficacia del cambio rutinario frente al cambio cada 72 horas de la vía venosa periférica ante la reducción de complicaciones asociadas a esta técnica.

Conocer las medidas que ayudan a disminuir el riesgo de bacteriemia asociada al catéter venoso periférico.

Metodología

El presente estudio consiste en una revisión no sistemática de la literatura. Para la realización de este artículo, se llevó a cabo una búsqueda en el portal de evidencia PubMed; en la búsqueda realizada, se cosecharon un número considerable de resultados, todos ellos en literatura inglesa. La elección o no elección de los artículos, se hizo en función de los criterios de inclusión/exclusión que se mencionan a continuación:

Criterios de inclusión:

- Artículos que respondiesen al objetivo principal.
- Estudios cuya fecha de publicación no fuesen anteriores a 2012.
- Publicaciones que en el momento de la búsqueda, se encontrase al menos el resumen de las mismas.
- Literatura en lengua española e inglesa, fueron aceptados igualmente.

Criterios de exclusión:

- Estudios que no versasen sobre el objetivo principal.
- Artículos en los que no se pudiese acceder ni al texto completo, ni al resumen de estos.

Criterios de búsqueda:

La búsqueda se realizó únicamente en la base de datos bibliográfica PubMed. Se emplearon los términos “replacement peripheral intravenous catheters” sin operadores que los uniesen. Además, se aplicó como filtro de búsqueda adicional “5 years”, coincidiendo con uno de los criterios de exclusión.

Proceso de extracción de datos:

Con los términos empleados en la búsqueda, se obtuvieron 14 resultados.

De esos 14, finalmente seleccionamos 8 de ellos. Cuando procedemos con la lectura de los resúmenes para su inclusión/exclusión, nos encontramos con lo siguiente:

- Uno de los estudios se encuentra repetido, por lo tanto, se excluye. Más adelante descubrimos que otro de los estudios incluidos, vuelve a repetirse, ya que es una revisión de años posteriores, por lo que la versión anterior, es excluida también.

- Otro de los estudios, a pesar de tener un título que invita a pensar que versa sobre la temática de esta revisión, al profundizar en el resumen, descubrimos que no responde al objetivo principal, por lo que se excluye.

- Finalmente, se excluye un último artículo ya que la temática no versaba sobre el tema en cuestión, sino que hablaba de los beneficios de los catéteres de sistema cerrado.

Estos 4 estudios fueron los seleccionados para su inclusión en el presente estudio. Cabe mencionar, que en 3 de ellos se encontró íntegramente el texto completo, y en el que quedaba restante tan solo el resumen de los mismos.

Resultados

Uno de los estudios incluidos en la presente revisión, tuvo como objetivo valorar los posibles factores de riesgo en el posible desarrollo de flebitis. Se observó que en todos los grupos de pacientes, el riesgo de desarrollo de flebitis durante el primer día tras la inserción del catéter era muy bajo, y que este riesgo se veía incrementado a partir del segundo día. Los resultados que obtuvieron arrojaron que por cada 100 remplazos del catéter a los 3 días en lugar de dejarlo más tiempo (6 días), la flebitis se evitaría en 9, 13 y 25 casos para la inserción de catéteres de grupos de riesgo bajo, medio y alto respectivamente. Además, los investigadores apuntan que los casos que se dieron de flebitis fueron leves en el 70% de los casos, lo que puede indicar que gran parte de los catéteres son retirados antes de que se den complicaciones severas.

En este estudio, señalaron que además la probabilidad de desarrollar un episodio de flebitis se vio aumentada en mujeres, canalizadas en urgencias o en una planta médica o quirúrgica en lugar de en quirófano, si está además se canalizada el en antebrazo en lugar de la fosa antecubital y por último, si se administraban antibióticos intravenosos. Durante el período de estudio, buscaron indicios de bacteriemia asociados a CVP, pero no se observó en ninguno de los casos.

Finalmente, los autores concluyen que el riesgo de flebitis se dispara entre el tercer y el quinto día desde la inserción, aunque este peligro se verá aumentado o disminuido en función de los factores de riesgos intrínsecos del paciente, y recomiendan que el cambio del CVP se realice cada 60 horas (Mestre-Roca et al., 2012).

Otros autores, sin embargo, siguen apuntando en que no existen diferencias significativas entre el recambio del CVP a las 72 horas, frente al recambio rutinario. Los investigadores de una de los artículos incluidos (Rickard et al., 2012) llevaron a cabo un estudio con un grupo control y un grupo intervención; en uno de los grupos, los sujetos fueron sometidos al cambio rutinario de los CVP, mientras que en el otro, se sometieron al recambio clínicamente indicado. Se dieron 114 casos de flebitis en el grupo intervención (clínicamente indicado) constituido por 1593 sujetos, y 114 casos de flebitis en el grupo control, compuesto por 1690 sujetos. Tras estos resultados, los autores arrojaron que no existen cambios notorios entre el remplazo rutinario del catéter frente al clínicamente indicado, y concluyen que los CVP pueden retirarse según se indica clínicamente, ya que de esta forma se evitarán millones de inserciones de catéter, y las molestias y costos asociadas a ellos, así como una reducción de la carga de trabajo de los

enfermeros, aunque apuntan, debe realizarse un chequeo continuo del área, con el fin de finalizar con el tratamiento en caso de que sea necesario.

Por otra parte, en la revisión de Webster, llegaron a unas conclusiones similares: En primer lugar, no se encontraron diferencias entre el riesgo de infección y/o la aparición de flebitis cuando el catéter se reemplazaba cada 72-96 horas, frente al cambio cuando estaba clínicamente indicado. Desde esta revisión, lanzan la recomendación de llevar a cabo una política de reemplazo de CVP según se indique clínicamente, ya que de esta forma se ahorraría en costes, y los pacientes lo agradecerían, ya que se disminuye el dolor innecesario de los reemplazos rutinarios en ausencia de indicaciones clínicas, así como se consigue economizar el tiempo de los profesionales sanitarios encargados de esta labor. Por último, concluyen que con el fin de minimizar complicaciones asociadas a los CVP, se debe inspeccionar el sitio de inserción en cada turno con el fin de buscar signos de infección, y proceder a su retirada en caso de que aparezcan signos de inflamación, infiltración o bloqueo (Webster, Osborne, Rickard, y New, 2015).

El último estudio incluido, tuvo como objetivo el mismo que los anteriores, es decir comprobar el nivel de evidencia que existe en el recambio rutinario frente al recambio del CVP cuando está clínicamente indicado. Morrison y Holt (2015) concluyeron que el recambio del CVP tan solo cuando estaba clínicamente indicado, no aumentaba el riesgo de flebitis con respecto a cuándo se cambiaba cada 72-96 horas.

Estos autores, se posicionan como defensores del recambio de los sistemas venosos cuando está tan solo clínicamente indicado, ya que opinan que las inserciones de CVP consumen recursos económicos, tiempo de las enfermeras, y son desagradables para el paciente, convirtiéndose en una práctica totalmente innecesaria.

Discusión/Conclusiones

El manejo y cuidado de los dispositivos de acceso venoso periféricos constituyen una de las labores fundamentales del profesional de enfermería. Los riesgos de desarrollar posibles bacteriemias y flebitis asociados a los CVP están influidos en gran medida por los factores de riesgo intrínsecos de la persona, siendo las mujeres, con CPV canalizados en los servicios de Urgencias y a las que se les administraba antibióticos intravenosos, las que mayor riesgo tienen de sufrirlo.

Con respecto a cuál es el mejor método de recambio de los CVP, continua existiendo una gran controversia en la literatura consultada, ya que algunos autores apuntan que si no se lleva a cabo su reemplazo antes de las 72 horas, aumenta el riesgo de efectos adversos asociados a los catéteres, mientras que otros autores señalan que no existen diferencias significativas entre el cambio cuando esta clínicamente indicado, o anterior a este, y además, apuntan que realizarlo cuando no está clínicamente indicado, supone un incremento del gasto hospitalario, así como del tiempo del personal de enfermería encargado de su canalización.

Tras todo esto, los autores de la presente revisión, invitan a que se siga continuando con investigaciones sobre esta materia en unidades de diferente tipo, y a nivel multicéntrico, con el fin de establecer una evidencia clara sobre cuál es la práctica más adecuada.

Referencias

Alchahud-Cortes, C., Castañer, L., Marcos-Soriano, M.A., Fernández-Pérez, R.E., Martínez-Puerta, D., Mellinas-Atienzar, A., y González-Alcañiz, C. (2011). Complicaciones de los accesos venosos periféricos y terapia intravenosa en pacientes de Cardiología. *Enfermería en Cardiología*, 51-52.

Asociación de Enfermería de equipos de terapia intravenosa. (2013). *Catéter Venoso Periférico (CVP) Vías Venosas Periféricas*. Disponible en: <http://www.asociaciondeenfermeriaeti.com/revista/cateterpicc/tipos-de-cateter/cateter-de-corta-duracion/cateter-venoso-periferico-cvp-vias-venosas-perifericas/>.

Capdevila, J.A. (2013). El catéter periférico: El gran olvidado de la infección nosocomial. *Rev Esp Quimioter*, 26(1), 1-5.

- Coton, J.M.T. (1999). Complicaciones de la terapia intravenosa: flebitis. Análisis de los factores de riesgo. *Enfermería científica*, 206, 26-32.
- De-Elegido, M.A., Sánchez, M.R., Núñez, R.A., y Ruiz, A. (s. f.). *Protocolo de canalización, mantenimiento y uso de la vía venosa periférica*. Complejo Hospitalario Universitario de Albacete. Disponible en: http://www.chospab.es/enfermeria/protocolos/originales/via_periferica.pdf.
- Ferrer, C., y Almirante, B. (2014). Infecciones relacionadas con el uso de los catéteres vasculares. *Enfermedades Infecciosas y Microbiología Clínica*, 32(2), 115-124. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.eimc.2013.12.002>.
- Mestre, G., Berbel, C., Tortajada, P., Gallemí, G., Aguilar, M.C., Caylà, J., y Martínez, J.A. (2012). Assessing the influence of risk factors on rates and dynamics of peripheral vein phlebitis: an observational cohort study. *Medicina Clínica*, 139(5), 185-191. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2011.12.021>.
- Morrison, K., y Holt, K.E. (2015). The Effectiveness of Clinically Indicated Replacement of Peripheral Intravenous Catheters: An Evidence Review With Implications for Clinical Practice. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 12(4), 187-198. Doi: <https://doi.org/10.1111/wvn.12102>.
- Pujol, M., Hornero, A., Saballs, M., Argerich, M.J., Verdaguer, R., Císnal, M., y Gudíol, F. (2007). Clinical epidemiology and outcomes of peripheral venous catheter-related bloodstream infections at a university-affiliated hospital. *The Journal of Hospital Infection*, 67(1), 22-29. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jhin.2007.06.017>.
- Rickard, C.M., Webster, J., Wallis, M.C., Marsh, N., McGrail, M.R., French, V., y Whitby, M. (2012). Routine versus clinically indicated replacement of peripheral intravenous catheters: a randomised controlled equivalence trial. *Lancet (London, England)*, 380(9847), 1066-1074. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)61082-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)61082-4).
- Sancho, N.L., Sánchez, M.S., Sánchez, M.S., Hernández, E.M., y Andrés, A. P. (2005). Enfermería: canalizaciones periféricas, atención, cuidados, mantenimiento y complicaciones. *Enfermería Global*, 4(2). Disponible en: <http://revistas.um.es/eglobal/article/view/481>.
- Shojania, K.G., Duncan, B.W., McDonald, K.M., Wachter, R.M., y Markowitz, A.J. (2001). Making health care safer: a critical analysis of patient safety practices. *Evid Rep Technol Assess (Summ)*, 43(1), 668.
- Singh, R., Bhandary, S., y Pun, K.D. (2008). Peripheral intravenous catheter related phlebitis and its contributing factors among adult population at KU Teaching Hospital. *Kathmandu University Medical Journal (KUMJ)*, 6(24), 443-447.
- Webster, J., Osborne, S., Rickard, C.M., y New, K. (2015). Clinically-indicated replacement versus routine replacement of peripheral venous catheters. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 8, CD007798. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD007798.pub4>.

CAPÍTULO 92

Calidad psicométrica de escala de prejuicio contra fumadores

Beatriz Tomé Rodríguez
Universidad Pontificia de Salamanca

Introducción

Se hace evidente ya desde la llamada “Ley Antitabaco” del 2005, que, en España, así como en otros países de la Unión Europea, se están tomando medidas sanitarias frente a la venta, suministro, consumo y publicidad de los productos del tabaco (Graham, 2012). Y es que, en España, al igual que en otros países desarrollados, el tabaquismo es la primera causa aislada de mortalidad y morbilidad evitable (Ministerio de la Presidencia y para las Administraciones Territoriales, 2005).

La puesta en marcha de estas políticas, así como su falta de resistencia, refleja una mayor conciencia de los riesgos asociados al hábito de fumar para la salud (Fong et al., 2004), pero también es un signo de la estigmatización que hoy en día está rodeando a los productos del tabaco y las personas que aún los utilizan.

En este sentido, numerosos medios de comunicación, así como investigaciones en otros países han dado cuenta de la posible situación estigmatizante que están viviendo los fumadores por el mero hecho de serlo (Bayer y Stuber, 2006), lo que puede llegar a causar problemas de autoestima y potenciar aún más su consumo debido al estrés.

Numerosos investigadores norteamericanos se han preocupado por el estudio del estigma contra los fumadores, así como del cambio histórico-cultural que ha provocado el hecho que anteriormente fumar estuviera relacionado a cierto estatus social y características deseables (Castaldelli-Maia, Ventriglio, y Bhugra, 2016), y que hoy día se relacione más con la degradación, el disgusto, etc.

Se han estudiado principalmente la percepción del estigma individual de los fumadores, y cómo creen que la población no fumadora los ve; así como las posibles consecuencias negativas de sufrir esta situación (Stuber, Galea, y Link, 2008).

Estos descubrimientos, apoyan la idea de que la publicidad estigmatiza y genera efectos negativos en el comportamiento de los fumadores (Bell, Salmon, Bowers, y McCullough, 2010). Por una parte, el número de personas que quieren dejar de fumar aumenta, pero también el estrés, por lo que se genera una resistencia a dejar el hábito (Scheffels, 2009).

Estos estudios, cuentan además con la variable de clase social, la cual puede llegar a explicar en algunos casos las variaciones, sin embargo, en el caso de España la influencia de ésta no es tan clara.

Hemos querido, al realizar este estudio, ampliar el foco de posibles variables que estén afectando al prejuicio contra los fumadores como, por ejemplo, los sentimientos de contaminación que puedan tener los fumadores pasivos y cómo afecta observar a un fumador en un lugar público (Evans y Terry, 2016).

Es por todo ello que consideramos necesario conocer en qué medida estas experiencias subjetivas de estigmatización están o no justificadas, y en el caso de que existan, qué orientaciones y características presentan, además de conocer qué atribuciones de personalidad se realizan a una persona fumadora.

En relación a lo anteriormente comentado, el principal objetivo de este trabajo es la creación de una escala que mida el posible prejuicio contra los fumadores, así como explorar y describir qué datos se obtienen. Se trata de crear una base para futuras investigaciones y para dar respuesta a un tema social que hasta ahora no ha sido investigado en España.

Método

Participantes

El presente estudio ha contado con una muestra total de 756 participantes, tanto hombres (21,7%) como mujeres (78,3%). Las edades de los sujetos participantes se encuentran comprendidas entre los 17 y los 43 años, con una media total de 20,79 años.

Todos los participantes cuentan con estudios superiores, entre los que se encuentran la Formación Profesional Superior, el grado universitario y el máster o posgrado.

Instrumentos

En este estudio, se ha aplicado un cuestionario de creación propia que consta de 36 ítems, los cuales tratan de valorar varios aspectos:

I. El primer objetivo es conocer la imagen de los no fumadores con respecto a los fumadores (Heteroimagen).

II. El segundo objetivo es averiguar la creencia de los fumadores con respecto a su imagen social (Autoimagen).

Para ello, se creó una escala con dos partes: la primera de ellas (del ítem 1 al 20) sería respondida por fumadores; la segunda parte (del ítem 21 al 36) debería ser respondida por los que no cumplieran esta condición.

Por otra parte, también se ha administrado la Taxonomía en Español de las Cinco Grandes Dimensiones de la Personalidad (Iraegui y Quevedo-Aguado, 2002). El objetivo desde el que parte esta aplicación es el siguiente:

I. Indagar qué adjetivos de los Cinco Grandes son más valorados como representativos de la personalidad de un fumador por parte de la población no fumadora.

Se le han presentado a los sujetos no fumadores los 10 adjetivos más representativos de cada dimensión, un total de 50 adjetivos.

Se les indicó que valoraran en qué medida creen que cada uno de esos adjetivos hace referencia a la personalidad de una persona fumadora de forma genérica y global, sin pensar en algún fumador/a que conociesen, para ello se contó con cinco opciones de respuesta, desde la 1 (No adecuada) a la 5 (Muy adecuada)

Procedimiento

La selección de los participantes se ha llevado a cabo mediante un muestreo incidental. Por una parte, se ha obtenido de las facultades de Psicología, Informática y Ciencias de la Salud de la UPSA, y por otra, gracias al empleo de redes sociales, particularmente Facebook; en formato electrónico, se colgó el cuestionario elaborado en Google Forms y se pidió la colaboración de los miembros de diversos grupos de estudiantes.

Análisis de datos

Debido a que el cuestionario de 36 ítems ha sido creado por la autora de este trabajo, se ha considerado necesario investigar su fiabilidad y validez, es decir, su calidad psicométrica.

Para ello se llevó a cabo un análisis de fiabilidad en base al estadístico Alfa de Cronbach. La puntuación obtenida es de 0,832; se encuentra por debajo de 0,85, que en general es el criterio aceptado (Delgado, 2014). Pero si tenemos en cuenta a algunos autores como Hair, Tatham y Black (1999).

Podemos entender que 0,70 sería el límite inferior para aceptar el coeficiente e incluso 0,60 en una investigación exploratoria (Citado en Yáber, 2008. p. 55).

Con el fin de evaluar la estructura interna de los ítems y las evidencias de validez de constructo del instrumento, se ha llevado a cabo un Análisis Factorial con el cuestionario de 36 ítems para así “tratar de identificar dimensiones latentes a partir de las relaciones entre variables observadas” (Delgado, 2014, p.

108). Se realizó pues, un análisis exploratorio, con una extracción en base a los componentes principales y un tipo de rotación ortogonal con el método Varimax, “por su mayor sencillez de interpretación y ser la más recomendada para construir subescalas factoriales, así como facilitar la generalización de resultados” (Morales, 2013 citado en Delgado, 2014, p. 109).

Los resultados son los siguientes:

Como se puede observar en la Tabla 1, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin tiene una puntuación de 0,871, es decir, que la relación entre las variables es notablemente alta. En la prueba de esfericidad de Bartlett obtenemos una $p < 0,05$; por lo que podemos decir que el análisis factorial es aplicable a las variables estudiadas.

Tabla 1. KMO y prueba de Bartlett del AFE

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin			,871
Prueba de Esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado		3646,524
	gl		630
	Sig.		,000

Si nos fijamos en la Tabla 2, podemos observar que el porcentaje total de la varianza explicada del constructo es de un 69%, la cual se distribuye a lo largo de los factores extraídos. El último factor no ha sido tenido en cuenta porque todos los ítems que lo constituían ya eran mejor explicados por otras dimensiones anteriores.

Dejamos, sin embargo, sin explicar un 31% de la varianza en las puntuaciones, lo cual sería un objetivo a tener en cuenta en sucesivos estudios.

Tabla 2. Varianza Total explicada del AFE

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	9,227	25,630	25,630	8,578	23,829	23,839
2	7,190	19,972	45,602	5,542	15,396	39,225
3	2,599	7,220	52,822	2,779	7,718	46,943
4	1,859	5,163	57,985	2,548	7,076	54,019
5	1,546	4,293	62,278	2,373	6,590	60,610
6	1,405	3,904	66,181	1,785	4,958	65,568
7	1,033	2,869	69,051	1,254	3,483	69,051

Tras la obtención de la matriz de componentes rotados, se han identificado los ítems pertenecientes a cada factor subyacente al constructo de la escala; todos ellos con una puntuación superior a ,300:

La Dimensión 1, incluye un total de 13 ítems, que corresponderían por entero a la parte del cuestionario a rellenar por los no fumadores. Hemos llamado a esta dimensión Visión negativa de los fumadores por parte de la población no fumadora.

La dimensión se agrupa de acuerdo a la conducta y atribución de características de los fumadores, y no parece discriminar entre los diferentes componentes (emocional, cognitivo y conducta) que les caracterizan.

La Dimensión 2, está compuesta por un total de 8 ítems, que constituirían la Creencia del fumador con respecto a su posible estigma social.

Todos los ítems salvo el 34 pertenecen a la escala inicial de fumadores.

En este caso, en nuestra valoración inicial, todos los ítems pertenecían al indicador cognitivo salvo el ítem 3, pudiendo así interpretar que el centro de valoración de este factor tiene que ver con las interpretaciones mentales que las personas fumadoras hacen acerca de cómo les ven los demás.

La Dimensión 3, incluye un total de cuatro ítems que pertenecen a la parte del cuestionario destinada a los fumadores. Consideramos que hace referencia al Componente emocional de los fumadores ligado a la creencia de su imagen social negativa.

La Dimensión 4, ha sido nombrada como Conducta de los fumadores frente a las críticas sociales.

La Dimensión 5, incluye ítems pertenecientes a la parte de la escala de fumadores. Consideramos que en este caso la base entre todo ellos es la Creencia individual del fumador con respecto a su imagen social.

En este caso se realiza una abstracción desde la creencia global del fumador, ya explicada en la dimensión 2, a una creencia individual, más compuesta por aspectos conductuales y emocionales propios de cada individuo fumador.

Por último, la Dimensión 6, se puede definir como la Tolerancia hacia el tabaco. Está constituida por ítems de ambas partes del cuestionario. Esta dimensión, nos parece muy interesante y creemos que podría ser adecuado en un futuro ampliar ítems y matizarlos, de manera que pudiese constituir preguntas que se le realizarían a los dos grupos. Contamos con una mezcla de ítems de carácter conductual y emocional, que son una buena base para explicar la tolerancia.

Debido a que la idea inicial de la investigación era diferenciar lo que creen los fumadores y los no fumadores respecto a la posible discriminación por consumir tabaco y para ello se crearon ítems diferentes, consideramos necesario tener en cuenta los ítems de forma separada, es decir, primero analizar los ítems de la escala de fumadores y posteriormente los de la de no fumadores.

Para ello contaremos con dos tablas que nos permitirán interpretarlos:

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de los ítems de fumadores

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ
Ítem1fumador	340	1	5	2,19	1,169
Ítem2fumador	337	1	5	1,26	,678
Ítem3fumador	334	1	5	1,38	,772
Ítem4fumador	333	1	5	2,21	1,293
Ítem5fumador	335	1	5	2,03	1,151
Ítem6fumador	335	1	5	2,60	1,336
Ítem7fumador	334	1	5	1,40	,821
Ítem8fumador	333	1	5	1,57	,972
Ítem9refumador	333	1	5	2,27	1,092
Ítem10fumador	331	1	5	2,82	1,324
Ítem11refumador	332	1	5	2,44	1,425
Ítem12fumador	333	1	5	1,53	,965
Ítem13fumador	333	1	5	1,39	,78
Ítem14fumador	331	1	5	1,74	1,085
Ítem15refumador	329	1	5	2,30	1,444
Ítem16fumador	333	1	4	1,34	,704
Ítem17fumador	332	1	5	1,23	,650
Ítem18fumador	331	1	5	1,41	,809
Ítem19refumador	331	1	5	3,33	1,593
Ítem20fumador	330	1	5	3,77	1,583

Si observamos la Tabla 4 de descriptivos, comprobamos que aparecen ítems en general con una media baja, son pocos aquellos que llegan al 3 (ítem 19 y 20). Estos dos ítems son especialmente llamativos, puesto que nos ofrecen datos respecto a la percepción de respeto por parte de los fumadores en lugares públicos, quienes se sitúan en puntuaciones neutrales. El ítem 20, en particular expresa la adherencia de los sujetos fumadores a continuar con ese hábito en situaciones de ocio o en lugares permitidos.

Los ítems con una menor puntuación cercana al 1, son el ítem 2 y el ítem 17, lo que nos expresa que los fumadores no ocultan que lo son por sentirse juzgados.

Especialmente importante es el ítem 9 (inverso), con una puntuación de 2,27, que hace referencia, de forma explícita, al hecho de que los fumadores sean o no igual de respetados en la actualidad que hace algunos años, y, apoya la idea de que no lo son.

El ítem 15 también es un ítem inverso, su puntuación se encontraría dentro del parámetro “un poco”, y expresa directamente que los encuestados han reducido su consumo debido a las presiones sociales.

Con el ítem 11 sucede lo mismo; en éste se expresa que los fumadores se sienten criticados en lugares públicos por ser fumadores.

Sorprende, sin embargo, que en el ítem 10 (Considero que la imagen del fumador/a se ha desprestigiado en los últimos), tenga un valor medio tan neutral.

Al igual que en la tabla anterior, en la Tabla 4, referida a los no fumadores, también observamos puntuaciones muy bajas, es decir, con poco acuerdo con respecto a la afirmación presentada.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de los ítems de no fumadores

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ
Ítem21recnofumador	597	1	5	2,72	1,423
Ítem22nofumador	583	1	5	1,99	1,147
Ítem23nofumador	578	1	5	2,80	1,425
Ítem24nofumador	574	1	5	2,55	1,406
Ítem25nofumador	569	1	5	1,98	1,044
Ítem26nofumador	570	1	5	1,96	1,236
Ítem27nofumador	566	1	5	2,61	1,482
Ítem28nofumador	565	1	5	1,63	1,065
Ítem29nofumador	564	1	5	1,41	,785
Ítem30nofumador	563	1	5	1,42	,882
Ítem31nofumador	563	1	5	1,83	,974
Ítem32nofumador	559	1	5	1,30	,701
Ítem33nofumador	561	1	5	2,00	1,287
Ítem34nofumador	558	1	5	2,18	1,126
Ítem35recnofumador	560	1	5	2,71	1,483
Ítem36fumador	559	1	5	2,31	1,416

Los ítems 21 y 35, que son ítems inversos, obtienen al recodificarlos una puntuación de 4,72 y 4,71 respectivamente. Esto nos indica, que en general los sujetos no fumadores sienten rechazo al ver fumar a alguien en público y se apartan de aquellas personas que acaben de encenderse un cigarrillo.

El ítem 34 obtiene una puntuación cercana a 2, lo cual quiere decir que las personas no fumadoras no consideran que exista un menosprecio generalizado hacia los fumadores.

Respecto a los sentimientos de contaminación por los que pregunta el ítem 23, los encuestados se sitúan en una posición bastante neutral. Lo mismo sucede con el 29, que hace referencia a la higiene.

El ítem con una menor puntuación es el 32, en el cual se relaciona la educación con el hecho de ser o no fumador. Los participantes no fumadores no consideran que exista una relación entre ellas, y, por tanto, que no los fumadores sean menos educados.

En base al ítem 30 en particular, se resalta la falta de conductas desaprobatorias hacia el fumador, tales como increparlos si están fumando en un lugar público.

Se concluye, por lo tanto, que existe una cierta incomodidad y rechazo al encontrarse en un lugar cerca de alguien que esté fumando, pero sin implicar ningún tipo de conducta de crítica directa hacia ellos; tampoco se percibe una discriminación general de los fumadores.

En este caso, partíamos de la hipótesis de que en el Factor IV-responsabilidad, existiría una tendencia negativa debida a los efectos nocivos y perjudiciales de consumir tabaco; mientras que en el Factor-V extraversión, nos encontraríamos con una tendencia positiva, por poder considerar a los fumadores como personas con un círculo social más amplio y más conductas relacionales.

Tabla 5. Descriptivos del F4: Responsabilidad

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ
Constante	459	1	5	2,57	1,101
Responsable	462	1	5	2,50	1,055
Imprudente	464	1	5	2,75	1,215
Inconstante	463	1	5	2,44	1,151
Aplicado	449	1	5	2,49	,936
Vicioso	451	1	5	3,29	1,236
Centrado	448	1	5	2,44	,934
Vago	444	1	5	2,30	1,062
Cuidadoso	445	1	5	2,35	1,023
Golfo	448	1	5	2,38	1,164

Como se puede observar en la Tabla 5, no podemos decir que, aparentemente, las medias apoyen la primera hipótesis, todos los adjetivos son puntuados como poco adecuados, salvo el adjetivo de “vicioso” que obtiene una valoración media de “adecuado”. Otro adjetivo cercano a esta valoración es “imprudente” (2,75); esto quizás puede indicar una cierta adherencia a la hipótesis planteada, es decir, que las personas fumadoras son percibidas por los no fumadores como ligeramente irresponsables con respecto a llevar un hábito poco saludable. La puntuación es ligeramente superior que en el adjetivo “responsable” (2,50), por lo que parece que los datos apoyan esta idea.

Tabla 6. Descriptivos del F5: Extraversión

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ
Abierto	477	1	5	3,34	1,101
Asocial	468	1	5	1,80	1,055
Callado	469	1	5	1,94	1,215
Comunicativo	464	1	5	3,11	1,151
Seco	475	1	5	2,07	,936
Hablador	463	1	5	3,18	1,236
Alegre	459	1	5	2,83	,934
Solitario	447	1	5	2,10	1,062
Introverso	447	1	5	2,08	1,023
Sociable	452	1	5	3,30	1,164

En el caso de la Extraversión (Tabla 6), consideramos que la hipótesis, analizada a través de las medias de las puntuaciones, parece cumplirse en gran medida, puesto que se puntúan como adecuados aquellos adjetivos que hacen referencia a la extraversión como algo positivo, éstos son “abierto”, “comunicativo”, “hablador” y “sociable”. Por otra parte, los adjetivos “asocial” y “callado” obtienen una puntuación de no adecuados, por lo que corroboran esta idea.

Con el resto de factores, no cabe resaltar nada llamativo, debido a que las puntuaciones se sitúan en la posición de poco adecuados, con unas medias muy similares entre todos ellos

Resultados

A. Descriptivos de la escala

Atendiendo a los objetivos de conocer si los fumadores se sienten o no menospreciados, observamos cómo, aparentemente, los fumadores se sienten juzgados de forma negativa por su condición, en especial en ambientes públicos y creen que los fumadores no son igual de respetados actualmente que hace unos años. Llama la atención, sin embargo, que muestren una posición de neutralidad ante la afirmación de si se ha desprestigiado o no la imagen del fumador. Podemos pensar que a nivel general creen que la persona del fumador no es respetada pero sí a nivel personal.

En relación a la reducción de consumo por las críticas, se obtienen datos que van a favor de esta idea.

Por otra parte, respondiendo a la pregunta de si los no fumadores tienen una imagen social negativa de los fumadores, podemos decir que, a grandes rasgos, no existe un prejuicio, aunque sí ciertos indicios que apoyan la idea de que la población no fumadora evita lugares con humo, y se siente incómoda si

alguien fuma cerca de ellos. Un dato importante es que éstos no creen que existe un menosprecio generalizado hacia los fumadores.

B. Descriptivos de los Cinco Grandes

Respecto al objetivo de diferenciar qué adjetivos eran más valorados como propios de los fumadores y cuáles no, podemos decir que la hipótesis 1 de la dimensión de Responsabilidad no es apoyada, ya que sólo uno de los adjetivos es puntuado como “adecuado” (exactamente el adjetivo de vicioso) y no hay más datos que corroboren esta previsión.

En este sentido, la puntuación de este adjetivo puede venir determinada por la idea de que ser fumador es tener un vicio reprochable o inmoral, lo cual se situaría cerca del prejuicio, o por la constatación de que el fumar es un hábito o costumbre de la que cuesta sustraerse por el placer que proporciona.

Este resultado podría indicarnos que, en la actualidad, y especialmente entre los jóvenes, no existe la idea de que una persona fumadora sea irresponsable. No podemos discernir si únicamente sería como aspecto global de la personalidad, o si estaría específicamente referido a los riesgos que conlleva para su salud.

La segunda hipótesis, referida a la dimensión de Extraversión, creemos que sí es apoyada por los datos, puesto que gran parte de los adjetivos positivos de la extraversión son considerados como “adecuados”, y los negativos como “muy poco adecuados”; eso significa que pervive la visión del fumador como alguien sociable, que entabla e inicia conversación fácil y rápidamente debido a sus características personales. También puede estar basada en la idea del inicio de consumo de tabaco como un mecanismo para el intercambio de experiencias entre pares, sobre todo en los jóvenes (Ferreira; Sivalli, y Baldini, 2014).

Discusión/Conclusiones

El trabajo que se presenta, ha sido diseñado como un exploratorio y descriptivo cuya pretensión era plantear un acercamiento inicial al análisis de la percepción de la conducta de fumar en el contexto actual en España. Evidentemente, el foco central de interés ha sido crear un instrumento adecuado psicométricamente, que nos permita acceder a esa información para poder recabar muestras amplias y significativas que puedan representar el universo de nuestro país. En ese sentido, la muestra que se presenta ha sido adecuada para iniciar esa valoración sobre la calidad de la escala construida, pero, los resultados que arroja, son todavía vagos y quizás poco extrapolables al conjunto de la población española.

En primer lugar, el estudio del estigma en fumadores en población española es relativamente nuevo, no así en otros países como EE.UU.; y la creación de un cuestionario para medir la discriminación contra los fumadores, tanto desde la perspectiva de éstos como desde la de los no fumadores, es un hecho novedoso que permitirá en futuros estudios contrastar los datos de población española con datos de otros países.

En el trabajo que se presenta, hemos de resaltar que el objetivo de crear un instrumento Ad Hoc para la valoración de la imagen social de los fumadores, ha resultado dificultoso en todos sus momentos metodológicos y, sin embargo, parecería que podemos trabajar inicialmente sobre la escala resultante que, aparentemente, es capaz de discriminar algunas dimensiones relevantes. Carece, sin embargo, de una adecuada validación interjueces, y una matización y mejora de los ítems, por lo que se deberá mejorar su calidad psicométrica aplicándola a otras y más numerosas muestras, e introduciendo otros indicadores que la completen.

Se obtienen datos que apoyan la premisa de que los fumadores piensan que no son igual de respetados en la actualidad que hace unos años, además de que se sienten criticados en lugares públicos cuando fuman, como barajaban algunos estudios de la revista *Social Theory y Health* (2016). Por otro lado, se constata que los sujetos fumadores, en general, han reducido su nivel de consumo general de

tabaco como respuesta a las presiones sociales que han recibido, sin embargo, si se trata de lugares de ocio no sucede así. Tampoco ocultan a los demás el hecho de que sean fumadores.

A nivel global, en ambientes públicos se sienten respetados porque no han recibido críticas directas o no los han increpado.

Podemos decir, por lo tanto, que existe una tónica de igualdad entre los datos obtenidos en este estudio, y los arrojados por otras investigaciones internacionales a favor de la existencia de un estigma hacia los fumadores, siempre teniendo en cuenta el carácter exploratorio de nuestro estudio.

Desde la perspectiva de los no fumadores, parecería que no existe una clara discriminación hacia la población fumadora, entendiendo que no se realizan conductas de crítica o desaprobación directa; sin embargo, sí se plasma una cierta tendencia a sentir incomodidad y rechazo ante la presencia de alguien que esté fumando. No creen que la imagen del fumador está menospreciada socialmente. Son datos en cierta manera contradictorios, al mostrar ciertos sentimientos de rechazo, pero al no admitir que existe una visión negativa de la persona fumadora, quizás por la falta de reflexión entre su conducta y lo que ello implica.

En base a los datos obtenidos, podemos entender que la valoración de la personalidad de los fumadores suele ir ligada a unas percepciones más marcadas por conductas vinculadas a la extraversión que en cualquier otra dimensión de personalidad; idea ya postulada por autores como Knorring y Orelund (1985), que llevaron a cabo una investigación donde se correlacionaba el hábito de fumar con características personales de los sujetos como la extraversión, la búsqueda de sensaciones, una fuerte tendencia a evitar la monotonía y la facilidad para aburrirse (Citado en Eysenck, 1994, p.90). En este sentido, parece que esa idea inicial sigue estando presente en la actualidad.

Referencias

- Bayer, R., y Stuber, J. (2011). Tobacco Control, Stigma, and Public Health: Rethinking the Relations. *American Journal of Public Health*, 96(1), 47-50.
- Bell, K., Salmon, A., Bowers, M., y McCullough, L. (2010). Smoking, stigma and tobacco 'denormalization': Further reflections on the use of stigma as a public health tool. A commentary on Social Science & Medicine's Stigma, Prejudice, Discrimination and Health. *Social Science Medicine*, 70(6), discusión 800-801.
- Castaldelli-Maia, J.M., Ventriglio, A., y Bhugra, D. (2016). Tobacco smoking: From 'glamour' to 'stigma'. A comprehensive review. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 70(1), 24-33.
- Delgado, C. (2014). *Viajando a Ítaca por mares cuantitativos*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Evans, D., y Terry, R. (2016). Stigma and outdoor smoking breaks: Self-perceptions of outdoor smokers in Manhattan. *Social Theory & Health*, 14(3), 275-292.
- Eysenck, H. (1994). *Tabaco, personalidad y estrés*. Barcelona: Editorial Herder.
- Fong, G.T., Hammond, D., Laux, F.L., Zanna, M.P., Cummings, K.M., Borland, R., y Ross, H. (2004). The near-universal experience of regret among smokers in four countries: findings from the International Tobacco Control Policy Evaluation Survey. *Nicotine & Tobacco Research*, 6(3), 311-321.
- Graham, H. (2012). Smoking, Stigma and Social Class. *Journal of Social Policy*, 41(1), 83-99.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás- Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.
- Ministerio de la Presidencia y para las Administraciones Territoriales. (2005). *Ley de medidas sanitarias frente al tabaquismo y reguladora de la venta, el suministro, el consumo y la publicidad de los productos del tabaco* (Ley 28/2005 de 26 de diciembre). Madrid: BOE. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2005/12/27/pdfs/A42241-42250.pdf>.
- Quevedo-Aguado, M.P., y Iraegui, A. (2002). Aproximación psicolingüística al estudio de la personalidad en español: una propuesta taxonómica. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 7(1).
- Scheffels, J. (2009). Stigma, or sort of cool. Young adults' accounts of smoking and identity. *European Journal of Cultural Studies*, 469-486.
- Stuber, J., Galea, S., y Link, B.G. (2008). Smoking and the emergence of a stigmatized social status. *Social Science & Medicine*, 67(3), 420-430.

Yáber, G. (2008). Análisis estadístico y su reporte en ciencias del comportamiento. Analogías del Comportamiento. *Boletín de la Escuela de Psicología de la UCAB*, 10.

CAPÍTULO 93

Evaluación de los estilos parentales de crianza en una comunidad de muy alta marginación en México

Valeria López Rojas, María Del Pilar Roque Hernández, Sara Arely Cobos González,
Sbeyde Sbeyde Isamar Castillo Macías, y Paola Jazmín Tirado Lara
UNAM

Introducción

La familia es un grupo natural con pautas de interacción que constituyen la estructura familiar, que a su vez rige el funcionamiento de sus miembros, define las conductas y facilita la interacción. Las tareas esenciales de la familia, son apoyar la individualidad de sus miembros al mismo tiempo que brindar un sentido de pertenencia (Minuchin y Fishman, 2004). Es el primer círculo social del niño, en ella se transmiten conocimientos, valores, actitudes, roles y hábitos de una generación a otra; cada familia tiene sus propias características de comunicación, autoridad, responsabilidad, libertad, entre otros, que influyen en el comportamiento y desarrollo socio-afectivo de sus integrantes (Cuervo, 2010; Mestre, Samper, Tur, y Díez, 2001; Sánchez, Zapata, León, y Fabián, 2008).

De acuerdo con Clemente y Goicoechea (1996), Papalia, Feldman y Martorell (2012) y Papalia, Wendkos y Feldman (2009) la familia es el contexto inmediato para el niño, que se encuentra bajo influencia de la sociedad y la comunidad y se clasifica en dos tipos: a) nuclear, donde existe uno o dos padres y sus hijos, sean biológicos, hijastros o adoptados; y b) extendida, la cual incluye padres, hijos y otros familiares que en ocasiones viven juntos en un hogar. Por su parte, Minuchin y Fishman (2004) hicieron otra clasificación de los tipos de familias, entre las que incluyen:

- De pas de deux: constituida únicamente por dos personas, como un progenitor y un hijo; una pareja; hermanos.
- De tres generaciones: se dan de varias formas, como progenitor soltero, abuelo y niño hasta una red de parientes que no necesitan estar alojados en un mismo domicilio para ser partícipes.
- Con soporte: en éstas hay uno o más niño(s) parental(es), generalmente los mayores, toman roles de crianza de los demás niños, como representantes de los padres.
- Acordeón: donde uno de los progenitores se ausenta por periodos largos; el progenitor que permanece en el hogar asume funciones adicionales de cuidado de los niños, ejecutivas y de guía.
- Cambiantes: aquí se encuentran dos situaciones, la primera incluye familias que cambian constantemente de domicilio; la segunda, es cuando la composición de ésta varía.
- Huéspedes: cuando se incorpora temporalmente una persona a una familia.
- Con padrastro o madrastra: un padre adoptivo se agrega a la unidad familiar.
- Con un fantasma: la familia que ha sufrido muerte o desertión, a veces se colocará en la postura de decir que, si la madre viviera, sabría qué hacer.

La familia entonces, es el contexto en donde se da la crianza, que es la acción y efecto de criar, que significa nutrir y alimentar al niño, instruir, educar y dirigir (Real Academia Española, 2017). De acuerdo con Sánchez et al. (2008) la crianza abarca periodos de crecimiento y desarrollo a través de la educación y el cuidado; se encuentra “en estrecha relación con el desarrollo infantil, las diferentes concepciones de niño, la clase social, las costumbres y normas socio-históricas y culturales” (Izzedin y Pachajoa, 2009, p. 110). Es por tanto, la educación en la infancia, que refiere a “un conjunto de prácticas, costumbres y creencias propias a un grupo sociocultural” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2006).

De acuerdo con Bornstein y Bornstein (2007) y Palafox et al. (2008) la responsabilidad de los padres o cuidadores en el proceso de crianza, es equilibrar sus demandas de madurez y de disciplina (que hacen con el fin de facilitar la integración de los niños a la sociedad, por medio del modelamiento de conductas implementando normas y restricciones que consideran adecuadas para el desarrollo del menor), asegurar el bienestar físico y emocional; además, el control de conducta que ejercen los padres, depende tanto en factores externos como internos del hijo (Sánchez et al., 2008) que en ocasiones darán lugar a tensiones en la relación (Palafox et al., 2008).

La crianza implica:

- Pautas: normatividad de los padres frente al comportamiento de los hijos, éstas traen significados sociales. Por tanto, cada cultura provee las pautas de crianza de sus niños (Izzedin y Pachajoa, 2009).
- Prácticas: relaciones entre los miembros de la familia para que los padres den educación a sus hijos (Izzedin y Pachajoa, 2009). Costumbres de una sociedad sobre el cuidado de sus niños y niñas; no existe una conciencia o reflexión sobre éstas (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, 2003).
- Creencias: conocimiento, creencias y valores sobre cómo se debe criar un niño, basados en un marco cultural sobre las necesidades del niño o niña y de las expectativas que tengan sobre él/ella (Izzedin y Pachajoa, 2009; UNICEF, 2003).

Las creencias y las prácticas no siempre se relacionan, pues las creencias hacen referencia a las pautas en las que se plantea cómo educar a los hijos; y las prácticas, son los comportamientos concretos que tienen los padres hacia los hijos (Solís-Cámara y Díaz, 2007). La crianza actual mantiene los roles tradicionales de cuidado, protección y educación de los más pequeños, en especial a lo referente a las pautas de socialización propias de la cultura de la familia (UNESCO, 2004).

De forma más específica, las prácticas de crianza son acciones, comportamientos aprendidos de los padres (a raíz de su propia educación o por imitación) que se ocupan para dirigir las conductas e incidir en la educación de los niños (Izzedin y Pachajoa, 2009). Son la forma en cómo los padres actúan ante un determinado tópico de la formación y desarrollo de los hijos (Vallejo y López, 2004). Así las prácticas, contribuyen a inculcar valores y normas, que facilitan al niño ser un adulto socialmente integrado (Mestre, Tur, Samper, Náchter, y Cortés, 2007). De acuerdo con Santrock (2007) cuando se transmiten intergeneracionalmente dichas prácticas, pueden perdurar tanto las deseables como las no deseables. Por su parte, los estilos de crianza conforman un constructo psicológico multidimensional que representa características o estrategias de crianza de los padres (Solís-Cámara, Díaz, Medina-Cuevas, y Barranco, 2008). El estilo parental puede ser entendido como una constelación de actitudes acerca del niño, que le son comunicadas y que, en conjunto, crean un clima emocional en el que se ponen de manifiesto los comportamientos de los padres (Darling y Steinberg, 1993; Vallejo y López, 2004). Los estilos de crianza por tanto, son esquemas que reducen las múltiples prácticas educativas parentales a unas pocas dimensiones (Torío, Peña, e Inda, 2008). Se refieren al clima emocional en el cual los padres crían a sus hijos (García-Méndez, Rivera, y Reyes-Lagunes, 2014).

De acuerdo con López (2010) “los padres y madres [...] van construyendo un estilo propio de crianza que depende de las oportunidades sociales, económicas, educativas, históricas y políticas” (p.19). El desarrollo de un estilo parental apropiado es un desafío, considerando que los padres deben lidiar con personas con mentes y voluntades independientes, pero que tienen que aprender las conductas que la sociedad considera deseables (Papalia, Feldman, y Martorell, 2012) especialmente cuando las fuentes señalan caminos distintos (Bornstein y Bornstein, 2007). Se observa en la cultura occidental una nueva manera de encarar la crianza, la función de guía que corresponde a los padres, se caracteriza por el miedo, la indecisión, el fracaso y la culpa, lo que afecta en la manera en cómo los niños entran en la cultura y la forma que tienen de asimilar las normas del grupo al que pertenecen (López, 2010).

El apoyo, afecto o involucramiento y el control, exigencia o supervisión, son las dos dimensiones que ayudan a los padres para la crianza (Izzedin y Pachajoa, 2009; López-Soler, Puerto, López-Pina, y Prieto, 2009; Vallejo y López, 2004):

- El apoyo está vinculado a la comunicación (Izzedin y Pachajoa, 2009); se refiere al grado en que los hijos se sienten aceptados y tomados en cuenta por sus padres (Vallejo y López, 2004).
- El control está relacionado con el mandato parental; es el grado en que los padres establecen reglas de comportamiento y supervisan la conducta de los hijos (Vallejo y López, 2004). De acuerdo con García-Méndez et al. (2014) puede existir el control psicológico y el conductual.

De acuerdo con López-Soler et al. (2009) la interacción de las dimensiones apoyo y control, generan los estilos de crianza ya establecidos: autoritario, democrático, permisivo y negligente. Sin embargo, la mayoría de los padres no tienen un estilo de crianza definido (Izzedin y Pachajoa, 2009). Baumrind (1971) identificó tres estilos de crianza, según Papalia, Feldman y Martorell (2012), Torío, Peña e Inda (2008) y Vallejo y López (2004):

Autoritario: los cuidadores son exigentes con el control y la obediencia incondicional. Los niños deben apegarse a un conjunto de normas de conducta que no pueden ser cuestionadas ni negociadas y los castigan de manera arbitraria y enérgica por violarlas. La relación que los padres establecen con sus hijos es fundamentalmente para dar órdenes y remarcar que ellos son la autoridad; son más distantes y menos cálidos que otros padres y prestan poca atención a las necesidades de los niños. No estimulan la independencia e individualidad de los hijos (López-Soler et al., 2009; Papalia, Feldman, y Martorell, 2012; Vallejo y López, 2004).

Permisivo: se da prioridad a la autoexpresión y autorregulación. Son padres poco exigentes, muestran extrema tolerancia y falta de orientación a los impulsos de los hijos y establecen pocas reglas explicando las razones para hacerlo. Son cálidos, no controladores, atienden las necesidades de sus hijos y no usan el castigo para la disciplina. Son los intereses y deseos del niño los que parecen dirigir la relación (López-Soler et al., 2009; Papalia, Feldman, y Martorell, 2012; Vallejo y López, 2004).

Autoritativo/Democrático: enfatiza la individualidad del niño, los cuidadores proporcionan el espacio para la responsabilidad y la autonomía subrayando las restricciones sociales. Son padres exigentes, realizan demandas encaminadas a la madurez de acuerdo con el desarrollo del niño (éstos saben lo que se espera de ellos), firmes en mantener las normas (establecidas con claridad), imponen castigos sensatos y al mismo tiempo respetan las decisiones, intereses, opiniones y personalidades de sus hijos. Atienden las necesidades de sus hijos, son cariñosos y muestran aceptación; son sensibles a las necesidades de los hijos, mantienen una relación cálida y de apoyo, promueven la comunicación positiva familiar, la expresión de las necesidades, la negociación y respetan los derechos de todos los miembros; son flexibles, dispuestos a escuchar a sus hijos y con frecuencia se adaptan a los comportamientos de éstos (García-Méndez et al., 2014; López-Soler et al., 2009; Papalia, Feldman, y Martorell, 2012; Torío, Peña, e Inda, 2008; Vallejo y López, 2004).

Maccoby y Martin (1983), (Papalia, Feldman y Martorell, 2012; Vallejo y López, 2004) agregaron un cuarto estilo de crianza: negligente o no involucrado, que refiere a padres que se concentran en sus necesidades más que en las del niño, con poco o ningún compromiso en cuanto a su rol, que no atienden las tareas de crianza y educación, no ponen límites, casi no hay muestras afectivas o de control conductual, y las relaciones con sus hijos, se caracterizan por la frialdad y el distanciamiento (García-Méndez et al., 2014; Hidalgo y Palacios, 1999 en López-Soler et al., 2009; Papalia, Feldman, y Martorell, 2012; Vallejo y López, 2004).

Por otra parte, parece importante insistir en la elección de los estilos de crianza, pues nos encontramos en un momento en que la estructura familiar está cambiando (Torío, Peña, e Inda, 2008). Estos estilos han sido relacionados con algunos trastornos psicológicos de la etapa infantil (Palafox et al., 2008). Los estilos de crianza pueden tener efectos tanto inmediatos como duraderos en los niños, pues ejercen una influencia particular en diferentes áreas del desarrollo de éstos (Vallejo y López, 2004).

Hijos de padres autoritarios: presentan un desarrollo emocional con falta de estrategias y competencias emocionales para la adaptación en distintos contextos a lo largo de la vida (García-Méndez et al., 2014; López-Soler et al., 2009); el estar sometido a situaciones de control y exigencia permanentes puede limitar las oportunidades de los niños para tomar decisiones por sí mismos o hacer valer sus necesidades ante sus padres (Bornstein y Bornstein, 2007). Los niños suelen estar más descontentos, retraídos y desconfiados (Papalia, Feldman, y Martorell, 2012).

Hijos de padres permisivos: pueden carecer de la dirección y orientación necesaria para desarrollar valores morales y objetivos adecuados (Bornstein y Bornstein, 2007); tienden a ser inmaduros y es más probable que interpreten las situaciones fuera de su control, ya que han explorado menos que otros niños; pueden sentirse inseguros y ansiosos al no saber si están haciendo o no lo correcto (Palafox et al., 2008; Papalia, Feldman, y Martorell, 2012).

Hijos de padres autoritativos: debido a que los padres presentan un equilibrio entre coerción y afecto, los niños muestran mayores competencias sociales en relaciones tempranas entre pares, se involucran en niveles bajos de consumo de drogas en la adolescencia y logran mayor bienestar emocional en la etapa de adulto joven. La vinculación emocional entre padres e hijos crea conductas competentes con capacidad de autonomía, donde el vínculo afectivo entre ambos evita comportamientos problemáticos, se estimulan una atmósfera apropiada y abierta a los mensajes paternos; además aumenta la motivación y capacidad de escucha de los hijos hacia los mensajes parentales y, con ello, potencia el desarrollo social (Bandura, 2001; Mestre et al., 2007; Bornstein y Bornstein, 2007; Cuervo, 2010; Palafox et al., 2008; Vielva, 2001; Sánchez et al., 2008). Al parecer los hijos se sienten seguros por saber que son queridos y lo que se espera de ellos; los que están en la edad preescolar, suelen tener más confianza en sí mismos y más autocontrol, son más asertivos, curiosos y felices (Papalia, Feldman, y Martorell, 2012).

Para identificar los estilos de crianza de los padres/cuidadores, se precisa la evaluación psicológica infantil, la cual se ocupa del estudio del comportamiento del niño con el propósito de describir, clasificar, predecir y, en su caso, explicar y controlar la conducta (Fernández-Ballesteros, 2000 en Ampudia, Santaella, y Eguía, 2009). Para esto, el psicólogo debe identificar las necesidades de evaluación en individuos, grupos, comunidades, organizaciones, sistemas (e.g. padres, familia) o en la sociedad, a partir de realizar actividades profesionales como seleccionar, diseñar o desarrollar evaluaciones con métodos adecuados para cumplir los objetivos y propósitos de la actividad; y, realizar la evaluación, lo que incluye la aplicación, el análisis, e interpretación de resultados (Asociación Internacional de Psicología Aplicada y Unión Internacional de Ciencia Psicológica, 2016). Entre los diversos tipos de

evaluación, está la evaluación focalizada, en la cual se realiza una valoración detallada de un área específica (Sattler, 2010). Para evaluar los estilos y las prácticas parentales existen instrumentos con distintos propósitos, que son aplicados tanto a los padres como a los hijos, momento en que se identifica que en México, en su mayoría se ocupan escalas tipo Likert que evalúan la crianza en distintas etapas del ciclo vital.

A partir de esto, el objetivo del presente estudio fue analizar los estilos de crianza que caracterizan a cuidadores de niños que cursan cuarto grado de una primaria pública en una comunidad de muy alta marginación. Para ello, el estudio fue correlacional, transversal (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010) y la metodología: cuantitativa. Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación UNAM-DGAPA-PAPIME PE307517.

Método

Participantes

Se trabajó en una escuela de educación primaria pública regular y federal, ubicada en una comunidad urbana de Iztapalapa, Cd Mx, nominada por el Sistema de Información del Desarrollo Social (SIDESO, 2003) con muy alta marginación. La escuela no contaba con servicios de Educación Especial (Unidad de Educación Especial e Inclusiva).

De los 49 cuidadores: 90% fueron mujeres y 10% hombres, con una edad que iba desde los 25 a los 65 años (edadM = 37.7; DE = 9); 49% eran casados, 25% convivían en unión libre, 20% eran solteros, 4% separados y 2% viudos. Con relación a su escolaridad: 2% no cursaron algún grado, 18% llegó hasta primaria, 19% a secundaria, 29% estudió bachillerato, 8% carrera técnica, y 4% licenciatura. El número de hijos que reportaron tener fue: 8% un hijo; 39% dos; 33% tres; 16% cuatro hijos, y 4% cinco hijos. Los niños por los que acudían los padres eran: 59% hombres; y 41% mujeres. Su rango de edad oscilaba entre los 8 y 11 años (edadM = 9 años, DE = .611) y el lugar que ocupan entre sus hermanos era: 22% el primero; 39% el segundo; 22% era el tercero; 8% el cuarto; y 8% eran hijos únicos.

Instrumentos

Los instrumentos ocupados, fueron:

1. Escala de Percepción de los Padres sobre la Crianza de los Hijos (García-Méndez, Rivera, y Reyes-Lagunes, 2014) validada con población mexicana en padres con hijos de los 6 a los 12 años. Es una escala tipo Likert con seis opciones de respuesta (1 = totalmente en desacuerdo, hasta 6 = totalmente de acuerdo). Cuenta con una confiabilidad total de .852 y está conformada por 24 reactivos que se distribuyen en 5 factores: castigo ($\alpha = 0.763$), permisivo ($\alpha = 0.702$), emocional negativo ($\alpha = 0.692$), control conductual ($\alpha = 0.644$) y cognición negativa ($\alpha = 0.681$). De acuerdo a García-Méndez et al. (2014) dichas dimensiones se definen como a continuación se indica:

- Castigo: comprende prácticas relacionadas con la disciplina de los hijos. Los papás y mamás emplean el regaño y el castigo físico como una forma de corregir a sus hijos.

- Permisivo: los papás y las mamás tienen poco o ningún control sobre el comportamiento de sus hijos, les permiten autorregularse de acuerdo a sus necesidades e intereses.

- Emocional negativo: estado de ánimo de papás y mamás relacionado con el comportamiento de sus hijos que ellos consideran inadecuado. Esta percepción les molesta, los frustra, los entristece, los desilusiona y les provoca enojo.

- Control conductual: incluye el otorgamiento de premios de los padres a los hijos cuando cumplen con lo establecido por ellos.

- Cognición negativa: refiere a la incertidumbre de papás y mamás relacionada con la manera de criar a sus hijos, la cual les resulta complicada y difícil.

2. Bitácora. Fue un diario de campo para registrar anotaciones y avances de la investigación; anotaciones como descripciones de los participantes, el contexto escolar al momento de aplicar instrumentos, y otros datos que el investigador consideró relevantes; además de listas de los participantes por grupo, recordatorios sobre citas escolares y materiales necesarios con los que se trabajaría.

Procedimiento

A partir del conocimiento teórico y práctico sobre estilos parentales de crianza y en cuanto a la escala a aplicar, se aplicó el instrumento. Para ello y después de que se obtuvieron los consentimientos informados de los directivos y docentes de aula del plantel escolar, se acordó agendar fechas para las aplicaciones (principalmente grupales) a los cuidadores. En las fechas programadas, se obtuvo el consentimiento informado de los cuidadores y se procedió a la aplicación; se brindó apoyo a quienes señalaron que no podían leer y/o escribir y se resolvieron las dudas a todos los que lo solicitaron. Las aplicaciones fueron en espacios abiertos o cerrados dentro de la escuela. El tiempo promedio de aplicación de la escala fue de 30 mins. Posteriormente se creó una base de datos en el Programa Estadístico para

las Ciencias Sociales (SPSS) versión 21 y se procedió al vaciado y procesamiento de los datos. Se obtuvieron frecuencias y estadísticos descriptivos de los datos sociodemográficos, se sacaron medias de las dimensiones del instrumento y después se aplicaron correlaciones de Pearson entre los datos sociodemográficos y los factores de la escala.

Resultados

Se puede observar que la media del factor Castigo que hace referencia al estilo autoritario, puntúa más alto que la del factor Permisivo; esto es que los padres están parcialmente de acuerdo con emplear el castigo para criar a sus hijos y en desacuerdo con lo que implica la crianza parental permisiva. Se observa además que los padres estuvieron de acuerdo tanto con presentar emociones negativas respecto a la crianza, como con ejercer el control conductual sobre sus hijos (Tabla 1).

Tabla 1. Medias generales de las dimensiones del instrumento

Dimensiones de crianza			
Castigo permisivo	Control conductual	Cognición negativa	Emocional negativo
3.95	2.24 4.55	4.50	3.53

En relación con la edad de los hijos de los participantes, se encontró que conforme iban creciendo en edad, el Castigo y el estilo Permisivo disminuían, así como el uso del Control conductual y la presencia de la Cognición negativa y el Emocional negativo (Tabla 2).

Tabla 2. Medias de las dimensiones del instrumento en relación con la edad de los niños

Edad	Dimensiones de crianza		
	Castigo Cognición negativa	Permisivo Emocional negativo	Control conductual
8	4.28	2.42	4.42
	3.90	4.77	
9	4.00	2.25	4.54
	3.43	4.58	
10	3.69	2.02	4.42
	3.76	4.22	
11	1.83	1.83	4.25
	2.66	4.00	

En la Tabla 3, se observa que los padres sin escolaridad puntuaron más alto en todas las dimensiones de crianza que el resto de los padres; específicamente en Castigo y en el Control conductual, se identificó una marcada diferencia respecto a los cuidadores con licenciatura.

Tabla 3. Medias de las dimensiones del instrumento en relación con la escolaridad de los cuidadores

Escolaridad	Dimensiones de crianza		
	Castigo Cognición negativa	Permisivo Emocional negativo	Control conductual
Sin escolaridad	5.33	3.00	5.20
	5.75	6.00	
Primaria	3.22	2.33	4.50
	3.66	3.77	
Secundaria	3.98	2.04	4.67
	3.56	4.78	
Bachillerato	4.38	2.24	4.68
	3.45	4.81	
Carrera técnica	3.37	2.29	4.40
	3.50	2.58	
Licenciatura	1.91	2.25	3.87
	3.87	3.10	

Al hacer análisis de correlaciones entre las dimensiones del instrumento de crianza, se encontraron correlaciones positivas y significativas entre el Castigo con: Emocional negativo ($r = .518, p = .01$), Cognición negativa ($r = .333, p = .05$) y Permisivo ($r = .317, p = .05$), es decir, que a medida que aumentó el empleo del Castigo por los cuidadores,

aumentaron también las emociones y pensamientos negativos respecto a la crianza y al comportamiento del niño y el estilo permisivo también tendió a aumentar. Además, también existió una correlación positiva significativa entre el estilo Permisivo con la Cognición negativa ($r = .329$, $p = .05$), indicando que, a mayor permisividad, mayor incertidumbre relativa a la forma de criar a los hijos, además de percibirla como complicada y difícil (Tabla 4).

Tabla 4. Correlaciones entre dimensiones del instrumento

Dimensiones de crianza			
Dimensiones de crianza	Castigo Cognición negativa	Permisivo	Control conductual
Permisivo	.317*		
Control conductual	.138	-.163	
Cognición negativa	.333*	.329*	.177
Emocional negativo	.518**	.117	.250

Nota: * = $p \geq .05$, ** = $p \geq .01$

No se encontraron correlaciones significativas entre las dimensiones del instrumento, con la edad de los hijos ni con el lugar que éste ocupaba entre sus hermanos (Tabla 5).

Tabla 5. Correlaciones entre las dimensiones del instrumento y las variables sociodemográficas de los niños

Dimensiones de crianza			
Datos sociodemográficos de los niños	Control conductual	Castigo Cognición	Permisivo Negativa
	Emocional negativo		
Edad	-.264	-.116	-.017
	-.170	-.062	
Lugar entre hermanos	.089	.132	-.248
	.036	-.007	

Sin embargo, se identificó una correlación negativa significativa entre la edad del cuidador con el Castigo ($r = -.429$, $p = .01$) y el Control conductual ($r = -.324$, $p = .05$), dicho de otro modo, a medida que aumentaba la edad del cuidador, disminuyó la utilización del castigo y del control sobre los niños (Tabla 6).

Tabla 6. Correlaciones entre las dimensiones del instrumento y la escolaridad de los cuidadores

Dimensiones de crianza			
Datos sociodemográficos de los cuidadores			
	Control conductual	Castigo Cognición	Permisivo Negativo
	Emocional negativo		
Edad	-.429**	.032	-.324*
	-.142	-.194	
Escolaridad	-.141	-.116	-.166
	-.091	.034	
Número de hijos	-.077	-.093	-.090
	-.234	-.072	

Nota: * = $p \geq .05$, ** = $p \geq .01$

Discusión/Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos, los participantes se ubicaron mayormente en el estilo de crianza autoritario que en el permisivo, lo que coincide con lo identificado por Andrade y Morales (2009) quienes hicieron un estudio donde los niños percibían como autoritaria a su madre con mayor frecuencia, aunque a su padre lo percibían como inconsistente (permisivo). Esto contrasta con los datos de dos estudios: el de Rodríguez, Del Barrio y Carrasco (2009) quienes obtuvieron medias superiores en factores relacionados con el estilo de crianza democrático que con el autoritario o permisivo; sin embargo, cabe mencionar que en este mismo trabajo, el estilo autoritario puntuó más alto que el permisivo. El otro estudio, que coincide con el de Rodríguez, Del Barrio y Carrasco (2009), es el de Torío, Peña e Inda (2008) quienes hallaron que los padres se identificaban más en el estilo democrático e incluso se encontraban en desacuerdo con el estilo autoritario.

Los resultados acerca de la asociación entre las dimensiones de crianza con la escolaridad de los cuidadores, coinciden con lo identificado por Solís-Cámara et al. (2002): para ellos, la escolaridad es una variable que puede

influir en las actitudes (expectativas, empatía, castigo e inversión) y comportamientos (expectativa, crianza, disciplina) vinculados con la crianza.

En el presente trabajo, el puntaje de las medias en control conductual, pensamientos y emociones negativas de los cuidadores disminuyeron conforme los niños adquirían más años de edad; esto apoya los resultados de Rodríguez, Del Barrio y Carrasco (2009) identificados a partir de la percepción de los niños, momento en que los más pequeños percibían más control y supervisión que los mayores.

Se pudo identificar también, que algunos padres usaban ambos estilos de crianza de manera intermitente, pues las puntuaciones de las medias de las dimensiones no fueron mutuamente excluyentes, es decir, que estaban de acuerdo con algunas prácticas de crianza permisiva, pero también con algunas prácticas autoritarias; ello no facilita el desarrollo de los niños, pues de acuerdo con Papalia, Feldman, y Martorell (2012) los estilos de crianza influyen en las habilidades de los niños para enfrentar el mundo.

Finalmente, y a partir de lo realizado en este trabajo y de que la evaluación puede realizarse desde diferentes recursos del psicólogo (Sattler, 2010); se recomienda para futuros trabajos utilizar además, otros instrumentos que evalúen de manera explícita, los estilos democrático y negligente. Al respecto, sería interesante conocer el estilo tanto del padre como de la madre, y la percepción de los niños sobre éstos. Además, resulta interesante a partir de este trabajo, realizar otros en los que se apliquen otros criterios de inclusión como un rango de edad más cerrado en los hijos, número de hermanos, etcétera, y otro tipo de muestreo, que permita de alguna manera homogeneizar los grupos del estudio.

Referencias

- Ampudia, R.A., Santaella, H.G., y Eguía, M.S. (2009). *Guía clínica para la evaluación y diagnóstico del maltrato infantil*. México: Manual Moderno.
- Andrade, S.C., y Morales, C.L.D. (2009). *Estilos parentales y problemas en niños*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Asociación Internacional de Psicología Aplicada y Unión Internacional de Ciencia Psicológica. (2016). *Declaración internacional de competencias fundamentales en psicología profesional*. Estocolmo, Suiza: Colegio Colombiano de Psicólogos y Sociedad Interamericana de Psicología.
- Bornstein, L., y Bornstein, M. (2007). Estilos parentales y el desarrollo social del niño. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. Habilidades parentales*. Quebec, Canadá: CEDPI-REC-DPI.
- Clemente, R.A., y Goicoechea, M.A. (1996). El contexto familiar. En R. A. Clemente y C. Hernández (Eds.), *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 117-136). Málaga: Aljibe.
- Cuervo, M.A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111, 121.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2003). *Prácticas de crianza en comunidades indígenas del chaco central*. Paraguay.
- García-Méndez, M., Rivera, A.S., y Reyes-Lagunes, I. (2014). La percepción de los padres sobre la crianza de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 133-141.
- Izzedin, B.R., y Pachajoa, L.A. (2009). Normas, prácticas y creencias acerca de la crianza... ayer y hoy. *LIBERABIT*, 15(2), 109-115.
- López, H.M.L. (2010). *Conflictos en la crianza: la autoridad en cuestión*. Santiago de Calí, Colombia: Universidad del Valle.
- López-Soler, C., Puerto, J., López-Pina J., y Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de Psicología*, 25(1), 70-77.
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(4), 691-703.
- Mestre, M., Tur, A., Samper, P., Nácher, M., y Cortés, M. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225.
- Minuchin, S., y Fishman, H. C. (2004). *Técnicas de terapia familiar*. Argentina: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Crianza del niño. Tesauro de la UNESCO*. Recuperado de: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/page/concept5057>
- Palafox, I.N., Claustre, M., Viñas, F., Pla, E., Pi, M., Ruiz, G., y Domènech-Llaberia, E. (2008). Sintomatología ansiosa y estilos de crianza en una muestra clínica de preescolares. *Ansiedad y Estrés*, 14(1), 71-80.

- Papalia, D.E., Feldman R.D., y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- Papalia, D.E., Wendkos, O.S., y Feldman R.D. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw-Hill.
- Real Academia Española. (2017). Diccionario de la lengua española. España: Edición del Tricentenario. Asociación de Academias de la Lengua Española. Recuperado de <http://dle.rae.es?id=BFyuWxK>
- Rodríguez, M., Del Barrio, M., y Carrasco, M. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología*, 2(2), 10-18.
- Sánchez, D.E., Zapata, C.K., León V.M., y Fabian, M.E. (2008). Crianza y consumo de drogas en una población de adolescentes de un suburbio de Lima Ciudad. *Revista de Enfermería Herediana*, 1(1), 57-61.
- Santrock, J. (2007). *Desarrollo infantil*. México: McGraw-Hill.
- Sattler, J.M. (2010). *Evaluación infantil. Fundamentos Cognitivos. Volumen I*. México: Manual Moderno.
- Sistema de Información del Desarrollo Social. (2003). *Programa Integrado Territorial para el Desarrollo Social 2001-2003*. Recuperado de: <http://www.sideso.cdmx.gob.mx/index.php?id=63>
- Solís-Cámara, P., Díaz, R.M., Medina, C.Y., Barranco, J.L., Montejano, G.H., y Tiscareño, L.A. (2002). Estructura factorial y propiedades de la Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños (ECMP). *Psicothema*, 14(3), 637-642.
- Solís-Cámara, P., Díaz, R. M., Medina-Cuevas, Y., y Barranco-Jiménez, L. (2008). Valoración objetiva del estilo de crianza y las expectativas de parejas con niños pequeños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(2), 305-319.
- Torío, L.S., Peña, C.J., e Inda, C.M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- Vallejo, C.A., y López, U.F. (2004). Estilos parentales y bienestar psicológico durante la niñez. *Revista de Educación y Desarrollo*, 2, 83-86.

CAPÍTULO 94

Autocompasión y manejo de la fatiga por compasión y burnout en enfermería una revisión sistemática

Jose Cabrera Troya, Olivia Ibáñez Masero, María Dolores Ruiz Fernández,
Antonia Fernández Leyva, y Angela Ortega Galan

Introducción

La compasión y la auto compasión son unos términos de origen ancestral muy usados en la cultura budista, caídos en el olvido en el mundo occidental, aunque revisitado en los últimos 20 años Strauss (2016), Sinclair et al (2016). En uno de los campos donde ha resurgido es en los estudios llevados a cabo en el entorno de las enfermedades profesionales vinculadas a la salud, concretamente en torno al concepto de fatiga por compasión Coetzee y Kloppe (2010), Mill, Wand y Fraser (2015). El interés de este proceso de deterioro del trabajador sanitario en general y de las enfermeras en particular, se encuentra en que es precisamente la relación terapéutica o de cuidados la que desencadena el proceso y no tan solo el estrés y/o las condiciones laborales como ocurre con el síndrome de burnout, Cañadas de la Fuente et al (2014). Según Coetzee (2010) la fatiga por compasión, considerado como un subtipo de burnout, es el resultado final de un proceso progresivo y acumulativo provocado por el contacto prolongado, continuo e intenso con pacientes normalmente afectados de procesos graves y/o terminales, donde la persona cuidadora se encuentra muy expuesta y en continuo estrés. Provoca después de un periodo de tiempo más o menos largo, un desgaste en el profesional, cuyas consecuencias giran precisamente en torno a la calidad de los cuidados, además por supuesto de los efectos a nivel personal tanto psicológicos como físicos. Debemos tener en cuenta que partimos de una situación en la cual el profesional anteriormente realizaba los cuidados sin ningún problema Coetzee y Kloppe (2010).

Es necesario en primer lugar, un acercamiento al (1) significado de compasión o cuidados compasivos, para más adelante buscar su relación con la autocompasión y su probable vínculo con la calidad de cuidados efectuados por los y las enfermeros y enfermeras y de un modo más general con su calidad de vida. Para ello basándonos en los criterios propuestos por Schantz (2007), partimos de su visión de que la compasión no es un término fácil de definir debido a su carácter básicamente subjetivo, a pesar de ser usado de forma frecuente en diversos ámbitos, códigos éticos, estándares de calidad, etc. Sinclair (2016). La principal característica según Schantz, que lo diferencia claramente de términos como la empatía, es que produce un efecto de búsqueda de alivio del sufrimiento, mediante el deseo de actuar, más allá por supuesto del reconocimiento y/o acompañamiento que identificamos con la empatía, lo que obliga a la persona que cuida desde una visión compasiva es el comprometerse y actuar como ser humano que ayuda a otro ser humano que sufre y reconocer por eso mismo su propia vulnerabilidad, de forma que en ningún momento la persona que sufre pierde su dignidad:

La compasión nos cuestiona el ir hacia la persona herida, entrar en los lugares del dolor, compartir las pérdidas, el miedo, la confusión y la angustia. La compasión nos plantea gritar con aquellos que se encuentran en la miseria, lamentarse con aquellos que están solos y llorar con aquellos que lloran. La compasión requiere de nosotros ser débiles con el débil, vulnerable con el vulnerable e impotentes con el impotente. La compasión significa una total inmersión en la condición humana.

Sin embargo, existe a la par a un proceso de confusión de su uso, según Jull (2001), Gustin y Wagner (2012), Watson (2004). y Hayward (2005) intencionadamente para provocar una despersonalización de los cuidados, buscando una mayor racionalización y tecnificación frente a unos cuidados más humanizados y centrados en la persona como ser humano que sufre y no como paciente que debe de

restaurarse de una enfermedad física. De este modo han ido cobrando fuerza términos como la empatía donde la responsabilidad moral de los cuidados no se tiene en cuenta. A pesar de ello existen gran cantidad de autores que abogan por una mayor humanización del entorno sanitario en general y de la enfermería en particular, así Diez y Orb (2000), nos plantean que para llevar a cabo unos cuidados adecuados debe haber una congruencia efectiva entre los cuidados basados en la evidencia y las acciones movidas por un interés moral.

Siguiendo con el término compasión nos encontramos que en el entorno de habla española todo es mucho más complicado, debido a que las definiciones de las diferentes ediciones de la academia de la lengua enclaustran el término compasión como un sentimiento de pena, ternura y de identificación ante los males de alguien VVAA (2016). Es decir una terminología muy próxima de lo que se conoce por empatía como sentimiento de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos. Y ambas lejos de las definiciones del mundo anglosajón tanto en términos científicos como del uso frecuente del lenguaje al menos a nivel semántico.

Mientras que la compasión implica afectación por el sufrimiento de los demás, apertura verdadera hacia el dolor ajeno en lugar de evitarlo o desconectarse y con sentimientos de bondad y el deseo profundo de aliviar el sufrimiento, no juzgar las acciones ajenas ya que son vistas en el contexto de la falibilidad humana. La autocompasión implicaría, la aceptación y apertura hacia el propio dolor y el deseo de aliviarlo y el trato bondadoso hacia uno mismo. Implica además una comprensión sin juicios hacia el propio dolor, hacia los errores, y comprendiendo que todo esto forma parte de la experiencia de ser humano Neff (2003). Es por tanto la visión de uno mismo como persona falible como ser humano que está lleno de imperfecciones y, que al igual que la compasión hacia los demás merece un trato especial y bondadoso en función a su estado de sufrimiento, la autocompasión nos ofrece el mismo trato hacia nosotros mismos, en lugar de hacer autocriticas de tipo destructivo, sentimientos constantes de culpabilidad por cometer errores o sentimientos de inferioridad por no poder llevar a cabo algunas actividades.

Existen una serie de estudios que vinculan la autocompasión con diferentes aspectos psicológicos de nuestra vida resumidos por Galvez (2012) y Neff (2004) como son un efecto amortiguador sobre los acontecimientos de nuestra vida, mayor aceptación del dolor crónico, y relacionada a su vez positivamente con los índices de salud y bienestar psicológico. Por lo que siguiendo las conclusiones de Gálvez (2012) cada vez hay más estudios que sugieren que la autocompasión se puede conceptualizar como una estrategia que promueve el bienestar y el funcionamiento psicológico positivo y saludable.

El objetivo de esta revisión sistemática de la literatura es la búsqueda de estudios que relacionen los efectos perjudiciales de la práctica enfermera como la fatiga por compasión, con la autocompasión, con el objeto de investigar el uso de este constructo psicológico, como una posible solución a los problemas surgidos del encuentro mantenido con la persona que sufre desde una visión de cuidados profesionales, manteniendo en todo momento una actitud moral y humana.

Metodología

Bases de datos

Se han consultado las siguientes bases de datos en español:

Cuiden, TESEO, Guía salud, Ibecs.

En cuanto a la base de datos en inglés hemos consultado las siguientes: Trip database, Cochrane plus, medline.

Descriptores

Para las bases de datos españolas hemos usado los descriptores, enfermería, autocompasión, intervención y compasión

Para las bases de datos en inglés los descriptores han sido: self-compassion, nursing, intervention y compassion fatigue

Fórmulas de búsqueda:

Hemos usado los operadores booleanos AND y OR, sin límites de tiempo de publicación, seleccionando aquellos artículos donde aparecen intervenciones sobre personal de enfermería, aunque sea como parte del grupo de personal sanitario.

Resultados

Los resultados utilizando todos los descriptores con el operador booleano AND son los siguientes:

Tabla 1. Resultados de la búsqueda con el operador booleano AND

Bases de datos	Número de referencias	Número de referencias seleccionadas
Trip database	10	4
Pub med	4	4
Cochrane library	0	0
Guía salud	0	0
Ibecs	0	0
CUIDEN	0	0
TESEO	0	0

Ante la escasez de estudios sobre todo de habla española realizamos nueva búsqueda usando el operador booleano OR en el caso de TESEO, o incluso dejamos solo el descriptor autocompasión en el resto de buscadores, con el objeto de centrar la búsqueda en el área que estamos investigando:

Tabla 2. Resultados de la búsqueda realizadas en las bases de datos

Bases de datos	Número de referencias	Número de referencias seleccionadas
Guía salud	0	0
Ibecs	4	0
CUIDEN	2	0
TESEO	4	1

Ninguno de los estudios seleccionados está centrado en el manejo de enfermedad profesional, tan solo son de tipo descriptivo.

Debido a la escasez de resultados decidimos hacer uso de la revisión de referencias utilizadas en un editorial aparecido en el International Journal of Nursing Studies (Mills 2015), centrado en el uso de la autocompasión en la profesión enfermera. Aparece como citado en 20 artículos, ninguno de ellos referidos al manejo del burnout en profesionales enfermeros.

En el editorial de la revista Journal Nursing Studies refieren tan solo tres estudios conocidos que investigan la autocompasión en enfermeras, dos de ellos (Hefferman et al 2010; Senyuva et al. 2014) demostraron una correlación positiva entre la autocompasión y la inteligencia emocional tanto en enfermeras como en estudiantes, seguimos con la descripción y búsqueda de correlaciones. Mientras que un tercer estudio (Gustin, and Wagner 2013), explora las posibilidades de la autocompasión y la compasión entre profesores de enfermería, estudio de tipo cualitativo llevado a cabo en un universo de 4 profesores de enfermería.

Después de una búsqueda de los artículos que citan a estos tres a través de la web www.google scholar.com :

Tabla 3. Resultados de la búsqueda en el buscador Google Académico

Artículos base	Número de artículos citados	Numero de referencias seleccionadas
Hefferman et al	154	0
Senyuva	17	1
Mills & Wand	20	0
Gustin & Wagner	66	2

Nos encontramos con una referencia de una revisión sistemática de septiembre 2017 de una autora ya referenciada anteriormente Sinclair donde plantea precisamente el uso de la autocompasión en el ámbito de las profesiones sanitarias. Con el objeto de realizar un metaanálisis tanto del concepto como de la medición y posibles correlatos con otros aspectos del bienestar de los profesionales sanitarios. Donde concluye que la autocompasión no es un constructo por sí solo, sino que es una reunión de varios constructos como la autoconciencia, autocuidados...

Discusión/Conclusiones

En primer lugar, destacar que no existen prácticamente estudios en español tanto de compasión como de autocompasión, tanto a nivel descriptivo como con el objeto de valorar actuaciones encaminadas a mejorarla, y desde luego de enfermería no existe nada, al menos que hayamos encontrado en esta búsqueda.

Aunque desde un punto de vista teórico el uso de la autocompasión puede influir en la provisión de unos cuidados compasivos, y del mismo modo puede conducir una mejoría de los autocuidados de aquellos que cuidan en la práctica, es difícil evidenciar que realmente ocurra de ese modo.

Las razones aducidas pueden ser diversas, pero nos quedamos con la idea de que estamos ante conceptos tanto compasión como autocompasión de uso ancestral, pero de muy difícil acoplamiento a nuestra cultura de la evidencia, debido a una fuerte relación con la moralidad y espiritualidad de la persona que cuida.

Otro aspecto que destacar, que igualmente no aparece en los estudios, es el efecto de la mejoría de la autocompasión en las personas cuidadas y sus familias, pues es, al fin y al cabo, la mejora de los cuidados y del ambiente que reciben las personas que los reciben lo que más interesa tanto en un plano práctico como moral.

Por supuesto esta búsqueda tiene importantes limitaciones metodológicas, en gran parte debidas a los términos usados, que están sumamente indefinidos y los podemos encontrar en diferentes acepciones. Lo que conlleva que haya mucha dispersión en cuanto a opiniones de validez y calidad de los dos constructos que hemos referido en la investigación, tanto la compasión como la autocompasión.

Creemos al igual que la mayoría de autores referenciados en este estudio la necesidad de aclarar los términos compasión, autocompasión para llevar a cabo una investigación de calidad a través de escalas de medición validadas, y que esa necesidad es todavía más perentoria en el ámbito de habla hispana.

Referencias

- Cañadas, G.A., San-Luis, C., García, I., y De-la-Fuente, E.I. (2014). Risk factors and prevalence of burnout syndrome in the nursing profession. *International journal of nursing studies*, 52(1), 240-249.
- Coetzee, S.K., y Kloppe, H.C. (2010) Compassion fatigue within nursing practice: a concept analysis. *Nursing health sciences*, 12, 235-243.
- Dietze E.V., y Orb A. (2000) Compassionate care: a moral dimension of nursing. *Nursing inquiry*, 7, 166-174.
- Gálvez, J. (2012) Revisión del concepto psicológico de la autocompasión. *Medicina naturista*, 6, 2-4.
- Gustin, L.W., y Wagner, L. (2013) The butterfly effect of caring-clinical nursing teachers' understanding of self-compassion as a source to compassionate care. *Scandinavian journal of caring sciences*, 27, 175-183.
- Jull, A. (2001). Compassion a concept exploration. *Nursing praxis in New Zealand Inc*, 17, 16-23.

- Heffernan, M., Griffin, M.T.Q., Macnulty, R., y Fitzpatrick, J.J., (2010). Self-compassion and emotional intelligence in nursing. *International journal of nursing practice*, 16(4), 366-373.
- Mill, J., Wand, T., Fraser, J.A. (2015) On self-compassion and self-care nursing: selfish or essential for compassionate care?. *International journal of nursing studies*, 52, 791-793.
- Neff, C. (2003) Self-compassion: an alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity* 2, 85-101.
- Neff, C. (2004) Self compassion and psychological well-being. *Constructivism in the human sciences*, 9, 27-37.
- Schantz, M.L. (2007) Compassion: a concept analysis. *Nursing forum*, 42, 48-55.
- Senyuva, E., Kaya, H., Isik, B., y Bodur, G. (2014). Relationship between self-compassion and emotional intelligence in nursing students. *International journal practice*, 20(6), 588-596.
- Sinclair. (2016). Compassion: a scoping review of the healthcare literature. *BMC palliative care*, 15, 6.
- Sinclair. (2017). Can self-compassion promote healthcare provider well-being and compassionate care to others? Results of a systemic review. *Applied psychology: health and well-being*, 9(2), 168-206.
- Strauss, C., Taylor, B.L., Gu, J., Kuyken, W., Baer, R., Jones, F., y Cavanagh, K. (2016) What is compassion and how can we measure? A review of definitions and measures. *Clinical psychology review*, 47, 15-27.
- Watson, J. (2004). Caritas and communitas: a caring science ethical view of self and community. *Journal of japan academic nursing science*, 24(1), 66-71.

CAPÍTULO 95

Análisis de protocolos de pensar en voz alta: un ejemplo de SRL en el aprendizaje de la física

María Consuelo Sáiz-Manzanares*, Miguel Ángel Queiruga-Dios**,
Raúl Marticorena Sánchez***, César I. García-Osorio***,
y María del Camino Escolar Llamazares*

**Universidad de Burgos, Facultad de Ciencias de la Salud;*

***Universidad de Burgos, Facultad de Educación;*

****Universidad de Burgos, Escuela Politécnica Superior*

Introducción

Tradicionalmente, la adquisición de conceptos de física y de matemáticas aplicados a la resolución de problemas ha resultado complicada para los estudiantes, especialmente en las etapas de Educación Secundaria y Universidad (Sáiz y Bol, 2015). Las dificultades parecen explicarse por la abstracción de dichos conceptos, así como por la adquisición en los aprendices de conceptos previos erróneos, que inhiben una construcción correcta del nuevo concepto (Campanario y Moya, 1999; Sáiz y Pérez, 2016). En el informe PISA (Programme for International Student Assessment) de 2015 (OECD, 2016) se hace referencia tanto a la adquisición de contenidos conceptuales como a los procesos de resolución de problemas y a la adquisición de aprendizajes reflexivos. De hecho, el nivel más alto de desarrollo en las pruebas de matemáticas (nivel 6) hace alusión a competencias relacionadas con la adquisición de habilidades metacognitivas aplicadas a la resolución de problemas: “En el nivel 6, los estudiantes pueden conceptualizar, generalizar y utilizar la información basada en sus investigaciones y modelar situaciones problemáticas complejas, y pueden usar su conocimiento en contextos relativamente no estándar. Pueden vincular diferentes fuentes de información y representaciones y transformarlas flexiblemente. Los estudiantes en este nivel tienen capacidad de pensamiento matemático avanzado y razonamiento. Estos estudiantes pueden aplicar esta perspicacia y comprensión, junto con un dominio de operaciones matemáticas y relaciones simbólicas y formales, para desarrollar nuevos enfoques y estrategias para abordar situaciones novedosas. Los estudiantes de este nivel pueden reflexionar sobre sus acciones y pueden formular y comunicar con precisión sus acciones y reflexiones sobre sus hallazgos, interpretaciones, argumentos, y la adecuación de estos a la situación original.” OECD (2016, p. 77, traducido). La evaluación de estos aspectos se efectúa mediante el análisis en el ordenador de los logs de información (unidades de registro de la interacción en la plataforma) sobre las respuestas de los estudiantes a las preguntas. Dicho análisis contempla el estudio de frecuencia, duración y orden en la resolución realizada por los alumnos.

Por ello, es preciso plantearse qué tipo de conocimientos y de procesos de pensamiento son necesarios para el buen desarrollo del aprendizaje de dominios científicos y cómo se puede mejorar la instrucción de los mismos (Reif, 2008). Con el fin de dar respuesta a estas cuestiones se ha mostrado eficaz la utilización de metodologías basadas en SRL (Self-Regulated Learning) (Azevedo, Johnson, Chauncey, y Graesser, 2011) y la microevaluación de las respuestas de aprendizaje de los estudiantes (Sáiz y Montero, 2015). Siguiendo a Schraw (2010) existen diferentes formas de medir los procesos de SRL, se diferencian métodos on-line (Think aloud protocols y calibration judgments) y métodos off-line (e.g., cuestionarios o entrevistas). Los primeros hacen referencia a la evaluación durante la ejecución de las tareas. Dichos métodos utilizan técnicas de observación, protocolos de pensar en voz alta o registros de log-line en el ordenador. Por otro lado, los métodos off-line, se pueden administrar al aprendiz antes o

después de la resolución de una tarea o problema. Las preguntas hacen referencia a la frecuencia de utilización de las estrategias procedimentales. La ventaja de estos métodos es que se pueden administrar a muestras amplias de sujetos frente a los métodos on-line en los que su administración es individual, por lo que las muestras en estos últimos tienen un n más reducido. Otra cuestión a considerar es la validez, en los métodos off-line la evaluación se efectúa desde la información que el sujeto proporciona que es la que tiene almacenada en su Memoria a Largo Plazo (MLP). En este sentido hay que considerar que la auto-percepción del conocimiento es una variable que está condicionada a variables motivacionales relacionadas con la historia de aprendizaje anterior del estudiante y a posibles distorsiones en la MLP (Sáiz y Román, 2011; Sáiz y Payo, 2012; Veenman, 2011). De otro lado, en los métodos on-line la evaluación se efectúa desde la introspección del sujeto sobre sus pensamientos durante la ejecución de la tarea, lo que facilita la precisión en la información y la fiabilidad y validez de los datos ya que se ajustan más a la realidad. Si bien, tiene el inconveniente de que requiere que el aprendiz tenga un adecuado nivel verbal para poder expresar dichos pensamientos en voz alta. Ambos métodos de evaluación difieren en la forma de aplicación y en la validez externa (Veenman, 2007). Además, ambos métodos no se pueden equiparar en sus resultados, ya que se han encontrado correlaciones muy bajas entre las puntuaciones obtenidas entre ellos, on-line y off-line, ($r = .15$) (Veenman et al., 2014).

En síntesis, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se puede realizar utilizando métodos de evaluación on-line. Para efectuarla se utiliza la técnica de análisis de protocolos de pensar en voz alta (Think aloud protocols) (Veenman, Bavelaar, De-Wolf, y Van-Haaren, 2014; Veenman y Van-der-Stel, 2013). Esta técnica no ha sido empleada con mucha frecuencia, ya que implicaba, hasta hace unos años, un procedimiento complejo de registro (grabación de los diálogos) y de análisis de los resultados (categorización de las respuestas y análisis posterior de los datos), por lo que tradicionalmente se han utilizado instrumentos off-line, es decir cuestionarios o test, ya que estos permitían un registro más sencillo y un procesamiento más rápido de la información.

Asimismo, hay que considerar que el registro de la interacción del sujeto en el proceso de resolución de tareas es importante sobre todo para el análisis de las estrategias metacognitivas (EM) que el aprendiz emplea, ya que el conocimiento de las mismas explica el 40% de la varianza de los resultados de aprendizaje (Veenman et al., 2014). Las EM se dividen en estrategias de orientación, planificación, evaluación y elaboración. En la Tabla 1 se presenta un resumen de las mismas así como de los métodos on-line más adecuados para su evaluación, dentro de los cuales se diferencia entre métodos on-line cuantitativos (registran la frecuencia de aparición de los indicadores de actividades metacognitivas) y métodos on-line cualitativos (registran la calidad de las EM utilizadas por los estudiantes en la resolución de problemas).

Tabla 1. Indicadores de evaluación de las habilidades metacognitivas en métodos de evaluación on-line, adaptado de

Sáiz y Montero (2015)		
Métodos de evaluación de las habilidades metacognitivas	Criterios de evaluación	Indicadores de evaluación
Métodos on-line cuantitativos (analiza la frecuencia de aparición de los indicadores de actividades metacognitivas).	Orientación	- Activa los conocimientos previos relacionados con la tarea. - Lee adecuadamente el enunciado del problema. - Efectúa un esquema para la representación del problema. - Activa conocimiento previo de las metas. - Sitúa que es lo que da el problema y que es lo que pide con el fin de predecir una respuesta.
	Planificación	- Expresa las estrategias de resolución mientras analiza el problema. - Señala los pasos de resolución uno a uno.
	Evaluación	- Observa y detecta de errores. - Compara las sentencias del problema con las respuestas dadas. - Corrige los errores.
	Elaboración	- Realiza paráfrasis y esquema de conclusiones.

Tabla 1. Indicadores de evaluación de las habilidades metacognitivas en métodos de evaluación on-line, adaptado de Sáiz y Montero (2015) (continuación)

Métodos de evaluación de las habilidades metacognitivas	Criterios de evaluación	Indicadores de evaluación
Métodos on-line cualitativos (analiza la profundidad de las actividades metacognitivas en una escala de 0 ninguna- a 4 máxima).	Orientación	Instrumentos de observación: protocolos de pensar en voz alta o los registros de log-line en el ordenador.
	Planificación	
	Evaluación	
	Elaboración	

No obstante, en la actualidad el uso de recursos tecnológicos está facilitando el registro y análisis de datos recogidos desde métodos de evaluación on-line. Todo ello, se ha logrado a través de la utilización de softwares específicos para el estudio (e.g., Speech to Text) que facilitan el registro de protocolos de pensar en voz alta y su posterior análisis, un ejemplo son softwares como NVivo, ATLAS.ti, MAXqda, Spad, entre otros, o bien paquetes en el programa R que contienen técnicas para el análisis de text mining, librerías como WEKA (Waikato Environment for Knowledge Analysis) o Scikit Learn en Python. Asimismo, el análisis de los registros se ha facilitado desde la aplicación de técnicas de minería de textos (text mining).

Partiendo de las investigaciones anteriormente señaladas se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

RQ1. ¿La utilización del SRL incrementa el conocimiento de contenidos de física en los estudiantes?

RQ2. ¿Las EM (orientación, planificación, evaluación y elaboración) utilizadas por los estudiantes durante la resolución de problemas de física, con entrenamiento SRL, se desarrollan por igual?

RQ3. ¿Existe relación entre las EM medidas con métodos on-line vs. métodos off-line?

Método

Participantes

Se trabajó con una muestra de 10 alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) escolarizados en un instituto de la zona centro de una ciudad del norte de España. Los datos descriptivos de la muestra atendiendo a las variables edad y sexo se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos en la variable edad en las distintas muestras

Hombres				Mujeres		
<i>N</i>	<i>n</i>	<i>Medad</i>	<i>DTedad</i>	<i>n</i>	<i>Medad</i>	<i>DTedad</i>
10	6	17.17	.41	4	17	1.16

Nota. Medad = Media de edad; DTedad = Desviación Típica.

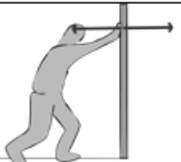
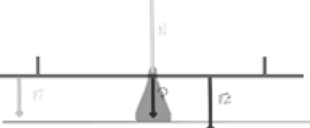
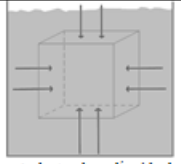
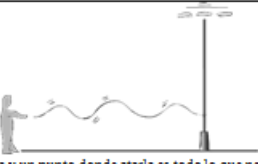
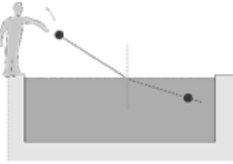
Instrumentos

1. Las Escalas de Estrategias de Aprendizaje (ACRAR) de Román y Poggioli (2013). Este instrumento está altamente contrastado en distintas poblaciones de habla hispana (Camarero-Suárez, Martín del Buey, y Herrero-Díez, 2000; Carbonero, Román, y Ferrer, 2013) e identifica 32 estrategias en distintos momentos del procesamiento de la información. ACRAR tiene altos niveles de fiabilidad y de validez que se sitúan en un intervalo de $\alpha=.78$ - $\alpha=.92$ y $r=.85$ $r=.88$, respectivamente. En este estudio sólo se aplicó la Escala de Estrategias Metacognitivas (EEM). Para la muestra se obtuvo un $\alpha=.75$.

2. Programa de aprendizaje autorregulado en la asignatura de Física para cuarto de ESO (Queiruga, 2009). Consta de 10 unidades sobre conceptos de física correspondientes al currículo de ESO que se trabajan desde la aplicación de una metodología basada en SRL. Dicha metodología, consiste en realizar preguntas a los estudiantes sobre los conceptos a adquirir, apoyadas en imágenes que inciten a la verbalización de posibles respuestas por parte de los alumnos. Dichas respuestas son moldeadas y moldeadas por parte del docente potenciando la construcción del concepto que se trabaje en cada momento. Las unidades se estructuran en objetivos (competencias a desarrollar en los estudiantes), criterios de evaluación (sobre los contenidos conceptuales y procedimentales de la unidad temática; se

medían antes del inicio del tema y después); materiales (recursos necesarios para trabajar la unidad); explicación de los contenidos de la unidad temática, se apoyan en dibujos cuidadosamente elaborados, un ejemplo se presenta en la Gráfica 1, y actividades de generalización (actividades semejantes a las trabajadas en la unidad pero con un grado mayor de dificultad).

Figura 1. Ejemplos del uso de las imágenes y de las preguntas de reflexin para facilitar el SRL

 Hemos obtenido experimentalmente una ley física. Además, hemos puesto nombre a algunos elementos que entran en juego. ¿Te atreves a realizar la experiencia y formular otras leyes? Ejemplo tomado de la Unidad 1	 ¿Se está moviendo el tren o se mueve la estación? Ejemplo tomado de la Unidad 2
 ¿La fuerza que ejerzo sobre la pared es igual a la que ejerce la pared sobre mí? Ejemplo tomado de la Unidad 3	 Diagrama de fuerzas sobre el balancín en la situación de equilibrio. En estas condiciones el balancín se quedaría horizontal. Ejemplo tomado de la Unidad 4
 Si metemos una caja dentro de un líquido, la fuerza debida a la presión es perpendicular a la superficie de cada cara. Ejemplo tomado de la Unidad 5	 Los ladrillos tienen distinta energía potencial cuando están en el suelo y cuando están en la azotea del edificio. ¿Qué ha provocado este aumento de energía? Ejemplo tomado de la Unidad 6
 ¿Serías capaz de definir tu propia escala de temperaturas? Ejemplo tomado de la Unidad 7	 Una cuerda y un punto donde atarla es todo lo que necesito para experimentar. Ejemplo tomado de la Unidad 8
 Cuando hablo, el sonido se propaga en todas las direcciones. Ejemplo tomado de la Unidad 9	 ¿La pelota se refracta? Ejemplo tomado de la Unidad 10

Fuente: Queiruga, 2009.

3. Escala de Auto-Evaluación del Conocimiento en Física (EAECFR) de Sáiz y Queiruga (2016). Es una escala tipo Likert de 1 a 5 (desde nada a todo), que consta de 140 ítems, distribuidos en 10 unidades

temáticas. Tiene un índice de fiabilidad de $\alpha = .93$ para la escala completa y un intervalo de $\alpha = .91$ a $\alpha = .93$ si se elimina el elemento.

4. Protocolo para el Análisis de la Calidad de las Estrategias Metacognitivas (PACEM) de Van der Stel y Veenman (2014). Es una escala que valora las estrategias metacognitivas de orientación, planificación, evaluación y elaboración en relación al grado de calidad observado en su utilización. Las respuestas se miden en un gradiente tipo Likert de 1 a 4, desde nada a todo.

Procedimiento

Se obtuvo el consentimiento por parte de la Dirección del Centro donde se llevó a cabo el estudio. Asimismo, se informó a todos los participantes y a sus familias de los objetivos de dicho estudio y se pidió su consentimiento. Las familias tenían un nivel socio-económico medio-alto. La asignación de los estudiantes a la muestra se efectuó utilizando un muestreo de conveniencia.

Los estudiantes, en las primeras semanas del curso, cumplieron el test de ACRAr. Asimismo, antes y después de la instrucción en cada unidad temática (10 en total), se aplicó la EAECFR, correspondiente a cada unidad. La instrucción se efectuó desde una metodología de SRL, señalada en el apartado de procedimiento, a lo largo de 28 semanas. Las interacciones entre el profesor y los estudiantes en cada sesión se grabaron en audio (se registraron 499 protocolos). Posteriormente se realizó su transcripción y análisis desde la técnica de pensar en voz alta y aplicando el PACEM.

Análisis de datos

- Estadísticos descriptivos.
- Prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon.
- Valor del efecto d de Cohen.

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS v.24.

Resultados

Para responder la pregunta de investigación RQ1 (“¿La utilización del SRL incrementa el conocimiento de contenidos de física en los estudiantes?”) debido al tamaño de la muestra se utilizó estadística no paramétrica, en concreto la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas. Se encontraron diferencias significativas en los conocimientos de todas las unidades temáticas antes-después de la instrucción (ver Tabla 3). Además, se hallaron valores del efecto altos en todas las unidades de trabajo.

Tabla 3. Prueba de Wilcoxon antes-después de la intervención en la EAECFR y-valor del efecto, d de Cohen

	Antes $n=10$	Después $n=10$				
	$M(DT)$	$M(DT)$	Z	p	d	valor efecto
Unidad 1. Método Científico. Magnitudes físicas.	1.58(.49)	3.90(.74)	-2.81	.005*	3.70	.88
Unidad 2. El movimiento.	1.95(.62)	4.30(.66)	-2.81	.005*	3.67	.88
Unidad 3. Las fuerzas.	1.44(.30)	4.07(.65)	-2.81	.005*	5.13	.93
Unidad 4. Giros y Fuerzas.	1.48(.28)	4.67(.31)	2.81	.005*	10.79	.98
Unidad 5. Presión y atmósfera.	1.70(.46)	4.32(.35)	-2.80	.005*	6.41	.95
Unidad 6. Energía y trabajo.	1.68(.43)	4.02(.76)	2.80	.005*	3.78	.88
Unidad 7. El calor.	2.04(.51)	4.39(.39)	2.81	.005*	5.17	.93
Unidad 8. Movimiento y fenómenos ondulatorios.	1.31(.34)	4.00(.53)	2.80	.005*	6.04	.94
Unidad 9. Sonido	1.96(.41)	4.62(1.36)	-2.81	.005*	2.64	.80
Unidad 10. Luz y color.	1.45(.44)	4.40(.49)	-2.81	.005*	6.33	.95

Nota. T efecto = tamaño del efecto. Los valores de d de Cohen se dan en términos absolutos. La interpretación de la magnitud del efecto es de $d = 0.20$ tamaño del efecto pequeño, $d = 0.50$ tamaño del efecto mediano, $d = 0.80$ tamaño del efecto grande. * $p < .05$.

Seguidamente para responder la RQ3 (¿Existe relación entre las EM medidas con métodos on-line vs. métodos off-line?), se utilizó un índice de correlación no paramétrica rho de Spearman (ρ) ya que la

muestra no cumplía los requisitos de normalidad. No se encontraron correlaciones significativas entre las puntuaciones medidas con métodos on-line y las medidas con métodos off-line (ver Tabla 5).

Tabla 5. Correlaciones entre las EM medidas con métodos on-line (PACEM) vs. medidas con métodos off-line (EM-ACRAR)

	1	2	3	4	5	6	7
Orientación	-						
Planificación	.91**	-					
Evaluación	.51**	.51**	-				
Elaboración	.37**	.40**	.73**	-			
EM-de Autoconocimiento (ACRAR).	.09	.07	.05	-.02	-		
EM-de Planificación (ACRAR).	-.06	-.04	.03	-.09	.28*	-	
EM-de Evaluación (ACRAR).	.11	.11	.07	.07	.71**	.29**	-

Discusión/Conclusiones

La utilización de técnicas de SRL parece ser efectiva para la adquisición de los conocimientos en la materia de física. Asimismo, la evaluación de las EM a través de técnicas on-line como son los protocolos de pensar en voz alta proporciona mucha información al docente sobre la forma de procesar información de los estudiantes, en concreto, en este estudio sobre la resolución de problemas de física. Asimismo, se comprobó que las EM en las que se encontraron niveles más altos de calidad fueron las de Orientación hacia la tarea y las de Planificación (Azevedo et al., 2011). Igualmente, en las que se hallaron menores indicadores de calidad fueron las EM de Evaluación y de Elaboración. En síntesis, parece que la instrucción basada en SRL facilita la construcción conceptual del conocimiento de física y la adquisición de EM de Orientación y de Planificación. De otro lado, no se encontró relación entre los resultados de la evaluación de las EM con métodos on-line vs. métodos off-line, lo que apoya lo hallado en las investigaciones de Veenman et al. (2014). Este es un factor relevante en la práctica docente, ya que el conocimiento de las EM explica el 40% de la varianza en los resultados de aprendizaje. Por lo que, es esencial utilizar un método de evaluación que registre de la forma más precisa posible la utilización de estas estrategias. En esta línea, parece que el método más adecuado atendiendo a la validez ecológica es el método on-line. Actualmente los avances tecnológicos posibilitan un registro y un análisis de los datos más fluido.

Si bien, los resultados de este estudio tienen que tomarse con prudencia debido al tamaño de la muestra y a que no se utilizó grupo de control, debido a la no disponibilidad de grupos semejantes. Por ello, futuras investigaciones irán dirigidas a incrementar el tamaño de la muestra, a utilizar grupos de control y a realizar estudios longitudinales que permitan comprobar si la aplicación de programas de instrucción basados en SRL y de la utilización de técnicas de protocolos de pensar en voz alta mejora el rendimiento de los estudiantes de ESO de Bachillerato y posteriormente de Universidad. Asimismo, se estudiará cuáles son los mecanismos en el procesamiento de información que pueden explicar la diferencia en la adquisición de las distintas EM (Orientación, Planificación, Evaluación y Elaboración).

Referencias

- Azevedo, R., Johnson, A., Chauncey, A., y Graesser, A. (2011). Use of hypermedia to assess and convey self-regulated learning. In B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 102-121). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Camarero-Suárez, F., Martín-del-Buey, F., y Herrero-Díez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, 615-622. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/380.pdf>
- Campanario, J.M., y Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar Ciencias?: principales tendencias y propuestas. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), 179-192. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21572/21406>
- Carbonero, M.A., Román, J.M., y Ferrer, M. (2013). Programa para “aprender estratégicamente” con estudiantes universitarios: diseño y validación experimental. *Anales de Psicología*, 29, 876-885. doi: 10.6018/analesps.29.3.165671

OECD. (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. OECD Publishing, Paris.

Queiruga, M.A. (2009). *¡Física sí!: La física está en lo cotidiano*. A Coruña: Editorial Q.

Reif, F. (2008). *Applying cognitive science to education: Thinking and learning in scientific and other complex domains*. Cambridge, M.A.: The MITPress.

Sáiz, M.C., y Bol, A. (2015). Cómo enseñar y cómo evalúa la resolución de problemas en física: una reflexión sobre la propia práctica. En M.A. Queiruga-Dios (Ed.), *Innovación en la enseñanza de las Ciencias: reflexiones, experiencias y buenas practicas* (pp. 129-146). A Coruña: Editorial Q.

Sáiz, M.C., y Montero, E. (2015). Metacognition, Self-regulation and Assessment in Problem-Solving Processes at University. In A. Peña-Ayala (Ed.), *Metacognition: Fundaments, Applications, and Trends*, 76, 107-133. Switzerland: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-11062-2_5

Sáiz, M.C., y Payo, R.J. (2012). *Auto-percepción del conocimiento en Educación Superior*. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 159-174. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10259/4417>

Sáiz, M.C., y Pérez, M.I. (2016). Autorregulación y mejora del auto-conocimiento en resolución de problemas. *Psicología desde el Caribe*, 33(1). doi: 10.14482/psdc.33.1.8076

Sáiz, M.C., y Queiruga, M.A. (2016). *Escala de Auto-Evaluación del Conocimiento en Física. Programa de intervención en conocimientos de física para alumnos de 4º de ESO*. Disponible en: <http://www.analisisprotocolosfisica.com>

Sáiz, M.C., y Román, J.M. (2011). Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 145-161. Disponible en: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1116>

Schraw, G. (2010). Measuring Self-Regulation in Computer-Based Learning Environments. *Educational Psychologist*, 45(4), 258-266. doi: 10.1080/00461520.2010.515936.

Van-der-Stel, M., y Veenman, M.V. (2013). Metacognitive skills and intellectual ability of Young adolescents: a longitudinal study from a developmental perspective. *Eur J Psychol Educ*, 29, 117-137. doi: 10.1007/s10212-013-0190-5.

Veenman, M.V.J. (2007). The assessment and instruction of self-regulation in computer-based environments: A discussion. *Metacognitive and Learning*, 2, 177-183. doi: 10.1007/s11409-007-9017-6

Veenman, M.V.J. (2011). Alternative assessment of strategy use with self-report instruments: a discussion. *Metacognition and Learning*, 6, 205-21. doi: 10.1007/s11409-011-9080-x

Veenman, M.V.J., Bavelaar, L., De-Wolf, L., y Van-Haaren, M.G.P. (2014). The on-line assessment of metacognitive skills in a computerized learning environment. *Learning and Individual Differences*, 29, 123-130. doi: 10.1016/j.lindif.2013.01.003

CAPÍTULO 96

Aprendizaje basado en proyectos utilizando LMS: una experiencia en Ciencias de la Salud

María Consuelo Sáiz-Manzanares*, María del Camino Escolar-Llamazares*,
Raúl Marticorena-Sánchez**, César I. García-Osorio**, y Miguel Ángel Queiruga-Dios***

**Universidad de Burgos, Facultad de Ciencias de la Salud;*

***Universidad de Burgos, Escuela Politécnica Superior;*

****Universidad de Burgos, Facultad de Educación*

Introducción

En la actualidad la docencia en Educación Superior se apoya en el uso de los Learning Management Systems (LMS). Las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (NTIC) han surgido como un nuevo recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando un profundo cambio en su planteamiento. Dentro de este ámbito, el uso de dichos LMS facilita el aprendizaje online, sin requerir una interacción síncrona entre el docente y el discente. Además, de no precisar de una presencialidad en los procesos de evaluación. Asimismo, permiten la realización por parte del docente de un feedback sistemático y promueven el aprendizaje auto-regulado (SRL). Si a todo lo anterior, se añade a la utilización de metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se consigue un incremento en los estudiantes de las habilidades de trabajo colaborativo, de las estrategias metacognitivas (EM) y de la motivación de logro (Bannert, Sonnenberg, Mengelkamp, y Pieger, 2015; Dias, Hadjileontiadou, Diniz, y Hadjileontiadis, 2017). En concreto el ABP es un método sistemático de enseñanza que ayuda a los estudiantes a engranar sus conocimientos y habilidades a través de preguntas cuidadosamente diseñadas (Markham, Larmer, y Ravitz, 2003). Esta sistemática se centra en la interacción colaborativa entre el docente y los alumnos facilitando la construcción de aprendizajes profundos y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y de enseñanza. Asimismo, esta metodología se apoya en la realización de un feedback formativo continuo hacia los procesos utilizados por el estudiante y también hacia los productos de aprendizaje logrados. Todo ello, se desarrolla en un marco de aprendizaje colaborativo. Recientes estudios han encontrado que el uso del en el ABP en los LMS ayuda a pautar en el algoritmo de resolución de problemas las estrategias de resolución (1. El objetivo, 2. La planificación de la resolución, 3. La evaluación de los pasos de resolución y 4. La evaluación del resultado final) desde un respeto al ritmo de aprendizaje de los estudiantes (Matwin y Mielniczuk, 2016).

Es por ello, que el uso de los LMS facilita al docente la orientación personalizada hacia el alumno o grupos de alumnos en trabajo colaborativo y el respeto al ritmo de aprendizaje de los estudiantes (Sáiz y Montero, 2016). Además, la utilización de recursos tecnológicos potencia el desarrollo de un aprendizaje por aproximaciones sucesivas a la meta y el uso del feedback orientado a procesos en tiempo real. Todo lo cual incrementa la consecución de la personalización del aprendizaje (Olney, Graesser, y Person, 2010) y de la monitorización de las acciones de los alumnos (Ruggiero y Boehm, 2017). Finalmente, todos estos aspectos incrementan la consecución de aprendizajes eficaces (Sáiz, Marticorena, García-Osorio, y Díez Pastor, 2017) y evitan el abandono de los estudiantes en las titulaciones. Además, facilitan la e-orientación hacia los estudiantes (Sáiz, Marticorena, y García-Osorio, 2017).

En resumen, la utilización de la metodología de ABP desde los LMS aumenta la aplicación de las EM de planificación, monitorización, evaluación y reflexión sobre el proceso de aprendizaje y proporciona feedback sobre la resolución de una tarea tanto en el proceso como en el resultado de

aprendizaje (Azevedo, Johnson, Chauncey, y Graesser, 2011; Järvelä, Malmberg, y Koivuniemi, 2016; Sáiz y Marticorena, 2016).

RQ1 ¿La utilización de la metodología de ABP en el LMS incrementa los resultados de aprendizaje en los estudiantes?

RQ2 ¿La utilización de la metodología de ABP en el LMS incrementa la satisfacción de los estudiantes?

Método

Participantes

Se trabajó con una muestra de 59 estudiantes de grados en la rama de Ciencias de la Salud: 40 en el Grado en Terapia Ocupacional (GTO) y 19 en el Grado en Enfermería (GE). Los datos descriptivos de la muestra se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. N total y parcial y estadísticos descriptivos en la variable edad en las distintas muestras

Estudios	Hombres				Mujeres		
	N	n	M_{edad}	DT_{edad}	n	M_{edad}	DT_{edad}
GTO	0	7	23.29	2.93	33	22.58	1.58
GE	9	3	26.67	6.02	16	26.31	7.48

Nota. M_{edad} = Media de edad. DT_{edad} = Desviación Típica. GTO = Grado en Terapia Ocupacional. GE = Grado en Enfermería.

Instrumentos

1. Plataforma UBUVirtual versión 3.1. Es un LMS basado en Moodle parte de un enfoque constructivista y se desarrolla a través de un sistema modular que permite una configuración progresiva. La versatilidad de los módulos y de las actividades facilitan a los usuarios (estudiantes y profesores) la interacción fluida base del aprendizaje interactivo (Saeed, Yang, y Sinnappan, 2009).

2. Las Escalas de estrategias de aprendizaje (ACRAr) de Román y Poggioli (2013). Dicho instrumento está altamente contrastado en distintas poblaciones de habla hispana (Camarero-Suárez, Martín del Buey, y Herrero-Díez, 2000; Carbonero, Román, y Ferrer, 2013) e identifica 32 estrategias en distintos momentos del procesamiento de la información. ACRAr tiene altos niveles de fiabilidad y de validez que se sitúan en un intervalo de $\alpha = .78$ - $\alpha = .92$ y $r = .85$ $r = .88$, respectivamente. En este estudio sólo se aplicó la Escala de Estrategias Metacognitivas (EEM)., y se obtuvo un $\alpha = .71$. En la tabla 2, se presenta la relación de las escalas y las estrategias de ACRAr.

Tabla 2. Estrategias en cada una de las escalas ACRA y de los distintos coeficientes de validez

Escala	Tipo de estrategias	Número de estrategias	Validez interjueces	Validez de constructo	Validez de contenido
Adquisición de la información	atencionales y de repaso	6	$\alpha = .78$	$r = .75$	$r = .85$
Codificación de la información	nemotecnias, organización y elaboración	12	$\alpha = .92$	$r = .86$	$r = .87$
Recuperación de la información	búsqueda y generación de respuesta	4	$\alpha = .83$	$r = .86$	$r = .86$
Metacognición	auto-conocimiento, auto-planificación y regulación y auto-evaluación	4	$\alpha = .90$	$r = .88$	$r = .88$
Apoyo al Procesamiento de la información	autoinstrucciones, autocontrol, contradistractoras, interacciones sociales, motivación intrínseca y extrínseca y motivación de escape	6	$\alpha = .90$	$r = .88$	$r = .88$

3. Cuestionario de Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje a lo largo del desarrollo de la asignatura (CEPEA). Es una escala tipo Likert de 1 a 5 y consta de 19 ítems. Tiene un $\alpha = .92$ para la escala completa y un intervalo de $\alpha = .78$ - $\alpha = .81$ para cada uno de los ítems si se elimina el elemento.

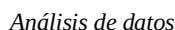
4. Encuesta de satisfacción con la actividad docente en Educación Superior (ESAD). Es una adaptación del Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ)-Short versión- (Marsh, 1987) (Bol, Sáiz, y Pérez, 2013). La Escala es tipo Likert de 1 a 5 y consta de 10 ítems si se elimina el elemento. Tiene un $\alpha = .92$ para la escala completa y un intervalo de $\alpha = .91$ - $\alpha = .93$ para cada uno de los ítems. Mide: 1. Motivación del estudiante hacia la materia. 2. Calidad de los materiales de la asignatura. 3. Calidad de los procesos y procedimientos de evaluación continua. 4. Percepción del estudiante de la motivación del profesor hacia la enseñanza. 5. Satisfacción general con la docencia. 6. Carga de trabajo de la asignatura. Semestralmente se facilita un informe de la actividad docente al profesor en el que se analizan los resultados obtenidos en función de los criterios de categorización anteriormente descritos. Asimismo, dicho informe ofrece una comparativa de los resultados de evaluación obtenidos por el docente con los resultados medios obtenidos por los profesores de la titulación, del departamento y del centro al que pertenece el docente y con la media general de satisfacción de la universidad.

Procedimiento

Previamente a la realización de este estudio se obtuvo la aprobación por parte del Comité de Ética de la Universidad de Burgos. Posteriormente, se informó a todos los participantes de los objetivos de la investigación y se recabó su consentimiento informado por escrito. Para la elección de la muestra se aplicó un muestreo de conveniencia. Se trabajó con estudiantes de tercero en grados de la rama de Ciencias de la Salud (GTO y GE) en dos asignaturas en las que se aplicó en la docencia la metodología en ABP diseñada desde la utilización de un LMS basado en Moodle, UBUVirtual (es la personalización de Moodle para la Universidad de Burgos). Las asignaturas se impartieron en el segundo semestre en las dos titulaciones por el mismo docente a fin de controlar la variable “tipo de profesor”. La instrucción fue semejante en dichas titulaciones, se aplicó la metodología de ABP. En la primera semana del semestre los estudiantes cumplieron la EM del test de ACRAR para conocer el tipo de EM que utilizaban. Asimismo, los alumnos se distribuyeron de forma voluntaria en grupos que estuvieron conformados de 3 a 5 integrantes. Seguidamente los grupos eligieron la resolución de un proyecto de entre 14 propuestas. Posteriormente, los estudiantes efectuaron la elaboración de dicho proyecto en las clases de prácticas y con el apoyo del docente desde el uso de la LMS a lo largo de todo el semestre. Las orientaciones para la realización del proyecto estaban a disposición de los estudiantes desde el inicio del semestre (ver Gráfica 1). El docente realizaba el seguimiento de los grupos a través de la plataforma dando *feedback* sobre las producciones en las *wikis* colaborativas (ver Gráfica 2). Asimismo, en la última semana los grupos realizaron de forma presencial la exposición y defensa del proyecto. Al finalizar el semestre se aplicó en ambos grupos CEPEA, esta escala se diseñó por el docente y era aplicada desde el plataforma UBUVirtual, y el ESAD, es la encuesta institucional de evaluación de la actividad docente que es aplicaba por personal externo y cuyos resultados una vez procesados se trasladan al docente, para conocer el grado de satisfacción con la práctica docente y con los resultados de aprendizaje obtenidos.

Gráfica 1. Orientaciones en la plataforma para trabajar el ABP





- Estadísticos descriptivos. Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS v.24.

Resultados

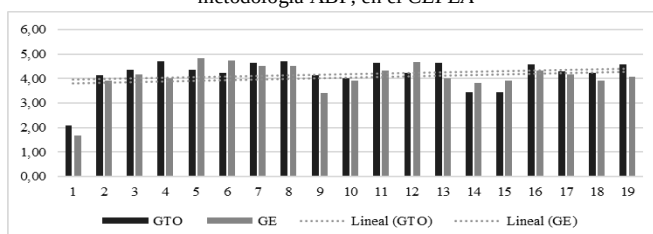
Para estudiar la primera pregunta de investigación (RQ1 ¿La utilización de la metodología de ABP en el LMS incrementa los resultados de aprendizaje en los estudiantes?), en primer lugar, se efectuó un análisis descriptivo intergrupos. Se encontró que el rendimiento medio en los estudiantes de GTO y GE fue mayor en las materias en las que se había utilizado una metodología de ABP, 3.7% en GTO y 12.7% en GE, ver Tabla 3. Seguidamente, se efectuó un análisis descriptivo intragrupo y se comprobó que las medias de rendimiento fueron mayores en las pruebas de evaluación relacionadas con el ABP (elaboración y defensa) que en las que se realizaron de forma individual (cuestionarios de conocimiento-*quizzes*) en ambos grupos. Asimismo, se detectaron mejores resultados de aprendizaje en el GE que en GTO (ver Tabla 3).

Tabla 3. Rendimiento de los estudiantes y comparativa con el rendimiento de la titulación

	Promedio rendimiento en la elaboración del ABP	Promedio rendimiento en la defensa del ABP	Promedio rendimiento en la prueba examen	Rendimiento Total	Rendimiento medio en la Titulación
GTO	8.68 sobre 10	8.29 sobre 10	6.5 sobre 10	8.23	7.86
GE	9.32	9.35	8.70	9.31	8.04

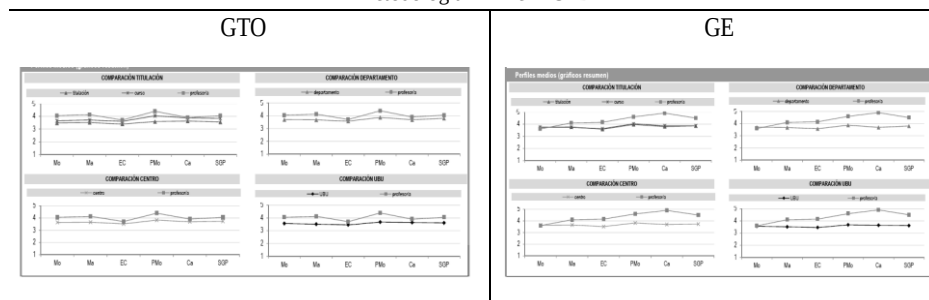
Para estudiar la segunda pregunta (RQ2. ¿La utilización de la metodología de ABP en el LMS incrementa la satisfacción de los estudiantes?) se aplicó el CEPEA y la ESAD una semana antes de la finalización del semestre. Se encontró que el grado de satisfacción de los estudiantes con la docencia fue alto, tanto en los resultados obtenidos en el CEPEA, ver Gráfica 3, como en los resultados registrados en la encuesta institucional (ESAD), ver Gráfica 4.

Gráfica 3. Grado de satisfacción de los estudiantes de grados de Ciencias de la Salud (GTO y GE) con la metodología ABP, en el CEPEA



Nota. 1. Al iniciar la asignatura tus conocimientos previos estaban a un nivel, 2. Al finalizar la asignatura tus conocimientos están a un nivel, 3. A tu criterio los objetivos de la asignatura han sido claros, 4. Los conceptos trabajados en la asignatura han quedado claros, 5. Las prácticas han ayudado a la comprensión de los conceptos teóricos, 6. El *feedback* dado por la profesora ha sido rápido y preciso, 7. Se ha facilitado el trabajo en grupo, 8. Se han abordado todos los contenidos explicitados en la guía docente, 9. Las competencias que has desarrollado en esta asignatura pueden incrementar tus posibilidades de inserción laboral, 10. Se han cumplido las expectativas que tenías cuando te matriculaste de esta asignatura, 11. El procedimiento y los criterios de evaluación fueron explicados con claridad, 12. Las distintas pruebas de evaluación (prácticas, aprendizaje basado en proyectos) facilitaron el aprendizaje, 13. El uso de UBUVirtual como plataforma docente online ha sido, 14. El uso de cuestionarios para valorar el desarrollo de cada unidad ha facilitado la comprensión de la misma, 15. La dificultad de la asignatura está a un nivel, 16. Tu grado de satisfacción con el desarrollo de las actividades prácticas ha sido en una escala de 1 (nada) a 5 (mucho), 17. Tu grado de satisfacción con el desarrollo de la asignatura ha sido en una escala de 1 (nada) a 5 (mucho), 18. Respecto del resto de las asignaturas cursadas en el grado valoras esta asignatura en una escala de 1 (nada) a 5 (mucho), 19. Recomendarías esta asignatura a tus compañeros de otros cursos en una escala de 1 (nada) a 5 (mucho). GTO = Grado en Terapia Ocupacional, GE = Grado en Enfermería. La tasa de respuesta fue de 40% en el GTO y de 63.16% en el GE.

Gráfica 4. Grado de satisfacción de los estudiantes de grados de Ciencias de la Salud (GTO y GE) con la metodología ABP en ESAD



Nota. Mo=Motivación; Ma=Materiales; EC=Evaluación continua; PMo=Percepción de la Motivación del profesor hacia la asignatura; Ca=Carga de trabajo; SGP=Satisfacción General con la labor docente. Tasa de respuesta en GTO fue del 50% y en GE del 55.56%.

Los aspectos con una valoración más alta en la CEPEA fueron: 1. La claridad en la explicación de los conceptos (MGTO = 4.71, MGE = 4), 2. Seguimiento de la guía docente (MGTO = 4.71, MGE = 4.50), 3. Logro del trabajo colaborativo (MGTO = 4.64, MGE = 4.50), 4. Claridad de los procedimientos y de los criterios de evaluación (MGTO = 4.64, MGE = 4.33), 5. Utilización de la plataforma UBUVirtual (MGTO = 4.64, MGE = 4), 6. Desarrollo de las prácticas (MGTO = 4.57, MGE = 4.33), 7. Recomendación de la asignatura a otros compañeros (MGTO = 4.57, MGE = 4.08). Y en la ESAD fueron: 1. Los materiales de la asignatura (MGTO = 4.13, MGE = 4.10), 2. Los procedimientos de evaluación continua (MGTO = 3.71, MGE = 4.15), 3. La motivación del profesor hacia la docencia (MGTO = 4.39, MGE = 4.60) y 4. El grado de satisfacción general (MGTO = 4.71, MGE = 4).

Discusión/Conclusiones

El uso de metodologías activas como ABP parece incrementar el rendimiento en los estudiantes en un intervalo del 4%-12% (Sáiz et al., 2017). Asimismo, la utilización de LMS junto con metodologías activas como ABP parece aumentar el grado de satisfacción de los alumnos con la práctica docente. Especialmente, en la adquisición del conocimiento, las prácticas de trabajo colaborativo, los procedimientos de evaluación continua y utilización de la plataforma virtual (Bannert et al., 2015; Dias, et al., 2017). Estos resultados pueden explicarse desde el empleo de las estrategias de trabajo colaborativo (Matwin y Mielniczuk, 2016) que potencian el uso de las EM y en último término de la motivación de logro (Bannert et al., 2015; Dias et al., 2017).

Asimismo, el uso de LMS junto con metodologías activas como el ABP facilita al docente la orientación personalizada y el respeto al ritmo de aprendizaje de los alumnos (Olney et al., 2010). De igual modo, le proporciona la monitorización de las acciones y actividades de aprendizaje (Ruggiero y Boehm, 2017). Además, permite el desarrollo de un feedback orientado a procesos (Azevedo et al., 2011; Järvelä et al., 2016; Sáiz y Marticorena, 2016).

Si bien, la generalización de los resultados de este estudio debe realizarse con prudencia debido al tamaño de la muestra y a la especificidad de la rama de conocimiento de los estudiantes. Por ello, futuras investigaciones irán dirigidas a incrementar el tamaño de la muestra y a ampliar las titulaciones participantes en número y en rama de conocimiento.

Referencias

Azevedo, R., Johnson, A., Chauncey, A., y Graesser, A. (2011). *Use of hypermedia to assess and convey self-regulated learning*. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 102–121). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

- Bannert, M., Reimann, P., y Sonnenberg, C. (2014). Process mining techniques for analysing patterns and strategies in students' self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 9(2), 161-185. doi 10.1007/s11409-013-9107-6
- Bol, A., Sáiz, M.C., y Pérez, M. (2013). Validación de una encuesta sobre la actividad docente en Educación Superior. *Aula Abierta*, 41(2), 45-54.
- Camarero-Suárez, F., Martín del Buey, F., y Herrero-Díez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, 615-622.
- Carbonero, M. A., Román, J. M., y Ferrer, M. (2013). Programa para “aprender estratégicamente” con estudiantes universitarios: diseño y validación experimental. *Anales de Psicología*, 29, 876-885. doi: 10.6018/analesps.29.3.165671
- Dias, S., Hadjileontiadou, S.J., Diniz, J.A., y Hadjileontiadis, L.J. (2017). Computer-based concept mapping combined with Learning management system use: An explorative study under the self and collaborative-mode. *Computers & Education* 107, 127-146. doi: 10.1016/j.compedu.2017.01.009
- Järvelä, S., Malmberg, J., y Koivuniemi, M. (2016). Recognizing socially shared regulation by using the temporal sequences of online chat and logs in CSCL. *Learning and Instruction*, 42, 1-11. doi: 10.1016/j.learninstruc.2015.10.006
- Markham, T., Larmer, J., y Ravitz, J. (2003). *Project based learning handbook: a guide to standards-focused project based learning for middle and high school teachers*. Novato: Buck Institute for Education.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-288.
- Matwin, S., y Mielniczuk, J. (2016). Challenges in Computational Statics and Data Mining. Switzerland: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-18781-5
- Olney, A. M., Graesser, A. C., y Person, N. K. (2010). *Tutorial dialog in natural language*. En R. Nkambou, R. Mizoguchi, y J. Bourdeau (Eds.), *Advances in intelligent tutoring systems* (pp. 181–206). Berlin Heidelberg: Springer.
- Román, J.M., y Poggioli, L. (2013). ACRA (r): *Escalas de estrategias de aprendizaje* [Scales of learning skills]. Caracas: Publicaciones UCAB (Postgrado: Doctorado en Educación).
- Ruggiero, D., y Boehm, J.D. (2017). *Project-based learning in a virtual internship programme: A study of the interrelated roles between intern, mentor and client*. *Computers & Education*, 110, 116-126. doi: 10.1016/j.compedu.2017.03.011
- Saeed, N., Yang, Y., y Sinnappan, S. (2009). Las tecnologías web emergentes en la Educación Superior. *Educational Technology & Society*, 12(4), 98-109.
- Sáiz, M.C., Marticorena, R., García-Osorio, C.I., y Díez-Pastor, J.F. (2017). How Do B-Learning and Learning Patterns Influence Learning Outcomes? *Frontiers in Psychology*, 8(745), 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00745
- Sáiz, M.C., Marticorena, R., y García-Osorio, C.I. (2017). Programa Individualizado de e-Orientación al Estudiante desde La Plataforma UbuVirtual: *aplicación de Técnicas de Minería de Datos*. XXV Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa, 1-7.
- Sáiz, M.C., y Marticorena, R. (2016). *Metacognition. Self-Regulation and Feedback for Object-Oriented Programming Problem-Solving*. En J. Benson (Ed.), *Metacognition: Theory. Performance and Current Research* (pp. 43-94). New York: Nova.
- Sáiz, M.C., y Montero, E. (2016). *Metodologías activas en docencia universitaria. Diseño de una asignatura de ciencias de la salud en la plataforma virtual*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.

CAPÍTULO 97

Conductas de aprendizaje en LMS: SRL y feedback efectivo en B-Learning

María Consuelo Sáiz-Manzanares*, Raúl Marticorena-Sánchez**, César I. García-Osorio**,
María del Camino Escolar Llamazares*, y Miguel Ángel Queiruga-Dios***

**Universidad de Burgos, Escuela Politécnica Superior;*

***Universidad de Burgos, Facultad de Ciencias de la Salud;*

****Universidad de Burgos, Facultad de Educación*

Introducción

En las últimas décadas la metodología docente y el contexto de aprendizaje han cambiado, especialmente en Educación Superior. Uno de los retos de la docencia en esta etapa es lograr que el estudiante aprenda mejor y rentabilice el tiempo de aprendizaje. Además, la incorporación en la docencia de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC) al proceso de enseñanza-aprendizaje ha supuesto una revolución en la forma de enseñar, de aprender y de evaluar. Cada vez es más frecuente que parte la instrucción se realice en los Learning Management Systems (LMS), en lo que se ha denominado Blended-Learning (B-Learning). Este contexto, facilita tanto el e-learning como la e-evaluación. Asimismo, posibilita la realización de un feedback orientado a procesos (Harks, Rakoczy, Hattie, Besser, y Klieme, 2014; Hattie y Gan, 2011) y potencia el aprendizaje auto-regulado (Self-Regulated Learning o SRL) (de Kock, 2016; Norman y Furnes, 2016; Sáiz y Arnaiz, 2017). De igual modo, ayuda a desarrollar estrategias metacognitivas (EM) de planificación, monitorización, evaluación y reflexión sobre el proceso de aprendizaje (Azevedo, Johnson, Chauncey, y Graesser, 2011; Järvelä, Malmberg, y Koivuniemi, 2016; Sáiz y Marticorena, 2016). Dentro del feedback orientado a procesos, se puede diferenciar tres niveles (Hattie y Gan, 2011):

- Feedback sobre la tarea (Feedback at task level): es el que proporciona información sobre una respuesta correcta. Este nivel es importante cuando un aprendiz es novel, ya que implica la relación entre el objetivo de tarea y el resultado (Malmberg, Järvelä, y Kirschner, 2014).

- Feedback sobre el proceso (Feedback at process level): este tipo de feedback se relaciona con la auto-eficacia (self-efficacy) del sujeto en la resolución de la tarea y da información al aprendiz acerca del algoritmo de resolución.

- Feedback a nivel de auto-regulación (Feedback at self-regulation level): este nivel incluye estrategias de auto-evaluación (self-evaluation) y estrategias de búsqueda de información en función de la retroalimentación. Lo que implica la capacidad del aprendiz de crear sus propios procesos de feedback y de auto-evaluación (self-assess).

El nivel más alto de feedback es el tercero ya que comprende: 1) componentes de orientación hacia la resolución de una tarea e información al estudiante sobre sus debilidades. También, da respuesta a cuestiones como cuándo y por qué una estrategia es adecuada en el proceso de resolución. 2) conocimiento sobre cómo continuar y sobre las estrategias de resolución de tareas. Según Narciss (2008) este tipo de feedback proporciona al aprendiz refuerzos, facilita la resolución de las tareas e incrementa los niveles de motivación hacia el aprendizaje.

El feedback (del docente o del grupo de iguales) sobre la tarea de aprendizaje se puede realizar Face to Face (F2F) (en entornos blend se ha incluido dentro del tipo Supplemental blend o SB) o bien online (se ha incluido dentro del tipo Replacement Blend o RB) (Hull y du Boulay, 2015). Se ha encontrado que el feedback en espacios virtuales (Replacement Blend-RB-) facilita el desarrollo de la auto-eficacia (self-efficacy) (Schunk, Pintrich, y Meece, 2007) y la construcción metacognitiva del aprendizaje (Breed, Mentz, y Van der Westhuizen, 2014). La metacognición vinculada al SRL se considera un relevante

predictor del aprendizaje (Zimmerman y Schunk, 2011) que explica el 40% de la varianza de los resultados académicos (Van der Stel y Veenman, 2010).

La información sobre las interacciones en el LMS se puede estudiar desde la extracción y análisis de los logs, que son unidades de información de la interacción de los usuarios en el LMS. Muchas plataformas incluyen sistemas de Learning Analytics (LA) que permiten aplicar técnicas de predicción del patrón de comportamiento de los estudiantes, lo que facilita la detección del alumno en riesgo de fracaso o de abandono (Cerezo, Sánchez-Santillan, Paule-Ruiz, y Núñez, 2016; Díez, Arnaiz, Marticorena, y Sáiz, 2017; Xinogalo, 2015). Las conductas en el LMS que se relacionan con un aprendizaje eficaz son (Strang, 2016; Zacharis, 2015):

1. El tiempo utilizado en realizar la tarea.
2. El tiempo utilizado en el acceso a los contenidos teóricos.
3. La realización de test de auto-evaluación (quizzes).
4. La frecuencia de las interacciones en los foros.
5. La calidad de las discusiones en los foros (tipo de mensaje y longitud del mismo).
6. El tiempo empleado en analizar el feedback realizado por el docente.
7. La frecuencia de uso de la LMS.
8. La contribución a la creación de contenidos.
9. Los archivos vistos.
10. El tiempo de entrega de las actividades.

La discriminación de estas conductas es un factor esencial, ya que predice aprendizajes eficaces en un intervalo del 52%-60.4% (Cerezo et al., 2016; Sáiz, Marticorena, García-Osorio, y Díez-Pastor, 2017). Estudios recientes (Díez et al., 2017) han encontrado indicadores más altos en la predicción entre el 75%-86%, la diferencia puede explicarse por la técnica de predicción utilizada. En este estudio se empleó una técnica de validación cruzada desde el uso de Scikit-Learn (biblioteca de aprendizaje automático en Python).

Atendiendo a las referencias anteriormente señaladas la pregunta de investigación fue:

RQ. ¿Existen diferencias significativas en los resultados de aprendizaje y del patrón conductual de aprendizaje de los estudiantes en LMS atendiendo a la variable de tipo de B-Learning utilizado [Replacement blend (RB) vs. Supplemental blend (SB)]?

Método

Participantes

Se trabajó con una muestra de 129 estudiantes universitarios de grado en cursos intermedios, 69 estudiantes del Grado en Ingeniería Informática (GII) y 60 estudiantes en Grados en Ciencias de la Salud (GCS).

Los datos descriptivos de las muestras se presentan en la Tabla 1

Tabla 1. N total y parcial y estadísticos descriptivos en la variable edad en las distintas muestras

Estudios	Hombres				Mujeres		
	N	n	Medad	DTedad	n	Medad	DTedad
GII	69	60	20.34	1.42	9	21.55	2.50
GCS	60	10	24.97	5.55	50	24.42	4.87

Nota. Medad = Media de edad; DTedad = Desviación Típica. GII = Grado en Ingeniería Informática. GCS = Grado en Ciencias de la Salud.

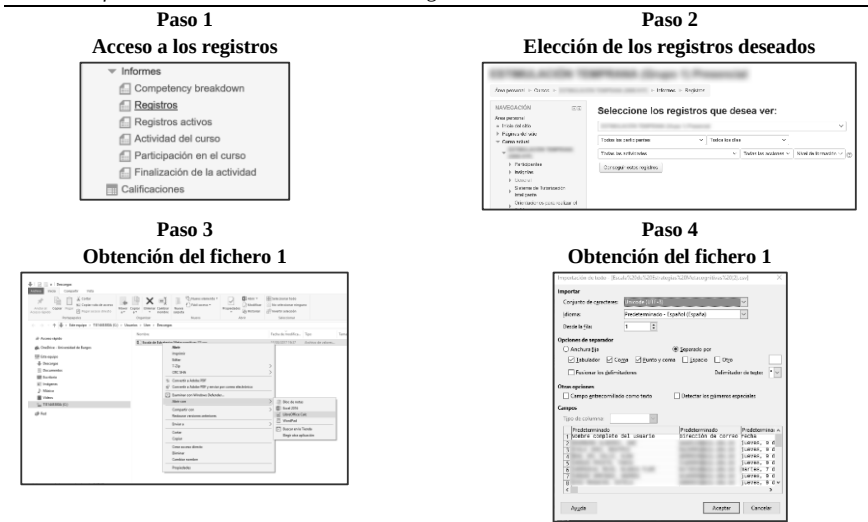
Instrumentos

1. Plataforma UBUVirtual versión 3.1. Es un LMS basado en Moodle. Parte de un enfoque constructivista y se desarrolla a través de un sistema modular que permite una configuración progresiva. La versatilidad de los módulos y de las actividades facilitan a los usuarios (estudiantes y profesores) la interacción fluida, base del aprendizaje interactivo (Saeed, Yang, y Sinnappan, 2009).

2. Las Escalas de estrategias de aprendizaje (ACRAR) de Román y Poggioli (2013). Dicho instrumento está altamente contrastado en distintas poblaciones de habla hispana (Camarero-Suárez, Martín del Buey, y Herrero-Díez, 2000; Carbonero, Román, y Ferrer, 2013) e identifica 32 estrategias en distintos momentos del procesamiento de la información. ACRAR tiene altos niveles de fiabilidad y de validez que se sitúan en un intervalo de $\alpha = .78$ - $\alpha = .92$ y $r = .85$ $r = .88$, respectivamente. En este estudio sólo se aplicó la Escala de Estrategias Metacognitivas (EMM) en la que se obtuvo un $\alpha = .75$.

3. Logs de información en la plataforma UBUVirtual. En ellos se recoge información acerca del día y la hora en la que se ha producido la interacción en la plataforma; el usuario que la ha efectuado; el usuario afectado, el contexto del evento; el componente en el que se diferencia actividad del curso, archivos enviados, foro, encuestas, cuestionarios, recursos, url, wikis, etc.; nombre del evento (diferencia entre los tipos vistos en los componentes por ejemplo dentro de la categorización de cuestionarios si hay más de uno); descripción (da información sobre el identificador del usuario y del componente). Un ejemplo del proceso de extracción de los registros de Moodle y su posterior importación de los datos, en este caso en concreto sobre una hoja de cálculo, se presenta en la Gráfica 1.

Gráfica 1. Proceso de extracción de los logs de información en un LMS como Moodle



4. Procedimientos de evaluación. 1) Prueba sobre la resolución de un proyecto. Se proponía la resolución de un problema (supuesto práctico) que los estudiantes resolvían en grupos de 2 a 5 integrantes cada uno. En el grupo del GII se realizó en espacios de interacción virtuales a través de la plataforma UBUVirtual y en el GCS se efectuó en espacios de interacción física (dentro y fuera del aula). 2) Pruebas de realización de cuestionarios de conocimientos tipo test (con una sola opción correcta). En el grupo en GII se realizó a través de la plataforma, con cierta libertad temporal y de ubicación, para ejecutarlos y en el grupo de GCS se realizó en el aula con la asistencia y supervisión del docente.

Procedimiento

Este estudio recibió previamente a su realización la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Burgos. Asimismo, se informó a todos los participantes de los objetivos del mismo y se recogió el consentimiento informado de todos los participantes. Para la elección de los participantes se utilizó un muestreo de conveniencia.

En el GII se utilizó un espacio de aprendizaje RB (el feedback a las tareas se realizó en la LMS) en el GCS se empleó uno SB (el feedback se realizó face to face-F2F). Los grupos antes de la instrucción se igualaron en la variable EM y en ambos se trabajó desde una metodología de aprendizaje colaborativo. La diferencia entre ambos grupos estribó en el contexto en el que se dio el feedback (en LMS vs. F2F). La intervención se efectuó a lo largo de un semestre (14 semanas).

Análisis de datos

- Indicadores de asimetría y de curtosis.
- ANOVA de un factor de efectos fijos y valor del efecto (eta cuadrado). Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS v.24.

Resultados

Previamente se analizaron los indicadores de asimetría y de curtosis de los grupos. Teniendo en cuenta que valores más altos de |2.00| indican asimetría extrema y valores entre |8| y |20| hacen referencia a una curtosis extrema (Bandalos y Finney, 2001). En este estudio se hallaron en asimetría valores en un intervalo de |.03| a |1.74| y en curtosis entre |.02| a |4.40|. Todo lo cual indica que no hay una severa desviación de la normalidad en las distribuciones por ello se empleó estadística paramétrica.

Para responder a la RQ1 (¿Existen diferencias significativas en los resultados de aprendizaje y del patron conductual de aprendizaje de los estudiantes en LMS atendiendo a la variable de tipo de B-Learning utilizado [Replacement blend (RB) vs. Supplemental blend (SB)]?). En primer lugar, se analizó el número de logs en la plataforma, se registraron un total de 87.065 logs, 66.848 en el GII, metodología RB y 34.20217 en GCS, metodología SB, lo cual es un indicador de un comportamiento diferente en el LMS dependiendo del B-Learning utilizado. Seguidamente se efectuó un ANOVA de un factor de efectos fijos (tipo de B-Learning RB vs. SB). Se encontraron diferencias significativas en todos los resultados de aprendizaje salvo en los relacionados con la elaboración de proyectos en tareas colaborativas. Asimismo, se hallaron diferencias significativas en todas las conductas de acceso a la plataforma salvo en las consultas de los estudiantes a los contenidos teóricos de las unidades temáticas (ver Tabla 2).

Tabla 2. ANOVA de un factor de efectos fijos (Tipo de grupo) y valor del efecto

	GCS	GII	F	p	η^2
	n = 60	n = 69			
	M (DT)	M (DT)			
1. Resultados en Proyectos	2(.00)	2.11(.88)	.963	.328	.008
2. Resultados en la prueba tipo test	2.15(.43)	3.36(1.53)	34.93	.00**	.216
3. Consultas sobre Información complementaria	5.21(4.59)	9.84(6.40)	19.16	.00**	.18
4. Consultas sobre la teoría	14.31(8.21)	17.03(12.40)	2.07	.15	.01
5. Consultas sobre las prácticas	11.57(7.37)	34.71(14.78)	120.86	.00**	.49
6. Consultas de auto-evaluación	18.65(25.58)	160.41(170.49)	40.81	.00**	.24
7. Consultas sobre el feedback realizado por el docente	20.37(23.37)	82.94(24.44)	219.14	.00**	.64
8. Consultas medias por día	1.12(.61)	3.21(1.48)	103.25	.00**	.45

** p<.01

Nota. M = Media; DT = Desviación Típica; η^2 = eta cuadrado (valor del efecto).

Discusión/Conclusiones

El diseño de la docencia en los espacios LMS parece ser un elemento clave para explicar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Por lo que, el diseño de la docencia apoyado en el uso sistemático de un LMS potencia los resultados efectivos de aprendizaje. Asimismo, incrementa las conductas interactivas efectivas en la plataforma. Estos resultados apoyan lo encontrado por Cerezo et al. (2016); Sáiz, Marticorena, García-Osorio y Díez-Pastor (2017). Las diferencias halladas en las conductas de los estudiantes en la plataforma se han relacionado especialmente con la realización de cuestionarios de auto-evaluación (quizzes) lo que apoya los resultados de Strang (2016) y Zacharis (2015). Así como con las consultas de los estudiantes al feedback efectuado por el docente y los accesos medios por día. Dichos resultados ratifican por un lado lo encontrado por Schunk et al. (2007) referente a la potenciación del RB de la auto-eficacia y por otro lo hallado en los estudios Breed et al. (2014) relativo a la construcción metacognitiva del aprendizaje. Así como, los resultados encontrados por Cerezo et al. (2016) y Sáiz, Marticorena, García-Osorio y Díez-Pastor (2017) referidos a la predicción de aprendizaje eficaz en función del patrón conductual que el estudiante desarrolle en la plataforma.

En síntesis, parece ser que la utilización de espacios RB favorece la personalización de la enseñanza e incrementa el desarrollo del feedback orientado a procesos y el desarrollo del SRL. Lo que previsiblemente potencia el respeto al ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

Si bien, estas conclusiones se han de tomar con prudencia respecto de la generalización de los resultados debido al tamaño de la muestra y al número de titulaciones con las que se ha trabajado. Por ello, futuros estudios irán dirigidos en primer lugar a incrementar el tamaño de la muestra y en segundo término a aumentar el número de titulaciones en relación a la rama de conocimiento de pertenencia. Asimismo, se estudiará si el tipo de B-Learning se relaciona con el tipo de procedimiento de evaluación utilizado y el porqué. Igualmente, se analizarán las interacciones estudiante-estudiante, con el fin de estudiar el patrón de comportamiento grupal en los aprendizajes colaborativos en la LMS.

Referencias

- Azevedo, R., Johnson, A., Chauncey, A., y Graesser, A. (2011). *Use of hypermedia to assess and convey self-regulated learning*. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 102–121). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Bandalos, D.L., y Finney, S.J. (2001). *Item parceling issues in structural equation modeling*. En G.A. Marcoulides y R.E. Schumacker (Eds.), *New development and techniques in structural equation modeling* (pp. 269–296). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Breed, B., Mentz, E., y Van der Westhuizen, G. (2014). A Metacognitive Approach to Pair Programming: Influence on Metacognitive Awareness. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 33-59. doi: 10.14204/ejrep.32.13104
- Camarero-Suárez, F., Martín del Buey, F., y Herrero-Díez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, 615-622.
- Carbonero, M.A., Román, J.M., y Ferrer, M. (2013). Programa para “aprender estratégicamente” con estudiantes universitarios: diseño y validación experimental. *Anales de Psicología*, 29, 876-885. doi: 10.6018/analesps.29.3.165671
- Cerezo, R., Sánchez-Santillan, M., Paule-Ruiz, M.P., y Nuñez, J.C. (2016). Students’ LMS interaction patterns and their relationship with achievement: A case study in higher education. *Computers & Education*, 96, 42-54. doi: 10.1016/j.compedu.2016.02.006
- de Kock, W. (2016). Speech versus text supported hints in learning to solve word problems. *Computers in Human Behavior*, 57, 300-311. doi: 10.1016/j.chb.2015.11.037
- Díez, J.F., Arnaiz, A., Marticorena, R., y Sáiz, M.C. (2017). *¿Puede el registro de actividad en Moodle predecir el éxito o fracaso de los estudiantes?* XXV Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa, 1-8.
- Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M., y Klieme, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback’s perceived usefulness. *Educational Psychology*, 34(3), 269-290. doi: 10.1080/01443410.2013.785384

Hattie, J., y Gan, M. (2011). *Instructions based on feedback*. En R.E. Mayer y P. A. Alexander, Handbook of Research on Learning and Instruction: Educational Psychology Handbook series (pp. 249-271). New York: Routledge.

Hull, A., y du Boulay, B. (2015). Motivational and metacognitive feedback in SQL-Tutor. *Computer Science Education*, 25(2), 238-256. doi: 10.1080/08993408.2015.1033143

Järvelä, S., Malmberg, J., y Koivuniemi, M. (2016). Recognizing socially shared regulation by using the temporal sequences of online chat and logs in CSCL. *Learning and Instruction*, 42, 1-11. doi: 10.1016/j.learninstruc.2015.10.006

Malmberg, J., Järvelä, S., y Kirschner, P.A. (2014). Elementary school students' strategic learning: does task type matter? *Metacognition and Learning*, 9, 113-136. doi:10.1007/s11409-013-9108-5

Narciss, S. (2008). *Feedback strategies for interactive learning tasks*. In J.M Spector, M.D. Merrill, J.J.G. Van Merriënboer, y M.P. Driscoll (Eds.), Handbook of Research on Educational Communications and Technology (3rd ed., pp. 125-144). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. doi: 10.4324/9780203880869.ch11

Norman, E., y Furnes, B. (2016). The relationship between metacognitive experiences and learning: Is there a difference between digital and non-digital study media? *Computers in Human Behavior*, 54, 301-309. doi: 10.1016/j.chb.2015.07.043

Román, J.M., y Poggioli, L. (2013). ACRA (r): *Escalas de estrategias de aprendizaje* [Scales of learning skills]. Caracas: Publicaciones UCAB (Postgrado: Doctorado en Educación).

Saeed, N., Yang, Y., y Sinnappan, S. (2009). Las tecnologías web emergentes en la Educación Superior. *Educational Technology & Society*, 12(4), 98-109.

Sáiz, M.C., Marticorena, R., García-Osorio, C.I., y Díez-Pastor, J.F. (2017). How Do B-Learning and Learning Patterns Influence Learning Outcomes? *Frontiers in Psychology*, 8(745), 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00745

Sáiz, M.C., Marticorena, R., y García-Osorio, C.I. (2017). *Programa Individualizado de e-Orientación al Estudiante desde La Plataforma UbuVirtual: aplicación de Técnicas de Minería de Datos*. XXV Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa, 1-7.

Sáiz, M.C., y Arnaiz, A. (2017). Más allá del Flipped Classroom: Una experiencia de Flipped Learning en la Universidad de Burgos. *Revista Flipped*, 5.

Sáiz, M.C., y Marticorena, R. (2016). *Metacognition. Self-Regulation and Feedback for Object-Oriented Programming Problem-Solving*. En J. Benson (Ed.), Metacognition: Theory, Performance and Current Research (pp. 43-94). New York: Nova.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., y Meece, J. L. (2007). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Strang, K.D. (2016). Beyond engagement analytics: which online mixed-data factors predict student learning outcomes? *Educ Inf Technol*. doi: 10.1007/s10639-016-9464-2

Van der Stel, M., y Veenman, M.V. (2014). Metacognitive skills and intellectual ability of Young adolescents: a longitudinal study from a developmental perspective. *Eur J Psychol Educ*, 29, 117-137. doi: 10.1007/s10212-013-0190-5

Van der Stel, M., y Veenman, M.V.J (2010). Development of metacognitive skillfulness: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 20, 220-224. doi: 10.1016/j.lindif.2009.11.005

Xinogalo, S. (2015). Object-oriented design and programming: an investigation of novices' conceptions on objects and classes. *ACM Trans. Comput. Educ*, 15(13). doi: 10.1145/2700519

Zimmerman, B.J., y Schunk, D.H. (2011). *Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview*. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance (pp. 1-12). New York: Routledge. doi: 10.4324/9780203839010.ch1

CAPÍTULO 98

Satisfacción laboral del personal de enfermería en el Servicio de Salud del Principado de Asturias (SESPA)

Edurne Mezquita Yarza

Enfermera Especialista en Enfermería Familiar y Comunitaria

Introducción

Desde finales del siglo XIX, tras la Revolución Industrial, el estudio de la satisfacción laboral ha venido cobrando cada vez más protagonismo en el mundo del trabajo tanto en materia de planificación como de ordenación del personal (Spector, 1997).

Ha habido numerosos estudios sobre este tema, como numerosas han sido también las interpretaciones acerca de este fenómeno. La estrecha relación que mantiene con la motivación, que incluso podría calificarse como simbiótica, ha causado confusión a la hora de diferenciarlas y comprender la dualidad existente. Siguiendo a Weinert (1985), la “motivación para trabajar” se refiere a disposiciones de conducta, es decir, a la clase y a la selección del comportamiento, así como a su fuerza e intensidad, mientras que la satisfacción laboral se centra en los sentimientos afectivos frente al trabajo y a las consecuencias posibles que se derivan de él. Spector (1997) define la satisfacción laboral como una percepción subjetiva e individual producto de una valoración afectiva de las personas dentro de una organización frente a su trabajo y a las consecuencias que se derivan de éste. La satisfacción laboral es, por tanto, un estado emocional positivo derivado de la percepción de las experiencias laborales que condiciona la actitud del individuo respecto a su trabajo (Molina, Avalos, Valderrama, y Uribe, 2009). Sin embargo, existen factores organizacionales y funcionales que pueden generar insatisfacción (Molina, Avalos, Valderrama, y Uribe, 2009).

Sobre los factores que influirían sobre la satisfacción laboral, Elton Mayo (1945) aseguró que la interacción del individuo con el grupo era el determinante más importante y la situó por encima de otros factores más débiles, como la seguridad, la estima y la afiliación, entre otros. Maslow (1943) identificó una jerarquía de cinco necesidades, desde las necesidades fisiológicas básicas hasta otras superiores de realización personal. Por su parte, Herzberg (1966) clasificó los factores en dos grupos: uno de factores intrínsecos y otro de factores extrínsecos. Los factores intrínsecos, llamados motivadores, estaban basados en los satisfactores del trabajo e incluían el logro, el reconocimiento, el trabajo en sí mismo y la responsabilidad. Los factores extrínsecos, llamados factores higiénicos, estaban basados en los factores que producen insatisfacción en el trabajo y abarca las políticas institucionales, la administración, la supervisión, el salario, las relaciones interpersonales y las condiciones de trabajo.

La satisfacción generada, o en su defecto, la insatisfacción, repercute a dos niveles: por una parte, en el individual, es decir, en la satisfacción de las necesidades propias, y por otra, en el organizacional.

Las personas dedican un tercio de su tiempo diario al trabajo. Por lo tanto, el trabajo representa la actividad individual más intensa, temporalmente más amplia y física, cognitiva y emocionalmente más exigente e influyente de la vida personal (Weinert, 1985). Recientes estudios muestran que existe un estrecho vínculo entre la insatisfacción laboral y la salud física y mental (Carlson, Kenny, McGuigan, y Sheppard, 2000; Mañas, Salvador, Boada, González, y Agulló, 2007; Nakata, 2017), siendo las relaciones que se establecen en el trabajo las más significativas en la génesis de agotamiento, baja autoestima, ansiedad y depresión (Faragher, Cass, y Cooper, 2005).

En el plano organizacional, contribuye a la efectividad y la eficiencia de la institución a la que el individuo pertenece (Ostroff, 1992). Un ejemplo de ello es que las instituciones en las que las enfermeras

gozan de un mayor grado de satisfacción en su trabajo evidencian mayor calidad en la atención y mejores resultados para los pacientes (Rocheftort y Clarke, 2010). Además, la satisfacción laboral se considera un predictor fundamental en la rotación del personal, el absentismo laboral y el burnout o síndrome del desgaste profesional en el área de Enfermería (Tsigilis, Koustelios, y Togia, 2004; Lee, Hwang, Kim, y Daly, 2004; Figueiredo, Grau, Gil, y García, 2012).

Todo lo anterior hace que la satisfacción de los trabajadores cobre especial importancia para el sector sanitario y sea un fin en sí misma.

Sin embargo, la evidencia muestra que la satisfacción del colectivo enfermero está disminuyendo en todo el mundo (Caricati et al., 2013). Esto pudiera ser atribuible a los cambios socio-políticos producidos a raíz de la situación económica mundial que ha conllevado la adaptación de los puestos de trabajo a circunstancias económicas más restrictivas (Alameddine, Bauer, y Richter, 2016), suponiendo un empeoramiento en las condiciones laborales, como la bajada de las remuneraciones y un ambiente de trabajo más exigente y agotador (Seguel, Valenzuela, y Sanhueza, 2015).

Esta visión poco halagüeña ha sido percibida en el Principado de Asturias (Dirección General de Ordenación de Servicios Sanitarios, Consejería de Salud y Servicios Sanitarios del Principado de Asturias, 2002), aunque no ha llegado a objetivarse.

Ante este escenario, el presente estudio tiene como principales objetivos describir las características socio-laborales del personal de enfermería asistencial del SESPA, determinar su nivel de satisfacción laboral y analizar las posibles relaciones entre ambos.

Método

Para el desarrollo de la investigación se realizó un estudio descriptivo de corte transversal. La recogida de datos tuvo lugar entre febrero y abril del 2015.

Participantes

La población diana la conformaron los 3.938 profesionales de enfermería que desarrollaron su actividad asistencial en los centros del sector público pertenecientes al SESPA y que se encuentran en situación de servicio activo.

Fueron excluidos los puestos directivos y el profesorado de las Escuelas Universitarias en régimen de “Profesor Asociado”.

El tamaño de la muestra fue calculado considerando un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. El resultado fue un total de 351 profesionales, que se incrementaron hasta los 466 al considerar unas pérdidas potenciales del 33%.

La población fue estratificada en las ocho áreas sanitarias del mapa sanitario del Servicio de Salud. Después, en cada una de ellas se crearon nuevos estratos por nivel asistencial: Atención Especializada (AE) y Atención Primaria (AP).

La AE engloba todos los servicios y unidades adscritos a los hospitales. La muestra perteneciente a este ámbito fue de 367 profesionales (el 12,20% del total), proporcional al tamaño de los hospitales.

Pertenecen al ámbito de la AP el Servicio de Atención Continuada (SAC), Servicio de Urgencias de Atención Primaria (SUAP) y los Equipos de Atención Primaria (EAP). Sobre un total de 929 profesionales fueron seleccionados 99 (10,66% del total). El tamaño de cada una de las muestras era proporcional al tamaño del grupo. Para el tratamiento de los EAP se formaron conglomerados, por Centro de Salud y Consultorios Locales.

Para realizar la selección de los participantes se utilizó el programa Epidat versión 4.0 generando números aleatorios y posteriormente aplicándolos sobre los listados nominales del personal. Los participantes fueron elegidos por azar.

Instrumentos

Para la recogida de las variables socio-laborales se creó un apartado en la que se recogieron las siguientes variables: sexo (mujer, hombre), edad (años), experiencia (años), ámbito laboral (AE, AP), continuidad de la relación laboral (eventual, interino, fijo), categoría profesional (enfermero/a, supervisor/a), naturaleza del contrato (estatutario, funcionario, laboral), grado de formación académica (pregrado o 1er ciclo, postgrado: 2º ciclo o máster y doctorado o 3er ciclo), motivo de la elección de la profesión (vocación, retribución económica y estabilidad en el empleo, otros) y la intención de cambiar de profesión por otro similar si el cambio fuera fácil (no en este momento, me lo pensaría, sí).

Para la medición de la satisfacción laboral se utilizó la versión original del cuestionario Font-Roja, elaborado y validado por Aranaz y Mira (1988). La escala está compuesta por 24 ítems que se agrupan para valorar nueve factores o dimensiones: 1) satisfacción por el trabajo (4 ítems); 2) tensión laboral (5 ítems); 3) competencia profesional (3 ítems); 4) presión laboral (2 ítems); 5) promoción profesional (3 ítems); 6) relación interpersonal con sus jefes/as (2 ítems); 7) relación interpersonal con los compañeros (1 ítem); 8) status profesional (2 ítems); y 9) monotonía laboral (2 ítems). Las respuestas se recogen mediante una escala tipo Likert del valor 1 (mínima satisfacción) al 5 (satisfacción máxima). La consistencia de este cuestionario presentó un valor alpha de Cronbach de 0,79.

No existe un punto de corte para clasificar los ítems, por lo que la interpretación de los resultados no se basa en rangos de puntuación. Los resultados se obtienen con la media de las puntuaciones de los 24 ítems en caso de la Satisfacción Media Global (SMG), y de las preguntas implicadas para cada dimensión.

Procedimiento

Se diseñó una carpeta para la recogida de la información en la que había una carta informativa describiendo los objetivos de estudio, así como el carácter voluntario y anónimo de los participantes y dos formularios: uno de elaboración propia que recogía variables socio-laborales y el cuestionario Font-Roja.

Con el consentimiento y mediación de las gerencias de cada área y la dirección de enfermería de los centros participantes se organizó la entrega y recogida de los cuestionarios.

Fueron dos las modalidades de realización: presencial y no presencial. Entre ambas, imperó la modalidad no presencial, en un 90% de los casos. Se pactó en cada caso la fecha límite para su realización según la disponibilidad del personal. En la mayoría de los casos dispusieron de 10 días. El 9% restante que realizó el cuestionario presencialmente pertenecía a los Centros de Salud y Consultorios Locales en los que se aprovechó la reunión de los profesionales para la realización de la prueba.

Las opciones para la entrega fueron 3: directamente a la autora, en un punto concreto del centro y mediante correo interno. El 60% de las respuestas fueron recogidas por la autora en los servicios, el 36% lo hizo en un punto de recogida común y el 4% realizó un envío por correo interno a una dirección indicada en la carta de presentación.

Análisis de datos

Los datos fueron tratados con el paquete estadístico SPSS 13.

En primer lugar, se calcularon estadísticos descriptivos: distribuciones de frecuencias para las variables cualitativas, y medias, valores máximos y mínimos y desviaciones típicas para las cuantitativas.

En el análisis bivariado se usaron pruebas paramétricas y no paramétricas como t-Student, análisis de la varianza, correlación de Pearson, Kruskal Wallis y Mann-Whitney. Previamente se comprobó el cumplimiento de los criterios de normalidad con el test de Kolmogorov-Smirnov.

Resultados

Tras el periodo de recogida de datos un total de 322 profesionales de enfermería participaron en el estudio sobre los 466 que conformaban la muestra. El porcentaje de respuesta global fue del 69,10. El nivel de confianza de los resultados obtenidos fue del 94,74%.

Destaca la mayor participación por parte de la AP (80,81%) frente a la AE (65,94%).

El 75,2% de las respuestas correspondían a profesionales que trabajaban en AE y el 24,8% en AP. Este dato guarda una estrecha similitud respecto al reparto del personal en el SESPA.

Caracterización socio-laboral

En la muestra estudiada el 83,9% fueron mujeres. La media de edad fue de 49,21 años (DT: 10,17), en un rango de 23 a los 65. Los años de experiencia media de 24,40 (DT: 10,57).

El 74,4% sólo tenía estudios de 1º ciclo o pregrado. En cuanto a la formación de postgrado (2º y 3º ciclo), el 14% tenía una Especialidad en Ciencias de la Salud, siendo la más frecuente la de Salud Mental (5%), seguida por la de Enfermería Geriátrica y Enfermería del Trabajo (recogiendo en ambos casos un 3,1%). El 11,5% había estudiado un máster y uno de los participantes tenía el doctorado.

La relación laboral fue en el 84,5% de los casos de naturaleza estatutaria, quedando relegadas a un segundo plano los funcionarios y laborales, con un 5% y 4,1% respectivamente. El 62,8% eran fijos, mientras que el 24,9% tenían un régimen de interinidad y el 8,2% eventual. El 8,7% ocupaba un puesto de coordinación o supervisión.

La vocación fue el motivo principal para la elección de la profesión. Así lo indicaba el 69,1% de las encuestadas. El 10,4% la atribuía a la estabilidad laboral y la retribución.

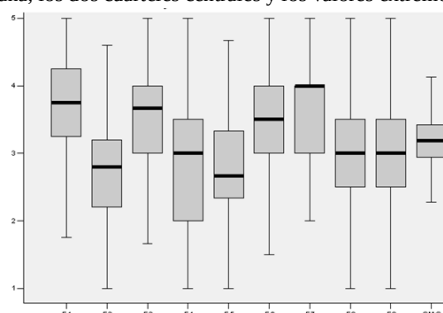
El 69,4% de las encuestadas indicaba que no cambiaría de profesión en ese momento por otro similar, aunque fuera fácil. Por otro lado, el 23,3% lo ponía en duda y el 6,6% afirmaba que lo haría.

Análisis univariado

El análisis del cuestionario Font-Roja se representa en la Gráfica 1, donde se recogen las valoraciones obtenidas en cada factor, así como la SMG.

Se muestra un nivel de SMG de 3,19 puntos sobre un mínimo de 1 y un máximo de 5 (DT: 0,37), por lo que puede considerarse como intermedio.

Gráfica 1. Diagramas de caja de los resultados del cuestionario de satisfacción laboral (Font Roja): el valor de la mediana, los dos cuartiles centrales y los valores extremos



La puntuación de los factores ha oscilado entre los 2,70 y los 3,85 puntos. La relación interpersonal con los compañeros (F7) encabeza la lista con una puntuación de 3,85 (DT: 0,89), seguido por la satisfacción por el trabajo (F1) con 3,72 (DT: 0,71).

Es de destacar la medida en que la menor satisfacción está relacionada con la promoción profesional (F5) y la tensión relacionada con el trabajo (F2). En el primer caso la puntuación media fue de 2,70 (DT:

0,72), mientras que en el segundo fue de 2,74 (DT: 0,63). Otros factores que han obtenido una puntuación menor que la media de la escala (3 puntos), han sido la presión laboral (F4) y el status profesional (F8), obteniendo una puntuación de 2,83 y 2,82 respectivamente.

En cuanto a los ítems, la pregunta nº10, referente al interés en el trabajo que se realiza a diario, consigue la media más elevada despuntando con 4,23 puntos. No obstante, 11 ítems (46% del total que conforman la escala) fueron puntuados por debajo de la media. Las puntuaciones más bajas corresponden a las preguntas referentes a la promoción profesional (pregunta nº17) y la desconexión con los asuntos laborales (pregunta nº4).

Análisis bivariado

Para poder establecer relaciones entre las variables socio-laborales y el valor de SMG del cuestionario de Font-Roja se procedió al análisis bivariado.

No se observaron diferencias estadísticamente significativas en las variables sexo, nivel de formación, categoría profesional, continuidad del contrato, naturaleza de la relación laboral, motivo de la elección de la profesión, edad y experiencia, en relación con la SMG (Tablas 1 y 2).

Por contra, al comparar los resultados obtenidos en los dos ámbitos laborales, muestran mejores puntuaciones los profesionales que ejercen en AP respecto a los que lo hacen en la AE (prueba de t-Student con resultado de $t=-4,46$; $p=0,00$). La intención de abandonar el puesto de trabajo también parece estar relacionada con la SMG, cuyos resultados descienden en el grupo que duda en cambiar de trabajo, acentuándose más el descenso en aquellos que muestran la intención de abandonarlo (resultados del análisis de la varianza: $F=12,75$; $p=0,00$).

Tabla 1. Relaciones entre las características socio-laborales de los profesionales y la Satisfacción Media Global (SMG)

		SMG	IC del 95%
Sexo	Hombre	3,26	3,15-3,36
	Mujer	3,18	3,13-3,23
Nivel de formación	1º grado	3,20	3,15-3,25
	Postgrado	3,17	3,09-3,26
Ámbito laboral	AP	3,37 *	3,09-3,19
	AE	3,14	3,28-3,46
Categoría profesional	Enfermera	3,20	3,15-3,24
	Supervisor/a	3,15	3,00-3,31
Continuidad del contrato	Eventual	3,24	3,04-3,44
	Interino	3,24	3,14-3,33
	Fijo	3,16	3,11-3,22
Naturaleza de la relación laboral	Estatutario	3,17	3,13-3,22
	Funcionario	3,34	3,02-3,66
	Laboral	3,20	2,96-3,45
Motivo de la elección de la profesión	Vocación	3,20	3,15-3,25
	Estabilidad	3,17	2,99-3,34
	Otros	3,19	3,08-3,30
Intención de abandonar el trabajo	No	3,26**	3,21-3,31
	Duda	3,05	2,96-3,14
	Sí	2,96	2,71-3,20

* Resultado de la prueba estadística de la t-Student (comparación de medias): $p<0,00$.

** Resultado de la prueba estadística del análisis de la varianza (ANOVA): $p<0,00$.

Tabla 2. Correlaciones de las características laborales y la Satisfacción Media Global (SMG)

		SMG
Edad	Correlación de Pearson	-0,04
	Sig. (bilateral)	0,57
Experiencia	Correlación de Pearson	-0,05
	Sig. (bilateral)	0,45

El estudio pormenorizado de aquellas características de los profesionales que mostraron asociaciones significativas en el ejercicio anterior (ámbito laboral y la intención de abandonar el trabajo) y los nueve factores del cuestionario de satisfacción laboral, presentó numerosas asociaciones (Tabla 3). Los profesionales de AP obtuvieron mejores resultados que los de AE en los factores satisfacción por el

trabajo (F1), tensión laboral (F2), presión laboral (F4) y status profesional (F8). Teniendo en cuenta que el personal perteneciente a este nivel asistencial es el 23% de la plantilla, se deduce, que la mayoría, perteneciente a la AE, obtuvo los resultados más desfavorables. En el caso de la intención de abandonar el puesto de trabajo, se evidenció un vínculo significativo en los factores satisfacción por el trabajo (F1), tensión laboral (F2), promoción profesional (F5), relación interpersonal con los jefes/as (F6) y status profesional (F8). El comportamiento fue homogéneo en todos los casos: los mejores resultados correspondían a los que no tenían intención de abandonar el trabajo, seguido por los que dudaban en hacerlo, y el último lugar lo ocupaban los que afirmaban tener deseo de hacerlo.

Tabla 3. Relaciones entre las características socio-laborales de los profesionales y los factores del cuestionario de satisfacción laboral de Font-Roja

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Ámbito laboral									
AP	3,90*	2,96*	3,65	3,21*	2,84	3,52	3,94	3,27*	3,05
AE	3,66	2,68	3,51	2,71	2,65	3,45	3,82	2,69	3,07
Intención de abandonar el trabajo									
No	3,81*	2,84*	3,60	2,91	2,80*	3,55*	3,86	2,89*	3,11
Duda	3,58	2,54	3,46	2,64	2,47	3,28	3,77	2,74	2,98
Sí	3,18	2,53	3,32	2,74	2,47	3,21	3,95	2,37	2,84
F1: Satisfacción por el trabajo									
F2: Tensión laboral									
F3: Competencia profesional									
F4: Presión laboral									
F5: Promoción profesional									
F6: Relación interpersonal con sus jefes/as									
F7: Relación interpersonal con los compañeros									
F8: Status profesional									
F9: Monotonía laboral									

*Resultado de la prueba estadística no paramétrica (Mann-Whitney en el ámbito laboral y Kruskal-Wallis en la intención de abandonar el trabajo) $p < 0,05$.

Se realizó un análisis para obtener la matriz de correlaciones (tipo Pearson) entre los distintos factores de la escala Font-Roja y la SMG. La satisfacción por el trabajo (F1) ($r=0,57$; $p=0,00$) y la promoción profesional (F5) ($r=0,56$; $p=0,00$) son los factores más relacionados. Por el contrario, la monotonía laboral (F9) ($r=0,34$; $p=0,00$) y el status profesional (F8) ($r=0,42$; $p=0,00$) fueron los menos implicados en la satisfacción global.

Discusión/Conclusiones

El tamaño muestral y la alta participación hacen que los datos obtenidos sean bastante precisos, estimándose intervalos de confianza razonablemente estrechos. Esta circunstancia, junto a la consistencia del instrumento utilizado, aumenta la fiabilidad de las conclusiones obtenidas.

La imagen que se obtiene es el de un colectivo formado mayoritariamente por mujeres, con una media de edad avanzada, con una formación de 1º ciclo o pregrado. El régimen laboral es abrumadoramente estatutario. La plantilla presenta una inestabilidad laboral marcada por el elevado número de trabajadores temporales.

La SMG conseguida (3,19), que supera con cierta holgura el valor medio de la escala, hace palpable un nivel de satisfacción intermedio en el trabajo. Este resultado no dista de otros estudios en España donde se utilizó el mismo cuestionario de satisfacción laboral y se obtuvieron puntuaciones medias de 2,91 (Molina, Avalos, Valderrama, y Uribe, 2009), 3,12 (Fernández et al., 2000) y 3,42 (Ríos y Godoy, 2008), entre otros. Asimismo, otros países también rondan estas cifras (Cifuentes, 2012; Hernández, Rondón, Ariza, y Manrique, 2010).

Los estudios que utilizan otros instrumentos para la medición de la satisfacción laboral también comparten esta visión ligeramente halagüeña (Kacel, Millar, y Norris, 2005; LaMarche, y Tullai-McGuinness, 2009; Borges, Alves, y Regina, 2011). Steinke, Rogers, Lehwaldt y Lamarche (2017), en un trabajo que comparaba los niveles de satisfacción laboral a nivel internacional, afirmaban que el 83% de los participantes estaban, en mayor o menor medida, satisfechos con su trabajo.

Es relevante destacar como principales causas de satisfacción la relación interpersonal con los compañeros y la satisfacción por el trabajo. El primero se reitera en otros estudios similares (Ruzafa, Madrigal, Velandrino, y López, 2008; Molina, Avalos, Valderrama, y Uribe, 2009; Cifuentes, 2012).

Respecto a las variables asociadas a la satisfacción laboral, algunos aspectos explorados, como la edad y el sexo, presentan resultados discrepantes en la bibliografía: algunos autores no encuentran asociación (Ma, Samuels, y Alexander, 2003; Cifuentes, 2012), mientras que otros sí lo hacen (Yasctin, Azoury, y Doumit, 2003; Ríos y Godoy, 2008; Hidalgo, 2015). En el presente estudio no se hallaron diferencias estadísticamente significativas.

No se ha encontrado relación significativa entre el grado de formación de los profesionales y la categoría profesional, y la satisfacción laboral, en concordancia con otros trabajos (Cifuentes, 2012). Sin embargo, otros estudios difieren acerca de la relación, aunque hay controversia en cuanto al efecto causado (Yasctin, Azoury, y Doumit, 2003; Ruzafa, Madrigal, Velandrino, y López, 2008).

El lugar de trabajo ha mostrado asociación con la satisfacción laboral: los profesionales de AP muestran mayores niveles de satisfacción que los de AE. Ma, Samuels y Alexander (2003), profundizan aún más en este aspecto concluyendo que además del puesto de trabajo, el área geográfica de ejercicio también influye significativamente en la satisfacción laboral de los trabajadores.

La relación entre la satisfacción laboral y el abandono del puesto de trabajo ha sido estudiada por numerosos autores, donde la insatisfacción laboral se ha descrito como una de las razones o predictores de la deserción (Larrabee et al., 2003; Coomber y Barriball, 2007; Ramoo, Abdullah, y Piaw, 2013). Estudios que, por tanto, coinciden con los hallazgos que se han obtenido en éste.

El motivo de la elección de la profesión no ha mostrado relación con la satisfacción laboral. Este aspecto no ha sido explorado previamente en este tipo de trabajos.

En conclusión, la satisfacción laboral de los profesionales de enfermería del SESPÁ podría ser calificado como moderado. Los resultados obtenidos sugieren la existencia de áreas de mejora como las retribuciones, la formación continuada, la participación en la toma de decisiones y las condiciones de trabajo, que de ser modificadas redundarían en un aumento de la satisfacción de sus trabajadores, pudiendo así afectar a la actividad profesional con el consiguiente beneficio para la sociedad.

Referencias

- Alameddine, M., Bauer, J.M., y Richter, M. (2016). Trends in job satisfaction among German nurses from 1990 to 2012. *Journal of Health Services Research & Policy*, 21(2), 101-108.
- Aranaz, J., y Mira, J. (1988). Cuestionario Font Roja. Un instrumento de medida de la satisfacción en el medio hospitalario. *Todo Hospital*, 52, 63-66.
- Borges, M., Alves, M., y Regina, P. (2011). Satisfacción en el trabajo del equipo de enfermería: revisión integradora. *Revista Latino-Americana Enfermagem*, 19(10), 1047-1055.
- Caricati, L., Sala, R.L., Marletta, G., Pelosi, G., Ampollini, M.,... Fabbri, A.(2013). Work climate, work values and professional commitment as predictors of job satisfaction in nurses. *Journal of Nursing Management*, 22(8), 984-994.
- Carlson, J.G., Kenny, D.T., McGuigan, F.J., y Sheppard, F.J. (2000). *Stress and health: research and clinical applications*. Ámsterdam: Harwood Academic Publishers.
- Cifuentes, J.E. (2012). *Satisfacción laboral en enfermería en una Institución de salud de cuarto nivel de atención* (Tesis de Magister). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Coomber, B., y Barriball, K.L. (2007). Impact of job satisfaction components on intent to leave and turnover for hospital-based nurses: a review of the research literature. *International Journal of Nursing Studies*, 44(2), 297-314.

Dirección General de Ordenación de Servicios Sanitarios, Consejería de Salud y Servicios Sanitarios del Principado de Asturias (eds.). (2002). Libro Blanco de los Servicios Sanitarios Asturianos.

Faragher, E.B., Cass, M., y Cooper, C.L. (2005). The Relationship between job satisfaction and health: a meta-analysis. *Occupational and Environmental Medicine*, 62, 105-112.

Fernández, M.I., Moinelo, A., Villanueva, A., Andrade, C., Rivera, M., Gómez, J.M., y Parrilla, O. (2000). Satisfacción laboral de los profesionales de Atención Primaria del área 10 del Insalud de Madrid. *Revista Española de Salud Pública*, 74, 139-147.

Figueiredo, H., Grau, E., Gil, P.R., y García, J.A. (2012). Síndrome de quemarse por el trabajo y satisfacción laboral en profesionales de enfermería. *Psicothema*, 24(2), 271-276.

Hernández, J.E., Rondón, R.F., Ariza, N.E., y Manrique, F.G. (2010). Satisfacción laboral en el personal de enfermería de la E.S.E. Hospital San Antonio de Soatá. *Revista Salud Historia Sanidad*, 5(2). Recuperado de <http://C:/Users/I%C3%B1aki/Downloads/1892-2120-1-PB.PDF>

Herzberg, F.I. (1996). *Work and the nature of man*. Oxford: World.

Hidalgo, M. (2015). *Motivación profesional en enfermería bajo la perspectiva de género* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.

Kacel, B., Millar, M., y Norris, D. (2005). Measurement of nurse practitioner job satisfaction in a Midwestern state. *Journal of Advanced Nursing Practice*, 17(1), 27-32.

LaMarche, K., y Tullai-McGuinness, S. (2009). Canadian nurse practitioner job satisfaction. *Nursing Leadership*, 22(2), 41-57.

Larrabee, J.H., Janney, M.A., Ostrow, C.L., Withrow, M.L., Hobbs, G.R., y Burant, C. (2003). Predicting registered nurse job satisfaction and intent to leave. *Journal of Nursing Administration*, 33(5), 271-283.

Lee, H., Hwang, S., Kim, J., y Daly, B. (2004). Predictors of life satisfaction of Korean nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 48, 632-641.

Ma, C.C., Samuels, M.E., y Alexander, J.W. (2003). Factors that influence nurses' job satisfaction. *Journal of Nursing Administration*, 33(5), 293-299.

Mañas, M.A., Salvador, C., Boada, J., González, E., y Agulló, E. (2007). La satisfacción y el bienestar psicológico como antecedentes del compromiso organizacional. *Psicothema*, 19, 395-400.

Maslow, A.H. (1943). A Theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.

Mayo, E. (1945). *The social problems of an industrial civilization*. Cambridge: Harvard University Press.

Molina, J.M., Avalos, F., Valderrama, L.J., y Uribe, A.F. (2009). Factores relacionados con la satisfacción laboral de enfermería en un hospital médico-quirúrgico. *Investigación y Educación en Enfermería*, 27(2), 218-225.

Nakata, A. *Long working hours, job satisfaction, and depressive symptoms: a community-based cross-sectional study among Japanese employees in small- and medium-scale businesses*. Oncotarget. 2017. Recuperado el 15 de julio de 2017, en: [file:///C:/Users/I%C3%B1aki/Downloads/18084-263938-2-PB.pdf](http://C:/Users/I%C3%B1aki/Downloads/18084-263938-2-PB.pdf)

Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-974.

Ramoo, V., Abdullah, K.L., y Piaw, C.Y. (2013). The relationship between job satisfaction and intention to leave current employment among registered nurses in a teaching hospital. *Journal of Clinical Nursing*, 22(21-22), 3141-3152.

Ríos, M.I., y Godoy, C. (2008). Satisfacción laboral en un colectivo de Enfermería de Urgencias. *Revista científica de la Sociedad española de Enfermería de Urgencias y Emergencias*. Recuperado el 15 de agosto de 2017, en: <http://enfermeriadeurgencias.com/ciber/julio/pagina6.html>

Rocheffort, C., y Clarke, S. (2010). Nurses work environments, care rationing, job outcomes, and quality of care on neonatal units. *Journal of Advanced Nursing*, 66(10), 2213-2224.

Ruzafa, M., Madrigal, M., Velandrino, A., y López, L. (2008). Satisfacción laboral de los profesionales de enfermería españoles que trabajan en hospitales ingleses. *Gaceta Sanitaria*, 22(5), 434-442.

Seguel, F., Valenzuela, S., y Sanhueza, O. (2015). El trabajo del profesional de Enfermería: revisión de la literatura. *Ciencia y Enfermería*, 21(2), 11-20.

Spector, P. (1997). *Job satisfaction. Application, assessment, cause, and consequences*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Steinke, M.K., Rogers, M., Lehwaldt, D., y Lamarche, K. (2017). An examination of advanced practice nurses' job satisfaction internationally. *International Nursing Review*, 00, 000-000.

Tsigilis, N., Koustelios, A., y Togia, A. (2004). Multivariate relationship and discriminant validity between job satisfaction and burnout. *Journal of Managerial Psychology*, 19, 666-675.

Weiniert, A. (1985). *Manual de psicología de la organización. La conducta humana en las organizaciones*. Barcelona: Editorial Herder.

Yaktin, U.S., Azoury, N.B., y Doumit, M.A. (2003). Personal characteristics and job satisfaction among nurses in Lebanon. *Journal of Nursing Administration*, 33(7-8), 384-390.

CAPÍTULO 99

Introducción a la perfilación criminal

M^a del Mar Pecino Latorre* y Rosa M^a Patró Hernández**

*Graduado en Psicología; **Universidad de Murcia

Introducción

Objetivo

El objetivo del presente capítulo ha sido realizar una reflexión teórica sobre la historia y desarrollo de la técnica de la perfilación criminal y la implicación que ha tenido la Psicología en su desarrollo, así como su contribución a la investigación policial.

Desarrollo del tema

Las investigaciones policiales se llevan a cabo con éxito en la mayoría de los delitos, utilizando técnicas policiales convencionales. El lugar/es donde se desarrolla el crimen, suele contener suficientes indicios que, mediante técnicas criminalísticas y forenses, pueden informar sobre los posibles autores y el modo en el que sucedieron los hechos. Sin embargo, esto no siempre sucede, en algunos hechos delictivos no existen suficientes evidencias forenses y/o la relación víctima-autor es desconocida, haciendo que la investigación policial se ralentice, llegando incluso a paralizarla en casos más complejos. En este contexto, surge la perfilación criminal como una técnica psicológica al servicio de la investigación criminal, que permite predecir las características de autores desconocidos de un crimen a partir de las características del delito cometido (Canter, 2000).

Las aplicaciones operativas de la perfilación criminal a la investigación policial son diversas. Principalmente, ha contribuido de manera significativa a optimizar el trabajo policial, destacando los aspectos del crimen que ayudarán a comprenderlo: priorizando los posibles sospechosos, facilitando información sobre el lugar de residencia del autor del delito, vinculando crímenes cometidos por el mismo individuo, realizando predicciones sobre posibles crímenes futuros, generando herramientas de toma de decisiones más eficaces, técnicas para mejorar y guiar los interrogatorios policiales y evaluando la información para detectar posibles engaños (Jiménez, 2012).

A continuación, se presenta un breve recorrido histórico de la perfilación criminal, sus fundamentos teóricos y las principales escuelas que la han desarrollado. Así como la investigación en el ámbito criminal y la situación de la técnica en España, gracias una búsqueda bibliográfica realizada en bases de datos científicas (PsychINFO, ProQuest, ScienceDirect, Web of Science y Scopus).

Recorrido histórico de la perfilación criminal

Según Canter (2004), el primer informe escrito del que se tiene constancia con el objetivo de predecir las características personales de un criminal, a partir de las características del delito y de la escena del crimen, fue el realizado por el Dr. Thomas Bond en 1888, a propósito de una serie de asesinatos donde varias mujeres fueron descuartizadas por un criminal desconocido al que apodaron “Jack el destripador”.

Durante el siglo XIX, surgió un intenso interés en Estados Unidos por el estudio de las características personales, motivaciones y aspectos psicológicos de los criminales y sobre la posibilidad de predecir sus características y comportamientos. Este interés, se popularizó debido al éxito de la literatura policíaca (“Los crímenes de la calle Morgue” de Allan Poe, en 1814, “La dama de blanco” y “La piedra lunar” de Wilkie Collins, en 1859 y 1862, o “Sherlock Holmes” de Conan Doyle en 1887). A pesar de que muchos de los conceptos que actualmente se consideran relevantes en el estudio de las características de los

criminales, se popularizaron a través de la literatura de ficción, en esa época no tenían un marcado carácter científico ni académico y la generación de hipótesis investigativas en casos de criminales desconocidos se asociaba principalmente a la unión de experiencia e intuición del investigador, siendo considerado más un arte, que una ciencia.

Más adelante, en el siglo XX, los cuerpos policiales comenzaron a reclamar la colaboración de psicólogos y psiquiatras en casos donde había evidencias de que el autor padecía algún trastorno mental. En este punto, cabe destacar, el análisis y la predicción que el Dr. Brussel realizó en 1956 sobre las probables características de un criminal desconocido, apodado por la prensa como “el Bombardero Loco”, quien entre 1940 y 1956 colocó cerca de una treintena de explosivos en Nueva York. La utilidad del perfil realizado por Brussel para la identificación y detención del autor de dichos atentados y la sorprendente coincidencia entre sus características y las del autor finalmente confeso, supuso que dicha colaboración de las ciencias del comportamiento con la investigación criminal se empezara a ver como algo más prometedor que anecdótico.

La consolidación de esta colaboración y la aplicación de los conocimientos de la Psicología y la Criminología a las investigaciones policiales se puede situar en los años 70 con la creación de la Unidad de Ciencias del Comportamiento del FBI, con la implicación y trabajo de agentes como Teten, Hazelwood, Ressler, Depue o Douglas, y con la investigación de casos de asesinos seriales como Ted Bundy, Jeffrey Dahmer, David Berkowitz, Edmund Kemper o Charles Manson (Hicks y Sales, 2006).

Fundamentos teóricos de la perfilación criminal

Desde el inicio, la perfilación criminal se ha definido de diferentes modos y se le ha conocido por diferentes términos anglosajones en función de las distintas escuelas que se han dedicado a su estudio (“psychological profiling”, “criminal profiling”, “offender profiling”, “crime scene profiling”) (Crabbé, Decoene, y Vertommen, 2008). Una de las definiciones más conocidas es la realizada por Farrington y Lambert (2007), para quienes es una técnica psicológica dirigida a servir de ayuda a la identificación y detención de delincuentes dentro del proceso de una investigación criminal. Entre sus principales metas u objetivos se encuentra, la de predecir las características de un delincuente desconocido en un caso particular, con el fin de reducir el rango de posibles sospechosos, a partir de determinados aspectos del crimen cometido. De este modo, el objetivo de la técnica no se encamina a señalar a una persona en concreto, sino a sugerir qué tipo de persona es la que más probablemente puede ser la autora de un delito, lo que permite orientar la investigación hacia determinados sospechosos, o centrar los recursos en una determinada línea de investigación policial.

La perfilación criminal se fundamenta en diversas fuentes de información que permiten realizar predicciones acerca de las posibles características del autor del delito. La escena del crimen es la fuente de información por excelencia, es el área/s donde se ha cometido un acto criminal y donde se encuentran la mayor parte de las evidencias físicas. A partir de su estudio es posible estudiar comportamientos del “Modus Operandi”, definidos como aquellos actos realizados por el autor que son necesarios para llevar a cabo el crimen (método de aproximación y control, conductas de precaución, armas utilizadas, tipo de lugar y de escena del crimen, etc.) (Soto, Ordi, y Nieto, 2014). Las acciones de la “Firma” pueden revelar ciertas motivaciones psicológicas del delincuente, cuya finalidad no es realizar con éxito el delito sino satisfacer necesidades del autor. Por otra parte, el análisis de las características relacionadas con la víctima/s aporta información del agresor y de la posible relación entre ambos. En último lugar, el análisis geográfico del crimen tiene una gran implicación en la toma de decisiones durante la investigación criminal (Garrido, 2012).

Uno de los conceptos centrales en perfilación criminal es el de la inferencia, y su relación con la información disponible para el investigador y la información que pretende generar. Siguiendo los desarrollos teóricos y metodológicos de Canter (1995), se considera que la perfilación criminal es el proceso por el que se establece una potencial vinculación entre las acciones asociadas a un crimen

(“Actions”), esto es, acciones, lugar, tiempo y victimología; y las características de la persona que pudo cometerlo (“Characteristics”). Para establecer esta vinculación es necesario un proceso de inferencia ($\rightarrow$), ya sea deductiva o inductiva. Esta ecuación ($A \rightarrow C$) es clave en la técnica de la perfilación criminal.

En consecuencia, se pueden diferenciar dos enfoques metodológicos relacionados con proceso de elaboración de las inferencias (Kocsis, 2007). En primer lugar, el enfoque deductivo, se relaciona con una metodología aplicada a un delincuente desconocido, es decir, de caso único. A partir de la observación, registro y análisis de la evidencia física, conductual y psicológica plasmada en la escena de un crimen, se deducen cuáles son las características del posible autor en base a toda la información disponible y siguiendo un razonamiento basado en la evidencia y en la lógica. En segundo lugar, el enfoque inductivo, parte del estudio de características identificativas y fuentes de información policiales sobre delinquentes conocidos ya detenidos que han cometido delitos similares. A partir de la utilización de determinadas pruebas estadísticas se extraen perfiles o patrones comunes con el objetivo de elaborar tipologías criminales que puedan ser de aplicación en la generación de hipótesis en casos sin esclarecer.

Por otra parte, se encuentran dos hipótesis de estudio básicas de la perfilación criminal definidas por Canter. Estas son la hipótesis de la consistencia y la hipótesis de la homología o especificidad, que a pesar de tener fundamentos diferentes están muy relacionadas entre sí (Youngs y Zeyrek-Rios, 2014):

- La Hipótesis de la Consistencia. Los seres humanos van adquiriendo a lo largo de su vida una serie de patrones de conducta, conocimientos, recursos de afrontamiento y adaptación con los que responden al medio ambiente e interactúa con otras personas. A pesar de los cambios y evoluciones propias de los individuos a lo largo del tiempo, estos patrones suelen mantener una estabilidad temporal en distintos contextos. De acuerdo con este argumento, surge esta hipótesis, que considera que los delinquentes son consistentes en sus patrones de comportamiento mostrados en diferentes situaciones ya sean delictivas o no, así, sus acciones son la expresión de sus características y su estilo de vida. En el mismo sentido, se presume que la forma en que un autor comete un determinado delito presentará unas pautas comportamentales similares en otros delitos que haya podido cometer.

- La Hipótesis de la Homología o Especificidad. Se fundamenta en que los delinquentes poseerán ciertos aspectos comunes a otros individuos, pero también otros que los caracterizan y que hacen que se pueda distinguir del resto. Desde este planteamiento, se considera la existencia de variaciones psicológicas relevantes entre crímenes que están relacionadas con las diferencias existentes entre individuos (Crabbé, Decoene, y Vertommen, 2008).

Escuelas de desarrollo de la perfilación criminal

A lo largo del desarrollo de la perfilación criminal, han surgido diferentes aproximaciones a su estudio. A grandes rasgos se pueden cuatro enfoques de desarrollo.

La primera, conocida como “Crime Investigation Analysis”, surge en el FBI y viene caracterizada por su naturaleza práctica-operativa en investigaciones policiales. En su origen, el perfil criminológico, se empleaba principalmente en delitos seriales de homicidios y violaciones y en general con hechos que reflejarán una perturbación emocional severa del criminal. Se otorgaba especial atención a la experiencia acumulada por los agentes y a la información disponible del crimen para realizar deducciones sobre la personalidad del autor y determinadas características personales (Jiménez, 2012). Dentro de esta escuela, podemos subrayar diferentes aportaciones como el “Crimen Classification Manual” de Douglas, Burgess, Burgess y Ressler (1992), el Programa de Aprehensión de Criminales Violentos (VICAP) y el estudio realizado por Ressler, Burgess y Douglas (1988) que dio lugar a la conocida clasificación de las escenas del crimen “Organizado/Desorganizado”. No obstante, aunque sus trabajos han tenido una importante influencia en el desarrollo de la perfilación criminal presentaban ciertas debilidades metodológicas (Hicks y Sales, 2006).

En los años 80-90 surge un interés por estructurar, desarrollar y profesionalizar el asesoramiento policial en colaboración con el mundo académico. Esta corriente ha sido conocida como el “Behavioral Investigative Advice”, orientado a desarrollar conocimientos científicos sólidos que puedan ser de ayuda en las investigaciones policiales e intentando superar las críticas que se realizaron a la escuela desarrollada por el FBI (Alison, Goodwill, Almond, van der Heuvel, y Winter, 2010). Desde esta aproximación, nace la “Investigative Psychology” de David Canter, que ha contribuido a desarrollar la técnica desde una metodología inductiva con una fuerte carga metodológica y experimental mediante el uso de modelos estadísticos para la aplicación e interpretación de los resultados. Canter (2000, 2004) indicó que la perfilación criminal no debe limitarse a determinados tipos de delitos, sino que existen componentes psicológicos en delitos violentos y no violentos que permiten su uso más generalizado. Algunas de sus aportaciones más conocidas han sido el desarrollo teórico-práctico de la perfilación geográfica y de modelos teóricos que permiten identificar constructos psicológicos asociados a diferentes modos de actuación en los delitos, por ejemplo, el Modelo Instrumental/ Expresivo (Salfati y Canter, 1999); el Rol de la Víctima (Canter y Heritage, 1990), el Sistema de Acción (Canter y Fritzon, 1998) o el sistema Narrativo de Acción (Canter y Youngs, 2012).

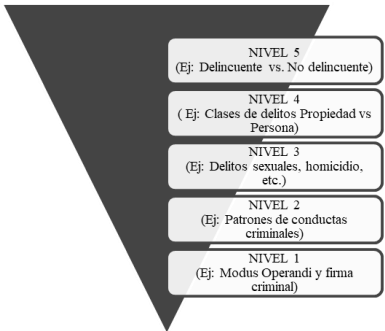
En la línea de la escuela creada por Canter, surge la aportación del psicólogo Richard Kocsis, principal impulsor del enfoque del “Crime Action Profiling”. Esta escuela se considera una evolución de la metodología inductiva desarrollada por Canter. Se realizan procedimientos estadísticos similares para el estudio de los perfiles, aunque con un uso más concreto del análisis de clúster y otras técnicas de escalamiento multidimensional (Kocsis, Cooksey, y Irwin, 2002).

Por último, se deben mencionar las aportaciones de Brent Turvey. Desde el planteamiento del “Behavioral Evidence Analysis”, ha impulsado el estudio del perfil criminológico a nivel metodológico, fomentando la elaboración de perfiles desde una metodología deductiva e insistiendo en un análisis de la escena del crimen. El desarrollo de este enfoque viene determinado por el avance de las ciencias forenses y las ciencias del comportamiento, apoyándose en las evidencias conductuales, documentales, testimoniales, físicas, y toxicológicas para analizar un caso individual y establecer conclusiones deductivas basadas en la observación y el uso de la lógica (Turvey, 2011).

La investigación desde la “Investigative Psychology”

Abordar conjuntamente todos los niveles de estudio en la investigación es una tarea ardua y compleja, por eso, las investigaciones suelen centrarse generalmente en un determinado nivel de investigación de acuerdo a sus objetivos. Desde la Psicología Investigativa se ha propuesto un esquema general de estudio de las variaciones de los delitos y delincuentes que va de lo más general a lo más específico (Gráfico1).

Gráfico 1. Esquema general de estudio desde la Psicología Investigadora



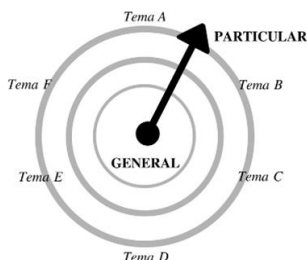
Fuente: Canter (2000).

- Nivel 5: Desde este nivel más general, las investigaciones se han centrado en el estudio de las principales diferencias entre individuos que cometen crímenes y los que no (Farrington, 1998).
- Nivel 4: Los investigadores se han interesado por las variaciones conductuales que existen entre delitos seriales y no seriales (Kraemer, Lord, y Heilbrun, 2004).
- Nivel 3: Este nivel está relacionado con el interés por el estudio de tipologías delictivas. Por ejemplo, delitos sexuales (Greenall y Richardson, 2015; James y Proulx, 2016) o de homicidios (Khoshnood y Fritz, 2017; Salfati, Labuschagne, Horning, Sorochinski, y De Wet, 2015).
- Nivel 2: Desde este nivel se han explorado las diferentes formas de llevar a cabo un mismo delito analizando las escenas del crimen (Canter y Ioannou, 2004; Taylor, Lambeth, Green, Bone, y Cachillane, 2012).
- Nivel 1: En el nivel más específico, se identifican aquellos estudios que se han centrado en la selección del arma del crimen (Chan y Beauregard, 2016), el tipo de lesiones (Trojan y Krull, 2012), el nivel de planificación del delito (Sorochinski, Salfati, y Labuschagne, 2015), la motivación delictiva (Holmes y De Burger, 1988) o la firma criminal (Woodhams, Hollin, y Bull, 2007).

En relación al ámbito de la investigación en perfilación criminal se ha prestado gran atención a los análisis estadísticos empleados para establecer y analizar patrones de comportamiento y tipologías delictivas. A nivel internacional, gran parte de los estudios han utilizado técnicas de Escalamiento Multidimensional, en concreto, el “Smallest Space Analysis”. Su principal objetivo es explorar las acciones y las características de las escenas del crimen a través de las concurrencias de los casos. La técnica representa estas concurrencias en el espacio geométrico, permitiendo interpretar las regiones temáticas en las que se dividen los comportamientos. Así, se ha sugerido que los grupos de conductas que aparecen simultáneamente tienen en común un constructo teórico/psicológico (Brown y Campbell, 2010). De esta forma, es posible estudiar diferentes perfiles agrupando las variables más próximas en base a un modelo teórico o técnicas de análisis de clúster.

Más aún, en base a la representación de las acciones ofrecida por el escalamiento multidimensional, algunos autores han integrado el modelo Radex al análisis del comportamiento criminal (Figura 1). Desde esta perspectiva, se asume que los comportamientos representados visualmente, responderán a un orden cuantitativo, en función de la intensidad o complejidad de las acciones. Así, en el centro aparecerán aquellos comportamientos que predominan en la mayoría de los casos y que son comunes a la tipología delictiva analizada. Por el contrario, los comportamientos que aparecen en la periferia son más específicos y más prácticos a la hora de discriminar entre los estilos de comportamiento. Aunque el escalamiento multidimensional no incluye información sobre las frecuencias de las acciones, normalmente la distribución de éstas responde a esta magnitud, siendo las más específicas las menos comunes (Canter, 2011).

Figura 1. Modelo Radex



A pesar de que las técnicas de escalamiento multidimensional son las más usadas, existen estudios que han utilizado otras técnicas con resultados prometedores: Análisis Factorial, Análisis de Componentes principales, Análisis de Clúster, Análisis Discriminante, etc. (Kocsis, Cooksey, y Irwin, 2002; Goodwill, Allen, y Kolarevic, 2014). En último término, se puede señalar que estas técnicas tienen fundamentos matemáticos similares encontrándose sus principales diferencias en la forma de presentar los resultados (Canter, 2004).

Perfilación criminal en España

Desde finales de los años 80 se ha ido desarrollando en España como una especialidad profesional del psicólogo, la Psicología Jurídica, enmarcándose dentro de la Psicología Aplicada. Se define la Psicología Jurídica como el área de trabajo e investigación, cuyo objetivo es el estudio, la explicación, promoción, prevención, así como el tratamiento de aquellos fenómenos conductuales y relacionales que influyen en el comportamiento legal de las personas, mediante la utilización de métodos de la Psicología Científica (COP, 2017). En la Tabla 1 se presentan las diferentes disciplinas integradas en la Psicología Jurídica (Muñoz, et al., 2011).

Tabla 1. Disciplinas de la Psicología Jurídica en España	
DISCIPLINAS	ÁMBITO DE INTERVENCIÓN
Psicología Judicial	Jurídico
Psicología del Trabajo y Organizaciones	Laboral
Psicología Jurídica	Mediación
Psicología de la Victimización Criminal	Jurídico y social
Psicología Forense	Jurídico
Psicología Criminalista	Policial (Investigación Criminal)
Psicología de la Delincuencia	Prevención y tratamiento delincuencia
Psicología del Testimonio	Jurídico
Psicología Penitenciaria	Instituciones Penitenciarias

La Psicología Criminalista, Forense y Penitenciaria están implicadas en el análisis de la conducta criminal si bien, actúan en diferentes momentos del proceso penal. La Psicología Criminalista ha desarrollado diferentes actuaciones implicadas en la investigación policial de delitos, como, las técnicas de entrevistas adaptadas al interrogatorio policial, la aplicación de la autopsia psicológica en casos de muerte dudosa, las negociaciones en secuestros o toma de rehenes. No obstante, la técnica de elaboración de perfiles criminales es sin duda una de sus principales aportaciones (González, 2015).

En las últimas décadas en España, se ha impulsado el desarrollo de la técnica gracias a la implantación en las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado equipos de expertos en el estudio de la conducta aplicado al campo de la investigación criminal (psicólogos, criminólogos). Su principal función ha sido asesorar en investigaciones criminales sobre posibles vías de actuación basadas en el análisis psicológico del delito (Soto, González, y Nieto, 2014). De este modo, se han creado unidades especializadas en la Investigación del Comportamiento, en 1994 se pone en funcionamiento la Sección de Análisis del Comportamiento Delictivo (SACD) en la Guardia Civil, y en 2011 la Sección de Análisis de Conducta (SAC) en el Cuerpo Nacional de Policía (González, Sotoca, y Garrido, 2015).

El ámbito de la investigación criminal en general y el de la perfilación criminal en particular, son áreas de trabajo e investigación relativamente recientes en España (a diferencia de otros países como Estados Unidos, Reino Unido, Finlandia o Bélgica), pero en creciente desarrollo.

Conclusiones

El desarrollo científico de la perfilación criminal exige la resolución de aspectos claves para el avance de la técnica. En primer lugar, se ha discutido si la metodología que debiera guiar la técnica es la relacionada con la información estadística aportada por crímenes pasados resueltos o si debe basarse en

un enfoque ideográfico de caso único, que analice exclusivamente las evidencias comportamentales que se puedan deducir de forma lógica a partir de la escena del crimen. No obstante, se contempla una tercera opción con cada vez más defensores que es la de una metodología mixta. En cualquier caso, se debería de contar con datos inductivos válidos y contrastables, con bases de datos precisas y a través de rigurosos análisis y técnicas estadísticas (Jiménez, 2012). En segundo lugar, la estructuración y sistematización de la metodología para elaborar perfiles generalmente ha dependido del enfoque desde el que se elabore. Un paso definitivo para el desarrollo de la técnica sería el logro de un método estructurado y sistemático a seguir en la elaboración de perfiles que pudiera ser usado por todos los investigadores con la adecuada formación y práctica. Por último, el ámbito de la investigación proporciona un amplio abanico de posibilidades en el estudio de los hechos delictivos y las ciencias del comportamiento. Así, se debe seguir desarrollando un corpus teórico propio a través de trabajos e investigaciones que puedan verificar distintas teorías, clasificaciones o tipologías, aunando conocimientos aportados por la Psicología, la Criminología y Ciencias del Comportamiento.

Referencias

- Alison, L., Goodwill, A., Almond, L., Heuvel, C., y Winter, J. (2010). Pragmatic solutions to offender profiling and behavioural investigative advice. *Legal and Criminological psychology*, 15(1), 115-132.
- Brown, J.M., y Campbell, E.A. (Eds.). (2010). *The Cambridge Handbook of Forensic Psychology*. Cambridge University Press.
- Canter, D. (1995). *The psychology of offender profiling*. In R. Bull and D. Carson (Eds), *Handbook of Psychology in Legal Contexts*. Chichester: Wiley.
- Canter, D. (2000). Offender profiling and criminal differentiation. *Legal and Criminological Psychology*, 5(1), 23-46.
- Canter, D. (2004). Offender profiling and investigative psychology. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, 1(1), 1-15.
- Canter, D. (2011). Resolving the offender “profiling equations” and the emergence of an investigative psychology. *Current Directions in Psychological Science*, 20(1), 5-10.
- Canter, D., y Heritage, R. (1990). A multivariate model of sexual offence behavior: Developments in ‘offender profiling’. *Journal of Forensic Psychiatry*, 1, 185–212.
- Canter, D., y Ioannou, M. (2004). A multivariate model of stalking behaviours. *Behaviormetrika*, 31(2), 113-130.
- Canter, D., y Fritzon, K. (1998). Differentiating arsonists: A model of firesetting actions and characteristics. *Legal and Criminological Psychology*, 3(1), 73-96.
- Canter, D., y Youngs, D. (2012). Narratives of criminal action and forensic psychology. *Legal and Criminal Psychology*, 17, 262–275.
- Chan, H.C., y Beaugard, E. (2016). Non-homicidal and homicidal sexual offenders: Prevalence of maladaptive personality traits and paraphilic behaviors. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(13), 2259-2290.
- Colegio Oficial de Psicólogos de España. (s.f). Psicología Jurídica. Recuperado el 19 junio de 2017 de <http://www.cop.es/perfiles/contenido/juridica.htm>
- Crabbé, A., Decoene, S., y Vertommen, H. (2008). Profiling homicide offenders: A review of assumptions and theories. *Aggression and Violent Behavior*, 13(2), 88-106.
- Farrington, D., y Lambert, S. “Predicting ofender profiles from offense and victims characteristics”. En R. N. Kocsis (2007) *Criminal Profiling: International Theory Research and Practice*. New Jersey, Humana Press.
- Fritzon, K., Canter, D., y Wilton, Z. (2001). The application of an action systems model to destructive behaviour: the examples of arson and terrorism. *Behavioral Sciences and the Law*, 19, 657-690.
- Garrido, V. (2012): *Perfiles criminales: un recorrido por el lado oscuro del ser humano*. Ariel, Madrid.
- González, J.L. (2015). La Psicología Criminalística en España: Presente y Futuro. *Papeles del Psicólogo*, 36(2), 109-116.
- González, J.L., Sotoca, A., y Garrido, M.J. (2015). El perfilamiento en la investigación criminal. En A.G. Giménez y J.L. González (Coords.). *Investigación Criminal: Principios, Técnicas y Aplicaciones*. Madrid: Lid.
- Goodwill, A.M., Allen, J.C., y Kolarevic, D. (2014). Improvement of thematic classification in offender profiling: Classifying Serbian homicides using multiple correspondence, cluster, and discriminant function analyses. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, 11(3), 221-236.

- Greenall, P.V., y Richardson, C. (2015). Adult male-on-female stranger sexual homicide: A descriptive (baseline) study from Great Britain. *Homicide Studies*, 19(3), 237-256.
- Hicks, S.J., y Sales, B.D. (2006). *Criminal profiling: Developing an effective science and practice*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- James, J., y Proulx, J. (2016). The modus operandi of serial and nonserial sexual murderers: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 31, 200-218.
- Jiménez, J. (2012). *Manual práctico del perfil criminológico* (2ª Edición). Valladolid: Lex Nova.
- Khoshnood, A., y Fritz, M. (2017). Offender Characteristics: A Study of 23 Violent Offenders in Sweden. *Deviant Behavior*, 38(2), 141-153.
- Kocsis, R.N., Cooksey, R.W., y Irwin, H.J. (2002). Psychological profiling of sexual murders: An empirical model. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 46(5), 532-554.
- Kocsis, R.N. (2007). *Criminal Profiling: International Theory, Research and Practice*. New Jersey, Humana Press.
- Kraemer, G.W., Lord, W.D., y Heilbrun, K. (2004). Comparing single and serial homicide offenses. *Behavioral Sciences y the Law*, 22(3), 325-343.
- Miller, L. (2014). Serial killers: I. Subtypes, patterns, and motives. *Aggression and Violent Behavior*, 19(1), 1-11.
- Muñoz, J.M., Manzanero, A.L., Alcázar, M.A., González, J.L., Pérez, M.L., y Yela, M. (2011). Psicología Jurídica en España: Delimitación Conceptual, Campos de Investigación e Intervención y Propuesta Formativa dentro de la Enseñanza Oficial. *Anuario de Psicología Jurídica*, 21, 3-14.
- Roberts, A.R., Zgoba, K.M., y Shahidullah, S.M. (2007). Recidivism among four types of homicide offenders: An exploratory analysis of 336 homicide offenders in New Jersey. *Aggression and Violent Behavior*, 12(5), 493-507.
- Salfati, C.G. (2000). The nature of expressiveness and instrumentality in homicide: Implications for offender profiling. *Homicide Studies*, 4(3), 265-293.
- Salfati, C.G., Horning, A.M., Sorochinski, M., y Labuschagne, G.N. (2015). South African serial homicide: Consistency in victim types and crime scene actions across series. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, 12(1), 83-106.
- Salfati, C.G., Labuschagne, G.N., Horning, A.M., Sorochinski, M., y De Wet, J. (2015). South African serial homicide: Offender and victim demographics and crime scene actions. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, 12(1), 18-43.
- Salfati, G.C., y Canter, D.V. (1999). Differentiating stranger murders: Profiling offender characteristics from behavioral styles. *Behavioral Sciences and the Law*, 17, 391-406.
- Soto, J.E., Ordi, H.G., y Nieto, M.P. (2014). La investigación psicológica de los delitos violentos. El Método VERA. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 14, 51-78.
- Taylor, S., Lambeth, D., Green, G., Bone, R., y Cahillane, M.A. (2012). Cluster Analysis Examination of Serial Killer Profiling Categories: A Bottom-Up Approach. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, 9(1), 30-51.
- Trojan, C., y Krull, A.C. (2012). Variations in wounding by relationship intimacy in homicide cases. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(14), 2869-2888.
- Turvey, B.E. (2011). *Criminal profiling: An introduction to behavioral evidence analysis*. CIUDAD, Academic press.
- Woodhams, J., Holin, C.R., y Bull, R. (2007). The psychology of linking crimes: A review of the evidence. *Legal and Criminological Psychology*, 12, 233-249.
- Youngs, D., y Canter, D. (2012). Narrative roles in criminal action: An integrative framework for differentiating offenders. *Legal and Criminological Psychology*, 17, 233-249.
- Youngs, D., y Zeyrek-Rios, E.Y. (2014). The Role of Psychology in Investigations. *The Bulletin of Legal Medicine*, 19(3), 135-145.

CAPÍTULO 100

Fatiga por compasión: Estudio descriptivo en los alumnos de 4º de grado en Enfermería de las universidades públicas de Huelva y Sevilla

Angela Ortega Galán*, José Cabrera Troya**, Olivia Ibáñez Masero***,
María Dolores Ruiz Fernández****, y Antonia Fernández Leyva*****

Hospital Vázquez Díaz de Huelva; **UGC Utrera sur Sevilla; *Hospital Juan Ramón Jiménez Huelva; ****Distrito sanitario Almería; *****Unidad Gestión Clínica Plaza de Toros, A. Primaria*

Introducción

Los profesionales de enfermería en su continua labor se exponen a situaciones traumáticas, desfiguraciones, fragilidad, desesperación, tragedia, sufrimiento y muerte (Boyle, 2016). La exposición repetida a las situaciones reseñadas les pone en riesgo de fatiga de compasión, un fenómeno parecido al estrés traumático secundario en signos y síntomas (Sacco et al., 2015).

El término fatiga por compasión se menciona por primera vez en la literatura de Enfermería hace más de dos décadas, concretamente por Joinson (1992), para denominar el burnout y la pérdida de la capacidad de cuidar que experimentaban las enfermeras de urgencias (Mazzotta, 2015). Se describió como "la pérdida de la capacidad de cuidar a las personas, caracterizada por la apatía y el cinismo", asociándose con el estrés traumático secundario (Boyle, 2016) y con sentimientos de impotencia y rabia. Otros autores la definen como "el conjunto de emociones y conductas resultantes del contacto con eventos traumáticos experimentados por otros" (Gómez, 2015). Aunque quizás la definición más utilizada es la desarrollada por Figley (1995) que la describe como "un estado de agotamiento y disfunción biológica, psicológica y social como consecuencia de la exposición prolongada al estrés por compasión y todo lo que ello conlleva". En definitiva, se trataría de una combinación de un intenso agotamiento físico, emocional y espiritual de la persona cuidadora asociado con el cuidado de pacientes que manifiestan un gran dolor emocional y una fuerte angustia (Lombardo, 2010).

También se tipificó inicialmente como un tipo específico de burnout que aparecía en profesionales de la salud (Bush, 2009), si bien la aparición de burnout (centrándonos sólo en el ámbito laboral) es más progresiva, mientras que el inicio de la fatiga de compasión es más agudo y puede precipitarse por la implicación excesiva del profesional en el cuidado del paciente (Lombardo, 2010). En este modelo, tanto el estrés traumático secundario como el burnout serían componentes de la fatiga de compasión, así el primer concepto es un efecto de la suma de experiencias con determinados tipos de pacientes, mientras que el segundo es consecuencia del efecto de estresores ambientales y no es exclusivo de los profesionales de la salud (Sacco et al., 2015).

Al ser un concepto relativamente nuevo, no siempre se ha denominado así, si no que en la bibliografía más antigua aparece como victimización secundaria, estrés traumático secundario (Figley y Stamm, 1995) y traumatización vicaria o trauma vicario (Gómez, 2015).

La fatiga por compasión es el precio que pagan las enfermeras, y otros profesionales de la salud (médicos, auxiliares de enfermería, asistentes sociales, psicólogos, ...), por ayudar a las personas que sufren, y constituye un estado en el cual la energía compasiva empleada en la atención al paciente sobrepasa la capacidad de recuperación (Boyle, 2016). Realmente se origina por la impotencia que se siente al no poder hacer más por ayudar y por las exposiciones repetidas a situaciones de intenso sufrimiento de pacientes y familias con los que la enfermera ha establecido una situación de relación especial, conllevando a un agotamiento emocional (Boyle, 2016); que si permanece mantenido en el tiempo representa una clara amenaza para la salud mental de los profesionales (Lago y Codo, 2013).

Actualmente la herramienta más utilizada para evaluar la fatiga por compasión es el *Compassion Fatigue and Satisfaction Test* (Cuestionario autoadministrado de Fatiga de Compasión y Satisfacción) (ProQOL) propugnado inicialmente por Figley y Stamm (1995), pasando a ser denominado actualmente como *Professional Quality Life Scale: Compassion Satisfaction and Fatigue Subescales VI* (ProQOL-CSF-IV) (Medara et al., 2011). Este consta de 30 preguntas que se responden en una escala tipo Likert de seis alternativas de respuesta (0-nunca, 5-siempre); se divide en tres subescalas correspondientes a los fenómenos de satisfacción de compasión, burnout y estrés traumático secundario o fatiga de compasión.

La fatiga de compasión puede afectar a cualquier enfermera, en cualquier especialidad (Lombardo, 2010) es totalmente impredecible, aunque aquellas que padecen un mayor número de factores traumatizantes por trabajar en entornos más estresantes están en mayor riesgo (Sacco et al., 2013; Pembroke, 2016). Ocurre en mayor grado en campos tan diversos como los cuidados en oncología, urgencias, unidades de nefrología, cuidados paliativos, cuidados intensivos (incluidos los cuidados intensivos pediátricos), y aquellos que prestan servicio en la comunidad (Sacco et al., 2013; Gómez et al., 2016).

No obstante, el problema respecto a la fatiga de compasión en enfermeras incide, no ya sólo en la salud de los/las profesionales del cuidado, si no en la calidad de la atención prestada a las personas enfermas. Además este déficit en los cuidados conlleva un encarecimiento en los costes, cuestión nada baladí, pues se prolongan días de estancia hospitalaria y merma en el aprovechamiento de los recursos, puede llegar a provocar efectos iatrogénicos y otras complicaciones e incluso muertes, se incrementan los días de baja laboral, y todo ello deviene en una insatisfacción de las personas usuarias con la calidad asistencial recibida y en un descrédito del Sistema Sanitario.

Recientemente se han realizado investigaciones sobre este fenómeno en los profesionales de Enfermería de distintas Unidades (Gómez et al., 2015; Hopert et al., 2010; Yoder, 2010; Mazzotta, 2015).

Sin embargo, es muy escasa bibliografía sobre la presencia de este síndrome en los alumnos en el periodo de formación del Grado de Enfermería. En la Universidad de Sevilla se realizó una investigación que nace de una pregunta similar (Galán, 2014) que refiere una disminución de la empatía en el progreso curricular de los alumnos de grado de enfermería en al ir realizando el recorrido por las prácticas pre-profesionales. Pero: ¿pueden padecer Fatiga por Compasión los alumnos de Grado en el desarrollo de sus prácticas pre-profesionales? Esta preocupación nace de un grupo de docentes de la Universidad de Huelva y Sevilla, tras la observación en el aula de las actitudes, comentarios y reflexiones de los alumnos de último curso de Grado de Enfermería. Además, surgió la duda razonable de si la formación recibida dota a los alumnos y alumnas de las herramientas necesarias para poder evitar que se desarrollen niveles altos de fatiga por compasión en el futuro o si en el mismo periodo formativo estas puntuaciones se incrementan con el contacto con el mundo laboral en la etapa preprofesional.

Con estas preguntas ha surgido un proyecto de investigación de este proceso que ha comenzado con un estudio exploratorio descriptivo inicial cuyo objetivo es conocer las puntuaciones en Fatiga por Compasión en cuarto curso del Grado de Enfermería de las Facultades de Enfermería de Huelva y Sevilla.

Método

Participantes

Al realizarse el estudio sobre un colectivo muy concreto y accesible decidimos no realizar ninguna técnica de muestreo, sino que hemos trabajado con la población total.

La distribución de la población de estudio está constituida por el alumnado matriculado las Asignaturas Optativas de cuarto en la Facultad de Sevilla (nS= 182) y el alumnado matriculado en el Prácticum VII en la Facultad de Huelva (nH= 131). La cifra total de cuestionario recogidos asciende a 245 personas que son un 78% de la población, del cual 126 (40% de la población) son de la Facultad de

Sevilla y 119 (60% de la población) de la Facultad de Huelva. El porcentaje de participación es mayor en Huelva (90%) que la Facultad de Sevilla (69%). La causa de esta diferencia puede ser debida al carácter de las asignaturas escogidas para la realización del cuestionario, ya que en Huelva se escogió el Prácticum VII de obligatoria asistencia (Prácticum VII) y en Sevilla han hecho en el horario de asignaturas Optativas (Adolescencia y riesgo, Principios de fisioterapia aplicada a la enfermería, Terapias alternativas en cuidados, Atención a múltiples víctimas y ayuda humanitaria, Sociología de la salud y Psicología social aplicada).

Instrumentos

Pro QOL-vIN: El instrumento de evaluación utilizado fue el cuestionario de Fatiga de Compasión y Satisfacción ProQol-viV: profesional quality of life. "Compassion Satisfaction and Fatigue Subscales-Versión IV" traducido y validado, por profesionales de la Universidad Autónoma de Madrid en 2006. Consta de 30 ítems, con una escala tipo Likert (0=Nunca hasta 5=Siempre).

El cuestionario se divide en tres subescalas que son las siguientes: la Satisfacción por Compasión, el Burnout y el Estrés Postraumático secundario o Fatiga por Compasión. Según el propio autor, se encontrarían en riesgo de padecer fatiga aquellas personas que presentaran una puntuación baja en la subescala de satisfacción por la compasión y alta en burnout y fatiga por compasión. El cuestionario ha mostrado buenas características psicométricas presentando todas las subescalas un alfa de Cronbach superior a 0,80 (Figley y Stanmm, 1996).

Procedimiento

Para la realización de este estudio se ha utilizado un diseño descriptivo-observacional transversal o de prevalencia. Las encuestas se realizaron al comienzo de las clases de las distintas materias, estando previamente reservado en tiempo tras ponernos de acuerdo con los profesores de las diferentes asignaturas de ambas Universidades, Se estableció un calendario para la realización progresiva de las encuestas durante los meses octubre-diciembre de 2016.

Análisis de datos

Los datos obtenidos han sido procesados utilizando el programa informático SPSS 20.0 para Windows. Se ha utilizado el análisis de estudios descriptivos con las medidas de frecuencia, tendencia central, dispersión y los gráficos adecuados según el tipo de variable. Además, se ha utilizado una prueba de homogeneidad entre variables cualitativas dicotómicas (para lo que recodificamos algunas de las variables utilizadas) y cuantitativas para la comparación de medias en dos muestras independientes. Se ha realizado un análisis descriptivo de las variables recogidas en el estudio, calculando medidas de tendencia central y dispersión para las variables numéricas y, frecuencias absolutas y relativas para las cualitativas.

Resultados

1.-Perfil demográfico de la muestra:

En total contestaron al cuestionario 245 personas, correspondientes a un total del 78% de la población.

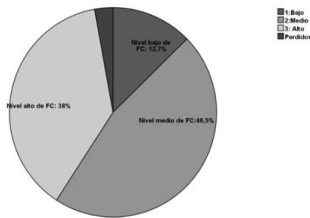
- Edad: El 96% de la población menor de 30 años y el 3,3% mayor de 30 con un total de 8 casos.
- Estado civil: cuanto al estado civil el porcentaje más amplio es de solteros (96,3%)luego viene el de los casados (2,4%). Hay un porcentaje de 1,2 en casos perdidos debido a tres personas que no cumplimentaron adecuadamente la pregunta correspondiente.
- Distribución por sexos: Del total de los 245 cuestionarios completados, 204 son mujeres y 41 son hombres, por lo que la distribución en porcentajes es de un 83,3% de mujeres frente a un 16,7% de Hombres.

2.- Puntuaciones del cuestionario:

- En lo referente a los resultados obtenidos sobre el nivel de Fatiga por Compasión, no existe ningún caso en el que se den las puntuaciones requeridas en las tres escalas (Satisfacción por la Compasión, Burnout y Fatiga por Compasión) para afirmar que la persona sufre de Fatiga por Compasión o Fatiga compasiva. En el análisis por dimensiones hemos encontrado la existencia de altas puntuaciones en las tres dimensiones, siendo especialmente positivas estas puntuaciones en la sub-escala de Satisfacción por la Compasión donde las puntuaciones medias y altas completan el 84% de la población.

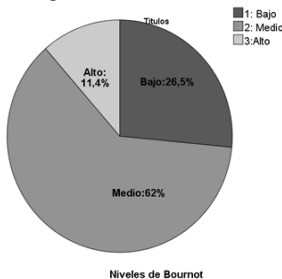
- Niveles de Fatiga por Compasión: En esta dimensión encontramos niveles altos de fatiga en el 38% de los casos y bajo en el 12,7%. Un 45% de la población presenta niveles medios.

Figura 1. Niveles de fatiga



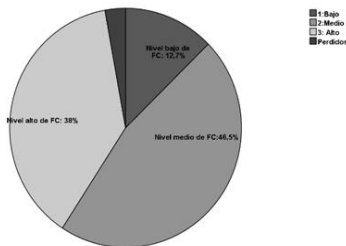
- Niveles de Burnout: En cuanto a la dimensión “Burnout”, el porcentaje de niveles altos es del 11,4%, siendo Medio en un 62% de los casos y Bajo en el 26,5% de los casos.

Figura 2. Niveles de Burnout



- Niveles de Satisfacción con la Compasión: En cuanto a la Satisfacción por la Compasión el 12,7 % tienen puntuaciones consideradas como bajas, por lo que la mayor parte de la población (84,5%) están con puntuaciones medias-bajas en esta dimensión del cuestionario.

Figura 3. Niveles de Satisfacción con la Compasión



Discusión/Conclusiones

1.-Al igual que en otros estudios realizados (Gómez et al., 2015) no existe ningún caso claro de “Fatiga por Compasión” entre los alumnos y las alumnas de cuarto de las Facultades de Enfermería Huelva y Sevilla, ya que no hay ningún caso en el que se encuentren afectadas las tres dimensiones del cuestionario, siendo esta una característica necesaria para determinar la afectación.

2.- Con respecto a las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones, podemos decir que son muy significativas las altas puntuaciones de las dimensiones Burnout y Fatiga por Compasión. Por el contrario, las altas puntuaciones obtenidas en la Satisfacción por la Compasión es el elemento protector que tiene esta población para protegerse de la afectación por Fatiga Compasiva. En este sentido se han obtenido puntuaciones similares en Satisfacción por Compasión en enfermeras de Oncología (Hopert et al., 2010). En se afirma que estas puntuaciones están relacionadas con el tiempo como enfermera y la unidad trabajada (Yoder, 2010). Podemos deducir que los alumnos y las alumnas cuyo tiempo como profesional de enfermería no siquiera ha empezado, experimentan como fruto de su motivación y vocación por el ejercicio de ayuda una satisfacción en el esfuerzo de ser compasivos que les amortigua el desgaste que tienen en el desempeño de sus prácticas pre-profesionales.

3.- Mantenemos la opinión de que tanto por la incidencia del “Fatiga por Compasión” en la calidad de los cuidados de salud, como por el desgaste personal que supone para quienes lo sufren, así como por el coste económico que desencadena, es necesario seguir investigando y diseñando estrategias que la prevengan y reduzcan. En nuestro caso, creemos que es fundamental reflexionar acerca de cuáles son los factores protectores y desencadenantes de este fenómeno e incluir en los currículums formativo el aprendizaje de estrategias y recursos personales que amortigüen el impacto del ejercicio de ayuda desde los primeros momentos de la formación apostando decididamente por una buena calidad de vida de los alumnas y alumnos (futuros profesionales de Enfermería) que tendrán a su cargo el desempeño de la difícil tarea de cuidar la salud de la población.

Referencias

- Boyle, D. (2016). Fatiga por compasión: el precio de la atención. *Nursing*, 33(2),17-19.
- Bush, N.J. (2009). Compassion fatigue:are you at risk? *Oncol Nurs Forum*, 36(1), 24-28.
- Figley, C.R. (1995). *Compassion fatigue as secondary traumatic stress disorder: An overview*. En Figley, C. (Eds.) *Compassion Fatigue: Coping with Secondary Stress Disorder in Those Who Treat the Traumatized* (pp 1-20). London: Brunner-Routledge.
- Figley, C.R., y Stamm B. H. (1996). Psychometric review of the compassion fatigue self test. En Stamm, B. (Eds) *Measurement of stress, trauma and Adaptation*. Lutherville MD: Sidran Press.
- Galán-Serna, J.M., Romero, R., Morillo, M.S., y Alarcón, J.M. (2014). Descenso de empatía en estudiantes de enfermería y análisis de posibles factores implicados. *Psicología Educativa*, 20(1), 53-60.
- Gómez Martínez, S., Gil Julia, B., Castro Calvo, J., Ruiz Palomino, E., y Ballester, R. (2015). Fatiga compasiva en el personal de enfermería de una Unidad de Cuidados Intensivos. *Ágora de Salud*, 1, 209-220.
- Hooper, C., Craig, J., Janvrin, D., Wetsel, M., y Reimels, E. (2010). Compassion satisfaction, burnout, and compassion fatigue among emergency nurses compared with nurses in other selected inpatient specialties. *Journal Of Emergency Nursing: Official Publication Of The Emergency Department Nurses Association*, 36, 420-427.
- Joinson, C. (1992). Coping with compassion fatigue. *Nursing*, 22(4),116-120.
- Lago, K., y Codo, W. (2013). Fadiga por compaixao: evidências de validade fatorial e consistência interna do ProQol-BR. *Estudios de Psicología*. 18(2),213-221.
- Lombardo, B., y Eyre, C. (2011). *Compassion fatigue: A nurse´s primer*.
- Mazzotta, C. (2015). Paying attention to compassion fatigue in emergency nurses. *American Journal of Nursing*, 115(12), 13.
- Meda Lara, R.M., Moreno Jiménez, B., Rodríguez Muñoz, A., Arias Merino, E.D., y Palomera Chavéz, A. (2011). Validación mexicana de la Escala de Estrés Traumático Secundario. *Psicología y Salud*. 21(1), 5-15.
- Pembroke, N. (2016). Contributions from christian ethics and buddhist philosophy to the management of compassion fatigue in nurses. *Nursing & Health Sciences*, 18, 120-124.

Sacco, T.L., Ciurzynski, S.M., Harvey, M.E., y Ingersoll G.L. (2015). Compassion satisfaction and compassion fatigue among critical care nurses. *Critical Care Nurse*, 35(4), 32-42.

Yoder, E. (2010). Compassion fatigue in nurses. *Applied Nursing Research*, 23(4), 191-197.

CAPÍTULO 101

Violencia y buen trato en las relaciones de pareja en las que uno de los miembros es transexual

Noelia Martínez Menéndez*, Elena García Vega**, María Fernández Rodríguez*,
María Fernandez Gordo***, y Nuria Vázquez López****

*Hospital Universitario San Agustín; **Universidad de Oviedo;

Centro de Salud Mental la Magdalena; *Estudiante de Máster de Psicología General Sanitaria

Introducción

Tras observar clínicamente una vulnerabilidad específica, cualitativa y cuantitativamente mayor, de las mujeres trans a sufrir violencia de pareja o violencia en el contexto íntimo; revisamos literatura a propósito de incidencia, riesgos y causas. La literatura existente es poca y los escasos estudios señalan altas tasas de violencia de pareja en personas transgénero, especialmente significativas cuando las personas transexuales están en un rol de mujer y mantienen relaciones heterosexuales (Roch y Ritchie, 2010). La heterosexualidad (tener una pareja masculina) parece el factor de riesgo determinante (Jewkes, 2002) pero se desconoce en qué difiere esta violencia contra las mujeres trans de la ejercida contra mujeres biológicas, si difiere, y qué explica su posible mayor incidencia.

El objetivo del presente trabajo es revisar literatura sobre causas y circunstancias en torno a la violencia de pareja contra las mujeres trans ahondando en las relaciones de poder, los polos dominancia/sumisión, y la interseccionalidad entre la violencia de género en el contexto íntimo y la transfobia (Ristock, 2005; Viveros, 2016; Campbell, 2002; Golding, 1999).

Se explora la interrelación entre violencia de pareja contra mujeres trans y mitos románticos, heteropatriarcales, binarios y normativos (Glick y Fiske, 1996; Lagarde, 2005; Ferrer, Bosch, y Navarro, 2010). Revisaremos así mismo nuevas propuestas para el aprendizaje y enculturación en modelos de relación afectivos simétricos en los contextos educativos (Flecha, Puigvert, y Redondo, 2005).

Metodología

Bases de datos

Para recabar información acerca de investigaciones previas relacionadas sobre mujeres transgénero y violencia de pareja se llevó a cabo una búsqueda en google académico y pubmed.

Descriptores

Los descriptores usados en la búsqueda fueron “violencia de género”, “mujer trans”, “violencia de pareja”, “interseccionalidad”, “feminismo”, “mitos románticos”.

Fórmulas de búsqueda

La búsqueda se limitó a páginas en español e inglés y se dirigió a artículos publicados en cualquier momento (sin delimitación de fechas).

Resultados

La práctica clínica en la Unidad de Tratamiento de Género del Principado de Asturias y la literatura consultada señalan las altas tasas de violencia de pareja en personas transgénero, que parecen especialmente significativas cuando las personas transexuales están en un rol de mujer y mantienen relaciones heterosexuales.

Poca literatura aborda la violencia que enfrentan las mujeres trans y sus características. Y los pocos estudios existentes son con muestras muy escasas. En uno de estos estudios, realizado por Turell en el año 2000, en Houston, las mujeres trans informaron haber sufrido abuso sexual en un 28%, abuso físico en un 43% y abuso emocional por sus parejas en un 57% (Turell, 2000). En un estudio realizado por Roch, en 2010, en Escocia, un 80% de las personas trans entrevistadas habían sufrido algún tipo de violencia de pareja. Estas violencias se producían principalmente cuando las personas trans estaban en el rol de mujer (Roch y Ritchie, 2010).

La violencia de pareja es especialmente riesgosa contra las mujeres heterosexuales (Jewkes, 2002) ya que tener una pareja masculina parece ser el mayor factor de riesgo. Las relaciones de poder, la discriminación económica y social, los roles de género y la impunidad ahondan esta vulnerabilidad.

El concepto de interseccionalidad (acuñado por Williams en 1989) aborda múltiples discriminaciones y nos ayuda a entender la manera en que conjuntos diferentes de identidades influyen sobre el acceso que se pueda tener a derechos y oportunidades. En el caso de las mujeres trans, además de la vulnerabilidad de género a la violencia de pareja (es decir, el riesgo a sufrir violencia por ser mujer) se añade otra vulnerabilidad, debida a la discriminación por ser transgénero. Y sumadas a ellas, otras vulnerabilidades que interseccionan y que ponen en mayor riesgo a la posible víctima, tanto de sufrir violencia como de no conseguir escapar de ella. La experiencia clínica nos muestra que una persona transgénero es especialmente vulnerable al maltrato familiar, acoso escolar y abuso sexual, entre otras victimizaciones. El acoso escolar puede suponer la exclusión del sistema educativo, añadiendo una nueva vulnerabilidad. El maltrato familiar, por otro lado, puede llevar a las víctimas a quedarse sin casa o sin red de apoyo; añadiendo otra vulnerabilidad. Las personas muy victimizadas (que han enfrentado violencia en diversas ocasiones) suelen tener menos apoyo social y menor autoestima, lo que les hace de nuevo extremadamente vulnerables a la violencia. Hablamos, por tanto, de interseccionalidades múltiples y vulnerabilidades acumulativas (Campbell, 2002; Golding, 1999).

La violencia crónica en relaciones de pareja es descrita en *El Laberinto Patriarcal* (Bosch, Ferrer, y Alzamora, 2006) donde se propone un modelo de tres círculos con gradiente de peligrosidad de fuera hacia adentro, centrado en las dificultades de las mujeres para escapar de las relaciones de maltrato. Las autoras plantean que el primer círculo es de cristal, porque aún puede verse la referencia exterior. Este primer círculo, según sus autoras, se produce ante el choque de expectativas o la colisión de intereses, e incluiría las primeras estrategias de control por parte del maltratador. Las autoras señalan que las mujeres escaparán de él si sus redes sociales y de apoyo no han desaparecido. Por el contrario, la permanencia en la relación llevará al segundo círculo del laberinto, donde aparecerán las primeras agresiones y tomará fuerza el ciclo de la violencia propuesto por Walker (1984) con mayor sumisión y aislamiento. En el tercer anillo, el aislamiento es total y las únicas estrategias de la víctima están centradas en la supervivencia inmediata y guiadas por el miedo.

Según este modelo de tres círculos, entendemos que la falta de apoyo, reconocimiento social y otros estigmas, así como las victimizaciones previas e interseccionalidades, podrían acelerar la velocidad por el que una víctima trans transita de un círculo a otro.

Es importante apuntar que en la literatura revisada casi todos los artículos e investigaciones sobre violencia de género y los pocos existentes sobre violencia de género hacia mujeres trans, se centran en porqué ellas no consiguen escapar de violencia, y en pocos se profundiza en porqué los maltratadores agreden. En este sentido Lagarde describe los mitos románticos, que forman también parte esencial de los denominados “mandatos de género” femeninos (Lagarde, 1990; Lagarde, 2001). Según esta autora, ser y sentirse mujer viene determinado, entre otros rasgos, por dar una enorme importancia a las emociones, los afectos, el cuidado o las relaciones interpersonales, tanto en la responsabilidad en la creación y mantenimiento de vínculos como en la consideración de que esos vínculos son esenciales para la felicidad de las mujeres. Se destaca una sobredimensionalización de las relaciones, incluyendo aquellos casos en los que es una mujer desvalorizada y no apoyada socialmente y termina adoptando

papeles de sumisión. Lagarde concluye que estos mandatos de género no hacen sino acrecentar la dependencia de la mujer hacia el hombre que esté con ella, reforzando esto su necesidad de adaptación al maltrato. En este sentido y en consonancia con estos mandatos que describe la antropóloga mexicana, la adopción de una feminidad tradicional que se observa entre las mujeres trans, podría hacerlas especialmente vulnerables a enfrentar violencia o a cronificar en la violencia de pareja.

Sin embargo, todas estas consideraciones nos siguen dejando sin una respuesta completa a las preguntas claves de: ¿por qué los maltratadores agreden? ¿Y por qué esta agresión tiene especial virulencia contra las mujeres trans?

Es en este punto donde tenemos que profundizar en los mitos masculinos, esto es, en los esquemas arquetípicos y las construcciones sociales de la masculinidad; así como en las creencias masculinas respecto a la feminidad y la feminidad trans. Algunas teorías como las de Glick y Fiske (1996) explican las relaciones agresivas contra las mujeres biológicas. Estos autores consideran que la creencia de la inferioridad de las mujeres lleva consigo un paternalismo dominador, y la creencia de que las mujeres son manipuladoras por naturaleza lleva asociada competitividad y hostilidad. Concluyen que las actitudes y creencias misóginas podrían ser un elemento común y diferenciador de los maltratadores. Sin embargo, la hipótesis misógina no explica por qué a una mujer trans se le agrede, cuando el presupuesto de inferioridad innata sobre el que pivota la teoría de Glick y Fiske no concuerda con la historia biológica de una mujer transgénero.

Discusión

La violencia de género en el contexto íntimo, esto es la violencia de pareja que enfrentan las mujeres biológicas tiene una causalidad múltiple y ha sido explicada desde diferentes ópticas. Algunas de ellas permiten explicar la violencia específica que enfrentan las mujeres trans, sin embargo otras ópticas son más difícilmente extrapolables.

Algunas otras autoras proponen otros elementos causales relacionados con el agresor que nos permitirían entender mejor la etiología de estas agresiones, y que clarificarían porqué se observa una mayor incidencia de la violencia de pareja contra las mujeres trans.

Las mujeres transexuales son objeto de una gran cosificación en el imaginario social. Son identidades que se construyen estereotípicamente como hipersexuadas. La cosificación e hipersexualización están íntimamente relacionadas con la deshumanización. Sabemos que la deshumanización facilita la agresión, ya que inhibe sentimientos de empatía en el agresor. Por tanto la deshumanización en el relato identitario de las mujeres trans en nuestra cultura, podría estar facilitando el hecho de que sean agredidas (Sales, 2015; Bartky, 1990; Goldenberg y Roberts, 2004).

Por otro lado, otra de las causas por las que, y según la literatura existente, las parejas masculinas agreden más a las mujeres transexuales, podría ser lo que ya subrayaba Beauvoir en *El Segundo Sexo* (Beauvoir, 1949) “nadie es más arrogante, agresivo o desdeñoso con las mujeres que un hombre preocupado por su virilidad” (p. 59).

Con fines explicativos vamos a denominar mito de “la virilidad complementaria” a aquel en el que encaja el hombre que construye su virilidad en relación a la feminidad de su pareja. Lo denominamos “virilidad complementaria” porque la masculinidad autopercebida por el varón correlacionará directamente con la feminidad tradicional de la pareja. Será la mujer completamente femenina según patrones tradicionales la que le hará más masculino, y viceversa.

Aunque en las descripciones de los mitos masculinos y románticos en España (Ferrer, Bosch, y Navarro, 2010) no se incluye esta forma de construcción de la virilidad, este mito que proponemos se sumaría a la lista de posibles explicaciones de la especial virulencia de la violencia de pareja contra las mujeres trans.

El sexismo es que una mujer sea lo que debe ser (feminidad tradicional), y el hecho de que no lo sea podrá suponer una agresión contra el hombre (de masculinidad tradicional) porque dañará su virilidad. El

maltrato se convertirá entonces, en la mente del maltratador, en una forma de autodefensa de su virilidad y en última instancia, de su honor.

Es en este punto donde nos planteamos si para la masculinidad tradicional, una mujer trans, al ser o haber sido un hombre biológico, pone en cuestión esta “virilidad complementaria”

En este sentido ahonda Barragán (2004) cuando señala que la masculinidad se define por oposición a la feminidad y Erich Fromm en “El Arte de Amar” cuando señala que cuando la parálisis de la masculinidad es más intensa, el uso de la fuerza se convierte en el principal sustituto de la masculinidad (Fromm, 1956).

Conclusiones

Vemos por tanto que las causas de la violencia de pareja contra las mujeres, y específicamente contra las mujeres trans, son múltiples y están mediadas por la construcción identitaria de género. La prevención de estas violencias requiere pues, un abordaje educativo integral, que incluya:

1. Una resocialización del concepto de amor en el que las relaciones de sumisión – dominación sean sustituidas por las de cuidado mutuo.
2. Nuevos modelos amorosos deseables.
3. Nuevos modelos masculinos de consideración atractiva, con una masculinidad que no se defina por oposición a lo femenino.
4. Nuevos modelos femeninos atractivos.

Los procesos de socialización nos inculcan a lo largo de la vida la idea de que el amor es sufrimiento, dependencia, sumisión, celos, etc. o incluso que amor y odio son dos caras de la misma moneda. En lo que se refiere al modelo de masculinidad hegemónica, este se caracteriza por el dominio, la falta de sensibilidad e incluso la violencia, la protección, la posesión y la necesidad de proveer a la familia. El gran reto pendiente para acabar con la violencia de pareja, del que las campañas preventivas apenas aún se hacen eco, son las nuevas masculinidades que alejándose del modelo de masculinidad hegemónica, defiendan unos modelos alternativos de masculinidad más acordes a unas sociedades dialógicas. (Flecha, Puigvert, y Redondo, 2005).

Referencias

- Barragán-Medero, F. (2004). Masculinidades e innovación educativa: de la homofobia a la ética del cuidado de las personas, en C. Lomas (Comp), *Los chicos también lloran*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bartky, S.L. (1990). *Feminidad y dominación. Estudios de la fenomenología de la opresión*. Routledge.
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Bosch, E., Ferrer, V.A., y Alzamora, A. (2006). *El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Ed. Anthropos.
- Campbell, J.C. (2002). Consecuencias para la salud de la violencia de la pareja. *Lancet*, 359(9314), 1331-1336.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). Adolescencia, Sexismo Y Violencia De Género. *Papeles del Psicólogo*, 84, 35-44.
- Ferrer, V.A., Bosch, E., y Navarro, C. (2010). Los Mitos Románticos En España. *Boletín de Psicología*, 99.
- Ferrer, V.A., y Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *I revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1).
- Flecha-Fernández-Sanmamed, A., Puigvert-Mallart, L., y Redondo-Sama, G. (2005). Socialización preventiva de la violencia de género. *Feminismo/s*, 6, 107-120.
- Fromm, E. (1956). *El arte de amar*. Paidós.
- Glick, P., y Fiske, S.P. (1996). Inventario de sexismo ambivalente. Diferenciación sexismo hostil y benevolente. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Goldenberg, J.L., y Roberts, T.A. (2004). La bella y la bestia. Una perspectiva existencial de la objetivización y condenación de las mujeres en J. Greenberg, S. Koole, T. Pyszczynski, y T. Pyszczynski (Eds), *Manual de psicología experimental existencial*. Guilford Press.
- Golding, J. (1999). Violencia de pareja como factor de riesgo para los trastornos mentales: un metanálisis. *Journal of Family Violence*, 14(2), 99-132.

- Jewkes, R. (2002). Violencia de pareja: causas y prevención. *Lancet*, 359(9315), 1423-1429.
- Lagarde, M. (1990). *Identidad femenina*. Texto difundido por CIDHAL (Comunicación, Intercambio y Desarrollo Humano en América Latina, A. C. México).
- Lagarde, M., Espinoza, G., Pisano, M., González, S., Rodríguez, E., y Hierro, G. (2001). Poder, relaciones genéricas e interculturales. *Colección Estudios de género*, 5, 13-50.
- López-García, E. (2004). La Figura Del Agresor En La Violencia De Género: Características Personales E Intervención. *Papeles del Psicólogo*, 88, 31-38.
- Ristock, J. (2005). *Violencia relacional en la comunidad de lesbianas, gais, bisexuales, transgénero, queer. Más allá del Marco Razón de Género*. University of Roehampton, UK Violence Against Women Online Resources
- Rivière, J. (2009). *Los hombres, el amor y la pareja*. Texto difundido por Emakunde. Disponible en: <http://www.porlosbuenostratos.org/documentos>
- Roch, A., y Ritchie, G. (2010). *¿Ojos que no ven, corazón que no siente? Experiencias de Abuso Doméstico en Personas Transgénero?* LGBT Youth Scotland James Morton Equality Network.
- Sales-Gelabert, T. (2005). *Lo humano, la deshumanización y la inhumanidad; apuntes filosófico-políticos para entender la violencia y la barbarie desde J. Butler*. Texto difundido por UIB. Disponible en DSpace/Manakin Repository.
- Turell, S. (2000). Análisis descriptivo de la violencia en relaciones del mismo sexo en una muestra diversa. *Journal of Family Violence*, 15(3).
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17.
- Walker, L.E. (1984). *El síndrome de la mujer maltratada*. New York: Springer.

CAPÍTULO 102

Midiendo resultados de los productos de apoyo en personas sordas y con discapacidad auditiva: un estudio cualitativo con grupos focales de usuarios, familiares y profesionales

Estibaliz Jiménez
Facultad Padre Ossó

Introducción

Las personas sordas pertenecientes a la Comunidad Sorda y las personas con discapacidad auditiva se enfrentan a diario a dificultades en la realización de sus actividades de la vida diaria debido, principalmente, a sus dificultades comunicativas y ello repercute en su desempeño funcional y su participación social (Kramer, 2008; Saladin y Hansman, 2008).

Dentro del colectivo de personas con discapacidad auditiva suelen emplearse diferentes productos de apoyo, en función de sus características (e.g., momento y tipo de pérdida, lengua empleada, edad), que persiguen mejorar su funcionamiento diario. Entre los productos de apoyo más empleados para la mejora del desempeño encontramos los audífonos (Desjardins y Doherty, 2009), los implantes cocleares (Buhagiar y Lutman, 2011), los sistemas de intermediación por vídeo (Saladin y Hansmann, 2008), el bucle magnético (Velasco y Pérez, 2009), o los equipos de frecuencia modulada (FM) (Chisolm, Noe, Mcardle y Abram, 2008), entre otros.

Aunque en la literatura han surgido numerosos modelos de clasificación de productos de apoyo (Lenker y Packet, 2003), no existen modelos específicos para la predicción del uso de los productos de apoyo (Fuhrer, Jutai, Scherer, y DeRuyter, 2003). La toma de decisiones para el uso de productos de apoyo requiere de práctica basada en la evidencia tanto en los procedimientos como en la selección y asesoramiento sobre los mismos, con el objetivo de buscar la satisfacción del consumidor y verificar su eficacia (Bernd y van der Pijl, 2009). Sabemos, gracias a trabajos recientes, que la selección debe estar centrada en el usuario (Craddock, 2002) y ha de tener en cuenta su contexto y el producto en sí mismo (Hoenig, Giacobbi y Levy, 2007). Y otros autores, como Fuhrer, Jutai, Scherer y DeRuyter (2003), identificaron además cuatro categorías que describen las principales tipologías de instrumentos para la toma de decisiones respecto al uso de productos de apoyo: (a) medidas globales y holísticas frente a medidas específicas del dispositivo, (b) medidas objetivas frente a medidas subjetivas, (c) diferentes perspectivas (usuario, familia, profesor) y (d) empleando las definiciones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (en adelante, CIF) (OMS, 2001).

Bastantes autores han discutido acerca del uso potencial de la CIF como medida de resultados en el ámbito de las intervenciones con productos de apoyo (Arthanat y Lenker, 2004; Jutai, Fuhrer, Demers, Scherer, y DeRuyter, 2005; Scherer y Jutai, 2007), así como son muchos los instrumentos para la selección de productos de apoyo que incluyen los componentes de la CIF (Scherer, Sax, Vanbiervliet, Cushman, y Scherer, 2005). La CIF proporciona un esquema sistemático para la organización de necesidades y capacidades de los clientes, tales como el de priorizar objetivos, porque presta atención, por un lado, al funcionamiento y la discapacidad, y por otro, a los factores contextuales (Cushman y Scherer, 1996; Jutai, Fuhrer, Demers, Scherer, y DeRuyter, 2005 que no suelen estar considerados en otros modelos. Además, describe la relación entre las condiciones de salud, las actividades habituales y la participación en la sociedad, teniendo en cuenta estos factores (además de los personales).

También son numerosos los investigadores que sugieren que el modelo de la CIF es útil como medida de resultados en intervenciones con PA (DeRuyter, 1997; Gray, Quatrano, y Lieberman, 1998) y

de hecho se puede considerar como el modelo más específico de selección de PA (Lenker y Paquet, 2003; Verza et al., 2006). No obstante, la investigación sobre resultados en usuarios de productos de apoyo se debería complementar con información obtenida mediante técnicas cualitativas (Odom et al., 2005). Por un lado, las técnicas cualitativas podrían conducir a un conocimiento más profundo sobre las razones y motivaciones subyacentes en las decisiones de uso o no uso de un producto. Y por otro, el abordaje cualitativo, al incluir también a personas del contexto de los propios usuarios, facilita la obtención de información que se origina en distintos puntos de vista y perspectivas. Por todo ello, esta investigación tuvo como objetivo indagar sobre la opinión acerca de los productos de apoyo no sólo de las personas sordas sino también de sus familiares y de los profesionales que trabajan con ellos a diario.

De entre todas las técnicas “no cuantitativas”, los grupos focales es una técnica bien conocida en el ámbito de la discapacidad. El objetivo de los grupos focales es el de generar opiniones, poner de manifiesto puntos de vista y evocar experiencias sobre un tema específico (Bloor, 2001). Algunos de estos métodos se usan habitualmente en investigación sobre productos de apoyo y en este contexto pueden proporcionar información de mucho interés, así como proporcionar un enfoque general desde el que comprender los resultados de las intervenciones mediante PA. El uso de grupos focales en personas sordas plantea bastantes dificultades debido a las barreras comunicativas que presenta el colectivo. No obstante, hay estudios que han empleado esta herramienta en personas perteneciente a la Comunidad Sorda usuarias de lengua de signos (Cavender y Ladner, 2008; Spicer, 2009) y en personas usuarias tanto de lengua de signos como de lengua oral (Spicer, Schmidt, Ward y Pinnington, 2005). Son diversas las cuestiones a tener en cuenta cuando se organizan grupos focales con personas sordas tales como recurrir a personas competentes en lengua de signos mejor que participantes con buena lectura labial o disponer a los participantes de forma circular para facilitar el contacto visual. Además, se debe tener en cuenta que las personas sordas no se ven a sí mismas con una discapacidad y no les agrada la terminología de “persona con discapacidad auditiva” sino persona sorda, con su propia identidad. En este estudio se tuvieron en cuenta todos estos aspectos para organizar distintos grupos focales de personas sordas, familiares y profesionales.

Como técnica de análisis y método para extraer conclusiones a partir del discurso derivado de los grupos focales, se utilizó el análisis de contenido mediante la aplicación de categorías deductivas. En concreto, se partió del modelo de la CIF. La CIF ya ha sido utilizada en otros estudios como sistema de categorías a partir del que llevar a cabo análisis de contenido. Por ejemplo, Federicci, Meloni, Brogioni y Lo Presti (2008) llevaron a cabo un análisis de contenido del discurso mediante la CIF, como modo de obtención de información relativa a las representaciones y modelos subyacentes de la discapacidad de 90 profesores, padres y educadores de personas con necesidades especiales. En dicho estudio, el análisis de contenido a partir de la CIF permitió inferir la perspectiva sobre la discapacidad de distintos grupos (e.g., padres de niños con discapacidad versus padres de niños sin discapacidad); y, al margen de los resultados concretos, es un buen ejemplo de cómo inferir representaciones mentales de grupos de personas respecto a algún asunto concreto. Estas representaciones son el origen de las emociones y conductas, y conocerlas es importante para planificar e implementar programas de intervención adecuados, en este caso, en el ámbito de los resultados con productos de apoyo.

Método

Participantes

Participaron 36 personas, 6 eran personas sordas, 9 con discapacidad auditiva, 8 familiares y 13 profesionales. Todos eran previamente conocidos de la entrevistadora (la investigadora principal y conocedora de la Comunidad Sorda). La selección de la muestra se realizó a través de la asociación SADAP Salamanca. La investigadora principal se puso en contacto con las personas sordas vía telemática y con los familiares y profesionales vía telefónica, telemática y cara a cara. Ninguna persona con las que se contactó se negó a participar en el estudio.

La muestra para las personas sordas y personas con discapacidad auditiva estuvo formada por 15 participantes con una edad media de 47.27 ($SD=14,81$).

En cuanto a la muestra para familiares y profesionales quedó formada por 21 participantes con una edad media de 34.10 ($SD=14.1$).

Instrumentos

Cuestionario de elaboración propia.

Para la realización de los grupos focales la investigadora principal de este estudio diseñó un cuestionario formado por 10 preguntas. Se tomaron como base las dimensiones de la CIF: funciones corporales, factores ambientales, actividad y participación y factores personales; en cuanto a la dimensión de estructuras corporales, no se incluyeron preguntas específicas, dado que el interés del trabajo está estaba más enfocado hacia cuestiones relacionadas con aspectos no médicos. En resumen, se creó una pregunta acerca de las funciones corporales, cuatro sobre actividades y participación, tres sobre factores ambientales y dos sobre factores personales.

Procedimiento

Los requisitos para el envío de manuscritos a revistas biomédicas publicadas por el Comité Internacional de Editores de Revistas Médicas no proporcionan directrices para los estudios cualitativos. Es por ello, que para llevar a cabo este estudio empírico se tomó como criterio la lista de comprobación COREQ (Consolidated criteria for reporting qualitative research; Tong, Sainsbury, y Craig, 2007). Los grupos focales se desarrollaron en diferentes emplazamientos: aula de la asociación SADAP, sala de usos múltiples de la Universidad de Salamanca y en domicilios particulares. Para el registro de las sesiones se empleó una grabadora de voz para los profesionales, familiares y las personas sordas usuarias de lengua oral, y dos videocámaras para las personas usuarias de lengua de signos. En cuanto a la duración de los diferentes grupos, osciló entre los 19 minutos y los 90 minutos, siendo los grupos focales de los profesionales los que tuvieron una mayor duración. No se devolvió feedback a los participantes de sus transcripciones, puesto que ninguno de los participantes manifestó interés por obtener un reporte del resultado de las sesiones. Ninguno de los participantes tomó notas durante la duración de los grupos focales, aunque a todos los participantes se les facilitaron útiles de escritura y papel por si deseaban hacerlo. Así mismo, los participantes conocían las razones por las que se realizaba el estudio y todas las personas con las que se contactó por las diferentes vías (teléfono, email, SMS y sistemas de intermediación por vídeo) colaboraron en el estudio.

Los grupos focales estaban formados por los 36 participantes distribuidos en 12 grupos en total (ver tabla 1).

Análisis de datos

El trabajo se desarrolló en la ciudad de Salamanca y se centra en las personas con discapacidad auditiva, personas sordas, familiares y profesionales de los mismos. La duración del trabajo de campo (realización de los grupos focales y grabación de los mismos) fue de 7 meses, de mayo a diciembre de 2014.

El diseño planteado es un diseño no experimental transversal correlacional, mediante metodología cualitativa y utilizando el marco conceptual de la CIF.

Tabla 3. Descripción de los perfiles de los 3 tipos de grupos focales: personas sordas, familiares y profesionales (n=36)

Grupo Focal	Nº Participantes	Participantes
Grupo 1 Familiares	8 Participantes	1 Persona hija de una persona con una pérdida severa usuaria de audífono y con un tipo de pérdida postlocutiva.
		1 Persona hija de una persona con hipoacusia moderada usuaria de audífono.
		1 Persona nieta de una persona con una hipoacusia profunda y postlocutiva.
Grupo 2 Familiares	6 Participantes	3 Personas (Padres y hermana de la madre) familiares de una persona con un tipo de pérdida prelocutiva y con una hipoacusia profunda.
Grupo 3 Familiares		2 Personas (Cónyuge e hija) de una persona con una hipoacusia profunda postlocutiva.
Grupo 1 Personas sordas	6 Participantes	2 Personas sordas tipo prelocutiva usuarias de implante coclear.
Grupo 2 Personas sordas		1 Persona sorda prelocutiva sin PA usuaria de LSE.
Grupo 3 Personas sordas		1 Persona sorda prelocutiva usuaria de implante coclear.
Grupo 1 personas con hipoacusia	9 Participantes	2 Personas sordas prelocutivas usuarias de audífonos.
Grupo 2 personas con hipoacusia		6 Personas con hipoacusia con un tipo de pérdida postlocutiva usuarios de audífonos.
		2 Personas con hipoacusia usuarias de audífonos.
Grupo 1 Profesionales	13 Participantes	1 Persona sorda prelocutiva no usuaria de PA.
		1 Trabajadora social e ILSE.
		1 Logopeda e ILSE.
		1 ILSE.
Grupo 2 Profesionales		1 Logopeda.
		1 ILSE y Filóloga.
		1 Educadora social e ILSE.
Grupo 3 Profesionales		1 ILSE y técnico de atención socio-sanitaria.
		1 ILSE.
		1 Psicóloga e ILSE.
Grupo 4 Profesionales		1 Terapeuta Ocupacional.
		1 Psicóloga e ILSE.
		1 Logopeda.
		1 Psicopedagoga e ILSE.

Resultados

Transformación de las entrevistas a datos primarios

El primer paso realizado fue la transcripción de la información grabada a documentos de texto (documentos primarios). La transcripción se realizó de manera manual por parte de la investigadora principal. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de contenido de los documentos primarios asignando códigos a las distintas ideas manifestadas por los participantes (quotations). Tanto el registro como la categorización del discurso producido en los grupos focales se llevó a cabo mediante el software Atlas ti 6.2.

El proceso de codificación también fue llevado a cabo por la autora, el cuál consistía en la lectura del discurso codificado de cada grupo focal para identificar los fragmentos de los documentos primarios que tenían significado para el objetivo de la investigación (i.e., citas o quotations). Una vez identificada cada cita, se asignaba a alguno de los códigos CIF. En primer lugar, se identificaba la dimensión (código de 1 dígito) a la que pertenecía la idea a codificar, y posteriormente se identificaba el capítulo correspondiente (código de 2 dígitos). En el caso en el que hubiera información suficiente se concretaba la codificación en niveles inferiores con mucho más detalle (3 y 4 dígitos). Como modo de estimar la fiabilidad en la asignación de citas a códigos CIF se utilizó un procedimiento consistente en seleccionar al azar 39 citas que habían sido asignadas a los distintos capítulos de la CIF por el codificador original, y se administraron a dos jueces independientes. El análisis de concordancia mostró un acuerdo del 97% en la asignación de códigos a citas.

Posteriormente, tras el proceso de codificación, se realizó un sumatorio de los diferentes códigos en función de capítulo, dimensión y tipo de participante por grupo focal. El objetivo final de este proceso era poder comprobar el número de citas por dimensión de la CIF (funciones corporales, actividades y

participación, estructuras corporales, factores ambientales y factores personales) y por grupo focal (personas sordas, personas con discapacidad auditiva, familiares y profesionales).

Tabla 4. Códigos de primer nivel de la CIF que aparecen en los diferentes grupos focales y número de citas por tipo de grupo de participantes (n= 36)

Dimensión	Código	Título	Familiares	Personas con hipoacusia	Profesionales	Personas sordas
Funciones corporales	b1	Funciones mentales	110	114	157	80
	b2	Funciones sensoriales y dolor	46	28	77	46
	b3	Funciones de la voz y el habla	6	12	13	14
	b5	Funciones de los sistemas digestivo, metabólico y endocrino	2	2	0	0
	b7	Funciones neuromusculosqueléticas y relacionadas con el movimiento	1	1	0	0
Actividades y participación	d1	Aprendizaje y aplicación del conocimiento	30	11	51	16
	d2	Tareas y demandas generales	12	8	5	6
	d3	Comunicación	187	100	285	61
	d4	Movilidad	1	6	0	1
	d5	Autocuidado	0	2	3	1
	d6	Vida doméstica	32	14	22	10
	d7	Interacciones y relaciones interpersonales	40	12	23	14
	d8	Áreas principales de la vida	31	23	52	29
	d9	Vida comunitaria, social y cívica	48	23	31	16
Factores ambientales	e1	Productos y tecnología	72	65	381	165
	e2	Entorno natural y cambios en el entorno derivados de la actividad humana	15	29	31	19
	e3	Apoyo y relaciones	9	1	12	8
	e4	Actitudes	77	37	191	35
	e5	Servicios, sistemas y políticas	27	6	25	6
Estructuras corporales	s1	Estructuras del sistema nervioso	0	0	4	0
	s2	El ojo, el oído y estructuras relacionadas	3	2	9	0
	s3	Estructuras involucradas en la voz y el habla	0	0	1	0
	s6	Estructuras relacionadas con el sistema genitourinario y el sistema reproductor	0	2	0	0
	s7	Estructuras relacionadas con el movimiento	0	1	0	0
Total			749	499	1373	527

Discusión/Conclusiones

En la primera dimensión de la CIF, funciones corporales, cabe destacar que los profesionales producen un mayor número de citas en los capítulos de funciones mentales y funciones sensoriales y dolor; sin embargo, son las personas sordas las que presentan un mayor número en las funciones de la voz y el habla, seguidos de profesionales y personas con hipoacusia. Cabe resaltar que los familiares son los que presentan un menor número de citas en este último capítulo. Este resultado podría derivar de que la mayor parte de las personas sordas signantes tienen dificultades y limitaciones en sus funciones de la voz y el habla. El hecho de que este resultado no se muestre en sus familiares podría parecer contradictorio según la literatura, ya que una de las mayores preocupaciones de los familiares es la limitación en el lenguaje oral que presentan algunas personas sordas y es por ello que son muchos los progenitores de personas sordas que optan por el implante coclear (Gregory, Sheldon, y Bishop, 1995; Hyde y Power, 2006). En el caso de los familiares de los grupos focales de este estudio parece que no manifiestan tanta preocupación como las propias personas sordas por aspectos relacionados con las actividades de la vida diaria tales como el autocuidado.

En la segunda dimensión de la CIF, Actividad y Participación, cabe resaltar que son los profesionales, junto con los familiares, los que presentan un mayor número de citas en el capítulo de comunicación ($n=285$ y $n=187$ respectivamente) frente a las personas sordas ($n=61$). Este resultado

puede derivar del hecho de que las personas sordas usuarias de lengua de signos no perciben su discapacidad como lo hacen los profesionales del campo y sus familiares. De hecho, existen estudios previos que muestran que la opinión de las personas sordas y sus preocupaciones psicosociales son abordadas con poca frecuencia tanto por profesionales como por familiares, en comparación con otras limitaciones percibidas por estos (Grenness, Hickson, Laplante-Lévesque, Meyer, y Davidson, 2015). Según los resultados, parece que los familiares prestan mayor preocupación a las interacciones y relaciones interpersonales como a la vida comunitaria, social y cívica y a la vida doméstica respecto a los otros grupos. Esto puede deberse que los familiares presentan una mayor preocupación porque perciben una carencia en la participación y el desempeño de actividades instrumentales y avanzadas (Harris y Bamford, 2001; Hindley y Kitson, 2000; Power y Hyde, 2002).

En tercer lugar, en la dimensión Factores Ambientales cabe destacar que los profesionales son los que presentan un mayor número de citas en comparación con los otros grupos y en mayor proporción en los capítulos de productos y tecnología y actitudes. También las personas sordas presentan un alto número de citas en el capítulo de productos y tecnologías. Esto puede deberse a que, en la última década, hay muchos nuevos desarrollos de productos y tecnologías desarrolladas para las personas sordas. Además, con la inclusión de la telefonía móvil y los mensajes de texto, incluyendo las aplicaciones móviles específicas tales como WhatsApp, Telegram o Messenger, son muchas las personas sordas que emplean estos dispositivos para la comunicación (Power, Power, y Horstmanshof, 2007). Resultados previos revelan que las actitudes sociales son uno de los factores ambientales más destacados de esta dimensión (Deal, 2003). Y ello puede deberse a que existe una percepción social de la sordera equívoca en la sociedad occidental porque, en general, las personas oyentes consideran a las personas sordas y personas con discapacidad auditiva como personas afectadas en su desarrollo intelectual e incluso su capacidad psíquica (Corvera y González, 2000). Además, son pocos los oyentes que entienden lo que significa la identidad sorda (Mottez, 1995) y la pertenencia a la Comunidad Sorda es percibida a menudo por los oyentes con una actitud negativa hacia la misma (Gallardo, 1999).

Entre las limitaciones de este estudio cabe señalar que la codificación y asignación de discurso a códigos podrían haberse realizado con más jueces, pero las dificultades, principalmente temporales, impidieron implicar a más jueces en la ardua tarea de registrar y codificar el resultado de las discusiones de los grupos focales. Por otra parte, la CIF también presenta algunas limitaciones entre las que cabe destacar la falta de componentes temporales y causales (Gray y Herdershot, 2000), o la no clasificación de factores personales (Lenker y Jutai, 2002).

Aunque los datos no son extrapolables al colectivo podemos inferir de los participantes del presente estudio que los productos de apoyo son una estrategia de intervención útil, sin embargo, son muchas las barreras ambientales asociadas a su uso tales como las actitudes individuales (familiares, amigos, cargos de autoridad y profesionales) y sociales; en general, los productos de apoyo que emplea este colectivo no cumplen sus necesidades; y son pocos los servicios, sistemas y políticas encaminadas a mejorar su desarrollo e implementación. Por otra parte, en lo referente a la dimensión de actividades y participación los capítulos que obtuvieron un mayor número de citas fueron comunicación, interacciones y relaciones interpersonales, vida doméstica y vida comunitaria, social y cívica. Por lo que, aunque los productos de apoyo son considerados como un facilitador no ayudan a compensar, mitigar o neutralizar la discapacidad en el desempeño ocupacional diario en la ejecución de las actividades de la vida diaria de una persona que padece déficit auditivo.

Referencias

Arthanat, S., y Lenker, J. (2004). *Evaluating the ICF as a Framework for Clinical Assessment of Persons for Assistive Technology Devise Recommendation*, 10 North American Collaborating Centre (NACC). Conference on ICF, Halifax.ASEM.

- Bernd, T., y Van der Pijl, D. (2009). Existing models and instruments for the selection of assistive technology in rehabilitation practice. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 16(3), 146-158. doi: 10.1080/11038120802449362
- Bloor, M. (2001). *Focus groups in social research*. Sage.
- Buhagiar, R., y Lutman, M. (2011). Development of a quality-of life measure for adult patients with sequential bilateral cochlear implants. *Cochlear Implants International*, 12(s2), 44-46. doi:10.1179/146701011X1307464512755
- Cavender, A., y Ladner, R. (2008) Hearing Impairments. Chapter 3 in Harper and Yesilada (Eds.), *Web Accessibility: A Foundation for Research*. New York: Springer, 25-36.
- Chisolm, T.H., Noe, C.M., McArdle, R., y Abrams, H. (2007). Evidence for the use of hearing assistive technology by adults: The role of the FM system. *Trends in Amplification*, 11(2), 73-89. doi: 10.1177/1084713807300879
- Corvera, J., y González, F. (2000). Psicodinamia de la Sordera. *Gaceta Medica de México*, 136(2), 139-151.
- Craddock, G. (2002). Partnership and assistive technology in Ireland. In M.J. Scherer (Ed.). *Assistive technology: Matching device and consumer for successful rehabilitation* (pp. 253-266). Washington, DC: American Psychological Association.
- Deal, M. (2003). Disabled people's attitudes toward other impairment groups: a hierarchy of impairments. *Disability & Society*, 18(7), 897-910.
- DeRuyter, F. (1997). The importance of outcome measures for assistive technology service delivery systems. *Technology and Disability*, 6, 89-104.
- Desjardins, J.L., y Doherty, K.A. (2009). Do experienced hearing aid users know how to use their hearing aids correctly? *American Journal of Audiology*, 18(1), 69-76
- Gallardo, B.T. (1999). *La comunidad sorda*. Barcelona: ISEP - Edicions Universitat de Barcelona.
- Gray, D.B., y Hendershot, G.E. (2000). The ICIDH-2: Defelopments for a new era of outcomes research. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 81, 10-14.
- Gray, D.B., Quatrano, L.A., y Lieberman, M.L. (1998). Moving to the next stage of assistive technology development. En D.B. Gray, L.A. Quatrano, y M.L. Lieberman (Eds.): *Designing and using assistive technology: The human perspective* (pp. 299-309). Ciudad: Editorial.
- Gregory, S., Sheldon, L., y Bishop, J. (1995). *Deaf young people and their families: Developing understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grenness, C., Hickson, L., Laplante-Lévesque, A., Meyer, C., y Davidson, B. (2015). The nature of communication throughout diagnosis and management planning in initial audiologic rehabilitation consultations. *Journal of the American Academy of Audiology*, 26(1), 36-50. doi:10.3766/jaaa.26.1.5
- Harris, J., y Bamford, C. (2001). The uphill struggle: services for deaf and hard of hearing people-issues of equality, participation and access. *Disability & Society*, 16(7), 969-997.
- Hindley, P., y Kitson, N. (2000). *Mental health and deafness*. Wiley.
- Hoenig, H., Giacobbi, P., y Levy, C.E. (2007). Methodological challenges confronting researchers of wheeled mobility aids and other technologies. *Disability Rehabilitation Assistive Technology*, 2, 159-168. doi:10.1080/17483100701374405
- Hyde, M., y Power, D. (2006). Some ethical dimensions of cochlear implantation for deaf children and their families. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(1), 102-111.
- Kramer, S.E. (2008). Hearing impairment, work and vocational enablement. *International Journal of Audiology*, 47, 124-130. doi:10.1080/14992020802310887
- Lenker, J.A., Fuhrer, M.J., Jutai, J.W., Demers, L., Scherer, M.J., y DeRuyter, F. (2010). Treatment theory, intervention specification, and treatment fidelity in assistive technology outcomes research. *Assistive Technology*, 22(3), 129-138. doi:10.1080/10400430903519910
- Lenker, J.A., y Jutai, J.W. (2002). Assistive technology research and practice: What role for ICF? Paper presented at the 8 th North American Collaboratin Center (NACC) Conference on ICF, Toronto, ON
- Lenker, J.A., y Paquet, V.L. (2003). A review of conceptual models for assistive technology outcomes research and practice. *Assistive Technology*, 15(1), 1-15.
- Mottez, B. (1995). Identidad sorda. *El Bilingüismo de los Sordos*, 1(1), 32-36.
- Odom, S.L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R.H., Thompson, B., y Harris, K.R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137-148.
- Power, D., y Hyde, M. (2002). The characteristics and extent of participation of deaf and hard-of-hearing students in regular classes in Australian schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 302-311.

Power, M.R., Power, D., y Horstmannshof, L. (2007). Deaf people communicating via SMS, TTY, relay service, fax, and computers in Australia. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(1), 80-92. doi: 10.1093/deafed/enl016

Saladin, S.P., y Hansmann, S.E. (2008). Psychosocial variables related to the adoption of video relay services among deaf or hard-of-hearing employees at the Texas school for the deaf. *Assistive Technology*, 20, 36-47. doi: 10.1080/10400435.2008.10131930.

Scherer, M., y Jutai, J. (2007). A framework for modeling the selection of assistive technology devices (ATDs). *Disability and Rehabilitation. Assistive Technology*, 2(1), 1-8.

Scherer, M.J., Sax, C., Vanbiervliet, A., Cushman, L.A., y Scherer, J.V. (2005). Predictors of assistive technology use: the importance of personal and psychosocial factors. *Disability and Rehabilitation*, 27(21), 1321-1331.

Scherer, M.J., y Cushman, M. (2001). Measuring subjective quality of life following spinal cord injury: a validation study of the assistive technology device predisposition assessment. *Disability and Rehabilitation*, 23(9), 387-393.

Smith, R.O., Jansen, C.J., Seitz, J., y Longenecker, K (2007). ATOMS Project Technical Report: The ICF in the context of assistive technology (AT) interventions and outcome [Online] Available at: <http://www.r2d2.uwm.edu/atoms/archive/icf.html>

Spicer, D. (2009). Deaf awareness for communicators-Exploring how to improve the experience of those with hearing impairments. *Communicator*, 18.

Spicer, J., Schmidt, R., Ward, C.D., y Pinnington, L.L. (2005). Evaluation of text telephones designed for people with impaired hearing or speech. *Journal of Medical Engineering & Technology*, 29(3), 137-144. doi:10.1080/030919005000067769

Verza, R., Carvalho, M.L., Battaglia, M.A., y Uccelli, M. (2006) An interdisciplinary approach to evaluating the need for assistive technology reduces equipment abandonment. *Multiple Sclerosis*, 12, 88-93.

Velasco, C., y Perez., I. (2009). Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 77-93.

World Health Organization. (2001). *ICF: International classification of functioning, disability, and health*. Ginebra.

CAPÍTULO 103

Personalidad y conducta sexual

Patricia González Elices
Universidad a Distancia de Madrid

Introducción

La sexualidad encierra, en su núcleo, nuestra identidad, nuestro género, nuestro ser (González, Miyar, y Gonzalez, 2002). Desde la poligamia a la monogamia, desde la heterosexualidad a la homosexualidad, en la actualidad coexisten culturas y creencias que conciben las relaciones sexuales de forma diferente. Las relaciones sexuales hoy en día distan de convencionalismos. Las parejas del siglo XXI se alejan de los roles tradicionales y las prácticas sexuales dejan de ser tabú. El sexo ya no es solo la capacidad de reproducirse, sino una capacidad social de atracciones y uniones de interacciones organizadas. En la última década han proliferado aplicaciones y plataformas on-line que facilitan estas relaciones, no obstante, si bien existen estudios comparativos, según el sexo, sobre el tipo de aplicaciones más frecuentes o, las diferencias de personalidad y uso de Internet (Fernández y Alcalde, 2015; Jiménez-Albiar et al., 2012) apenas hay estudios relacionados con las aplicaciones creadas específicamente para ligar.

La práctica de las conductas sexuales surge en la adolescencia. Durante años se han vinculado diferentes factores al inicio de las conductas sexuales; la influencia del grupo de amigos, el bajo rendimiento escolar o el consumo de alcohol y/o drogas (Murray, Zabin, y Toledo-Dreves, 1998), pero pocas son las investigaciones que se han interesado por encontrar una relación con los rasgos de personalidad, por lo que hay ciertas preguntas en el aire, ¿es posible que determinadas características individuales puedan afectar a las conductas sexuales? ¿son más promiscuas las personas que tienen ciertos rasgos?

Heaven, Filtzpatrick, Kelly y Sebar (2000) postulan que hay relación entre la excitación sexual y la extraversión, y el nivel de neuroticismo con la culpabilidad sexual. La variable extraversión se asocia con actitudes sexuales y, como consecuencia, a una mayor frecuencia de relaciones (Eysenck y Eysenck, 1976) dado que a medida que aumenta este rasgo, aumenta la necesidad de cambios constantes (novedad) y existe mayor predisposición a búsqueda de sensaciones y conductas sexuales (Omar, Uribe, y Paris, 1999). Por su parte, la variable neuroticismo incrementa el nivel de ansiedad de los sujetos, lo que condicionará también sus conductas sexuales. Las personas ansiosas tienden a usar el sexo para servir a sus necesidades de apego y experimentan mayores motivaciones sexuales (Birnbbaum, Reis, Mikulincer, Gillath, y Orpaz, 2006; Davis, Shaver, y Vernon, 2004). Por otro lado, es sabido que la variable apertura a la experiencia es la que mejor explica la actitud hacia la sexualidad (Fernández y Castro, 2003).

Estudios que aclaren qué papel juegan los rasgos de personalidad en cuanto a la conducta sexual y, por ende, en la salud sexual, pueden favorecer la comprensión del comportamiento humano y favorecer una sexualidad favorable.

Así mismo, la variabilidad de parejas suele asociarse como predictivo de conductas sexuales de riesgo (Gonçalves, Castellá, y Carlotto, 2007) y estas, pueden ocasionar daños a la salud de las personas. Diversos estudios, entre ellos el de Vall-Mayans y Caballero (2009) indican como factor de riesgo ante diferentes enfermedades de transmisión sexual la orientación sexual de los individuos, reforzando la idea de que este colectivo tiene mayor número de relaciones sexuales y mayor contacto con gente que no es pareja habitual (Langarita, 2013). Esta creencia de mayor promiscuidad entre homosexuales o bisexuales

está ampliamente extendida (Calafat, Juan, Becoña, Mantecón, y Ramón, 2009) siendo motivo, en algunos casos, de prejuicios negativos. Desde este estudio se pretende evidenciar si esta concepción es solo una creencia o hay datos que la avalen.

Otro de los tópicos o estereotipos tradicionales es la creencia de que las mujeres tienen mayor capacidad de protección y son más comedidas sexualmente, lo que se opondría al modelo actual de sexualidad instantánea, que busca simplemente el placer con las relaciones y se aleja de la función reproductiva, de tal forma que la función recreativa del sexo quedaría mayormente reservada a los hombres (Sedeño, 2008).

Dado que existe base teórica previa que avala que determinadas conductas sexuales de riesgo podrían relacionarse con rasgos de personalidad (Schmitt, 2004), se plantea como objetivo de investigación observar la relación existente entre variables relacionadas con determinadas conductas sexuales y la personalidad, así como la existencia de diferencias de sexo y orientación sexual a través de un estudio exploratorio.

Por consiguiente, se pretende (1) comprobar si existe relación entre la promiscuidad y los rasgos de personalidad; (2) comprobar la relación entre la variable sexo y la variabilidad de conductas sexuales y (3) comprobar la relación entre la orientación sexual y el número de relaciones diferentes mantenidas en los últimos 12 meses.

Método

Participantes

En el presente estudio participaron un total de 60 personas de entre 25 y 52 años, con una media de edad de 34,7 años. La muestra estuvo integrada por 29 hombres y 31 mujeres, principalmente de nacionalidad europea (88,3%); 3 de ellos con estudios de doctorado, 54 con estudios universitarios y 3 con estudios de bachillerato o equivalente. Dentro de la muestra se había sujetos con distinta orientación sexual (54% heterosexuales, 6% bisexuales y 40% homosexuales). La mayoría (72%) se autoadscribieron a la clase media, el 21% a la clase media alta y alta y, el 7% a la clase media baja o baja.

Instrumentos

Para la realización de esta investigación se elaboró un cuestionario online compuesto por tres partes. Una primera parte en la cual se pidieron datos sociodemográficos (edad, género, orientación sexual, nacionalidad, nivel de estudios y nivel socioeconómico), una segunda parte en la cual se solicitó que los sujetos contestasen al cuestionario Big Five Inventory (Benet-Martinez y John, 1998) y una tercera parte con preguntas relativas a comportamientos y conductas sexuales. Un ejemplo de este tipo de preguntas sería la siguiente: ¿con cuántas personas diferentes ha tenido relaciones sexuales en el último año?

Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados a través de Internet siguiendo el procedimiento de bola de nieve. Se administró de forma on-line e individual. El reclutamiento se inició con 10 semillas conocidas por el entrevistador para que, posteriormente, éstas distribuyesen el cuestionario a sus allegados. A todos los participantes se les informó de que se trataba de un estudio voluntario sobre personalidad y sexualidad humana, y se les aseguró en todo momento su anonimato y confidencialidad. Los únicos requisitos que se les pedía era ser mayor de edad y no estar casado. Los sujetos no recibieron ningún tipo de compensación por su participación.

Análisis de datos

Para proceder al análisis de datos se plantearon una serie de variables dependientes (rasgos de personalidad, sexo y orientación sexual) e independientes (promiscuidad). Las variables cuantitativas relativas a las puntuaciones en los rasgos de personalidad (extraversión, apertura a la experiencia, responsabilidad, amabilidad y neuroticismo) se dicotomizaron tomando los valores entre 0-5 como el nivel bajo del rasgo y entre 5,01 y 10 como el nivel alto del rasgo.

La variable promiscuidad tomó como criterio de exclusión la frecuencia de parejas sexuales en los últimos 12 meses, de tal forma que solo se contabilizan los sujetos que afirmaron haber tenido al menos 4 relaciones.

Se analizaron cada una de las variables a fin de buscar regularidades y generalizar los resultados mediante el uso de la inferencia estadística. Para evaluar la relación entre las variables cuantitativas se empleó la Correlación de Pearson y la Prueba t Student. Así mismo, en ocasiones se hizo uso de estadísticos como la media o los datos porcentuales. Para dicho análisis se utiliza el software IBM SPSS Statistics versión 22.0.

Resultados

En relación al tipo de conducta sexual mantenida en los encuentros, el 73% refirió tener relaciones sexuales completas, un 18% sexo oral y un 9% tocamientos y roce.

Un 12,3% dijo utilizar o haber utilizado juguetes eróticos y un 85,2% empleó aplicaciones móviles o plataformas para ligar; un 52,3% varones y un 32,9% mujeres.

Al valorar los datos se observa que la orientación sexual apenas influye en el uso de aplicaciones de este tipo ya que, prácticamente, los datos son similares; un 45,3% heterosexuales y un 39,9% homosexuales.

Así mismo, destaca que el 5% (3 sujetos) ha pagado para tener relaciones sexuales, con diferencias significativas entre sexos, ya que únicamente indican esta conducta los hombres.

Del mismo modo se aprecia cierta diferencia comportamental en referencia a tener o no pareja simultánea. Los resultados señalan que tan solo cuatro personas (6,6%) ha mantenido durante el mismo tiempo dos o más relaciones, y que tres de ellas eran del sexo masculino.

Al valorar los datos tomando como punto de referencia la variable promiscuidad, contabilizada por el número de conductas sexuales realizadas en los últimos 12 meses, los resultados se han separado en tres grupos relacionados con los tres objetivos de investigación. En relación a los rasgos de personalidad (tabla 1) los datos muestran que no existen diferencias significativas entre promiscuidad con extraversión ($r=0,249$) o con neuroticismo ($r=-0,027$). Tampoco hay diferencias estadísticamente significativas al correlacionar el número de conductas sexuales con la apertura a la experiencia ($r=0,067$) o con amabilidad ($r=0,135$). No obstante, el análisis de datos muestra que existe cierta significatividad con la variable responsabilidad ($r=-0,402$). El hecho de que este dato sea negativo indica que a menor promiscuidad mayor el grado de responsabilidad del individuo.

Tabla 1. Frecuencia en la práctica de actividad sexual según rasgos de personalidad

Número de relaciones sexuales	Rasgos de personalidad				
	Extraversión	Apertura a la experiencia	Responsabilidad	Amabilidad	Neuroticismo
	$r=0,249$	$r=0,067$	$r=-0,402^*$	$r=0,135$	$r=-0,027$

*la correlación es estadísticamente significativa con un nivel $p < 0,05$

Tomando como referencia las frecuencias de las relaciones sexuales en relación al sexo (tabla 2) se obtiene que la media de las relaciones para el grupo masculino es de 3,86, mientras que para las mujeres es 4,48. Si bien se observa un mayor número de relaciones para el sexo femenino, los resultados muestran que no hay apenas diferencias por sexo ($t=-0,557$, g.l.=58, $p=0,579$).

Tabla 2. Frecuencia en la práctica de actividad sexual según el sexo

Número de relaciones sexuales	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
	N	31	60
	Media	3,86	4,48
	Prueba t	$t = -0,557$, g.l. = 58, $p = 0,579$	

En relación al tercer objetivo de la investigación (tabla 3), es necesario indicar que el análisis de los datos se hizo excluyendo al grupo de sujetos que habían marcado como orientación sexual la bisexualidad. Los datos recogidos evidencian que a pesar de que el número de relaciones es superior en el grupo con orientación homosexual (4,36 de media frente a 3,74 para el grupo de heterosexuales) tampoco existen diferencias significativas ($t = -0,543$, g.l. = 58, $p = 0,590$).

Tabla 3. Frecuencia en la práctica de actividad sexual según la orientación sexual

Número de relaciones sexuales	Orientación sexual		Total
	Heterosexuales	Homosexuales	
	N	25	60
	Media	3,74	4,36
	Prueba t	$t = -0,543$, g.l. = 58, $p = 0,590$	

Discusión/Conclusiones

Los resultados obtenidos en el presente estudio no permiten afirmar que los rasgos de personalidad constituyan variables relevantes para la predicción de la conducta sexual, en contraposición con los hallazgos presentados por Petty, Wegener y Fabrigar (1997, citado en Pérez-González, Moyano, y Sierra, 2011), seguramente debido al carácter exploratorio del estudio.

El hallazgo más interesante a la luz de los análisis es que el número de relaciones sexuales apenas se correlacionan con los rasgos de personalidad, a excepción de la variable responsabilidad, constatando los resultados de estudios anteriores (Avia, Carrillo, y Rojo, 1990) y en aquellos en los cuales se muestra esta variable como indicativo de menos conductas sexuales de riesgo (Fernández et al., 2013).

El resto de rasgos no parecen ser explicativos de una mayor conducta sexual. En el caso de la variable extraversión, los resultados no apoyan las conclusiones de otros autores (Eysenck y Eysenck, 1976; Schmitt, 2004) a causa, probablemente, de una muestra insuficiente. No parece existir tampoco relación entre la apertura a la experiencia y el número de relaciones sexuales. Esto no es concordante con las conclusiones establecidas en el estudio de Omar et al. (1999) en el cual se relaciona este rasgo con la búsqueda de sensaciones y ésta, a su vez, con la necesidad de vivir experiencias novedosas y una variedad de experiencias sexuales. De la misma forma, los datos extraídos no apoyan las conclusiones de Fernández y Castro (2003) quienes afirman que el rasgo que mejor explica las actitudes hacia la sexualidad es la apertura a la experiencia, -más que la extraversión y el neuroticismo-.

Tampoco se avala la tesis de mayor número de conductas sexuales entre los sujetos con mayor nivel de neuroticismo, ya que los datos obtenidos no han mostrado dicha relación. Esta contradicción con proposiciones anteriores (Birbaum et al., 2006; Davis et al., 2004) puede ser explicada si se tiene en cuenta que una de las características de las personas inestables emocionalmente es la excesiva preocupación. Puede que la cautela que pueda traducirse ante posibles temores o miedos pueda ser la explicación de menos conductas sexuales como medida de autoprotección (Omar et al., 1999).

En lo referente a diferencias en cuestión de sexo, los hallazgos encontrados no apuntarían diferencias significativas. Estos datos son contrarios a los datos obtenidos en estudios previos (Gutiérrez-Martínez, Bermúdez, Teva, y Buela-Casal, 2007; Petersen y Hyde, 2010), los cuales indican que el sexo masculino tiene más parejas ocasionales y mayores relaciones sexuales que las mujeres. Esta contradicción, no obstante, podía justificarse por la posible influencia que tendrían los estereotipos de género en los estudios anteriores, de tal manera que las mujeres hubiesen referido menos conductas sexuales para

adecuarse a las expectativas de la sociedad (Sedeño, 2008) y por la tendencia a exagerar del sexo masculino (García-Vega, Menéndez, García, y Rico, 2010).

En cuanto a la comparativa del uso de aplicaciones para ligar los datos obtenidos no muestran diferencia entre sexos, apreciación similar a los hallazgos encontrados en el estudio sobre el uso de Internet de Jiménez-Albiar et al. (2012), que imposibilita contrastar si realmente existe o no diferencia entre la línea expresiva-comunal, -más social y afectiva asociada a las mujeres- y la línea agente-instrumental, -asociada a los varones- (Fernández y Alcalde, 2015).

Los resultados de la presente investigación también indican que no hay apenas diferencias entre el tipo de conductas sexuales si se toma como referente la variable orientación sexual, puesto que la variabilidad encontrada no es suficiente como para determinar mayor promiscuidad o parejas sexuales en el último año del colectivo de homosexuales, en contraposición con lo expuesto en estudios anteriores (Calafat et al., 2009; Vall-Mayans y Caballero, 2009) o la concepción de que los gais tienen una sexualidad más promiscua (Langarita, 2013). Es posible que el hecho de que no existan diferencias en el comportamiento sexual entre sexos u orientación sexual se deba, no obstante, a los roles de género que cada sujeto asume, más que al sexo biológico al que pertenecen (Cardenal y Fierro, 2001; García-Vega et al., 2010).

Finalmente, dado que los resultados concretos obtenidos en este estudio no parecen estar avalados por las investigaciones previas, se hace necesario seguir realizando investigaciones en esta línea, cuidando la metodología inferencial a fin de evitar deficiencias que empañen los resultados. Si bien es posible que al ser un estudio exploratorio el problema surja principalmente por el tamaño reducido de la muestra, el presente estudio tiene una limitación añadida relacionada con el método de recogida de datos, ya que los estudios basados en cuestionarios on-line han sido ampliamente criticados (de Marchis, 2012).

En relación a posibles líneas de trabajo futuras, sería preciso abordar la diferencia de las conductas sexuales entre individuos de distintas nacionalidades, ya que algunos estudios parecen indicar que existen diferencias significativas dependiendo de la cultura de origen (Bermúdez, Castro, Madrid, y Buela-Casal, 2010).

Referencias

- Avia, D., Carrillo, J.M., y Rojo, N. (1990). Personalidad y diferencias sexuales: el papel del sexo, la edad y la experiencia. *Revista de Psicología Social*, 5(1), 7-22.
- Benet-Martínez, V., y John, O.P. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait-multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of personality and social psychology*, 75(3), 729.
- Bermúdez, M.P., Castro, Á., Madrid, J., y Buela-Casal, G. (2010). Análisis de la conducta sexual de adolescentes autóctonos e inmigrantes latinoamericanos en España. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(1), 89-103.
- Birnbaum, G.E., Reis, H.T., Mikulincer, M., Gillath, O., y Orpaz, A. (2006). When sex is more than just sex: attachment orientations, sexual experience, and relationship quality. *Journal of personality and social psychology*, 91(5), 929-943.
- Calafat, A., Juan, M., Becoña, E., Mantecón, A., y Ramón, A. (2009). Sexualidad de riesgo y consumo de drogas en el contexto recreativo. Una perspectiva de género. *Psicothema*, 21(2), 227-233.
- Cardenal Hernández, V., y Fierro Bardaji, A. (2001). Sexo y edad en estilos de personalidad, bienestar social y adaptación social. *Psicothema*, 13(1), 118-126.
- Davis, D., Shaver, P.R., y Vernon, M.L. (2004). Attachment style and subjective motivations for sex. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1076-1090.
- De Marchis, G.P. (2012). La validez externa de las encuestas en la "web". Amenazas y su control. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18, 263-272.
- Eysenck, H.J., y Eysenck, S.B.G. (1976) *Psychoticism as a dimension of personality*. London: Hodder & Stoughton.

Fernández, A.M., Celis-Atenas, K., Córdova-Rubio, N., Dufey, M., Corrêa Varella, M.A., y Benedetti Piccoli Ferreira, J.H. (2013). Sexualidad juvenil: prácticas, actitudes y diferencias según sexo y variables de personalidad en universitarios chilenos. *Revista médica de Chile*, 141(2), 160-166.

Fernández, C.S., y Alcalde, J.B.F. (2015). No, sin mi móvil. Diferencias de género y uso de las nuevas tecnologías. *Revista ICONO14*, 13(1), 208-246.

Fernández, M.L., y Castro, Y.R. (2003). The Big Five and sexual attitudes in Spanish students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(4), 357-362.

García-Vega, E., Menéndez Robledo, E., García Fernández, P., y Rico Fernández, R. (2010). Influencia del sexo y del género en el comportamiento sexual de una población adolescente. *Psicothema*, 22(4), 606-612.

Gonçalves Câmara, S., Castellá Sarriera, J., y Carlotto, M.S. (2007). Predictores de conductas sexuales de riesgo entre adolescentes. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(2), 161-166.

González Labrador, I., Miyar Pieiga, E., y González Salvat, R.M. (2002). Mitos y tabúes en la sexualidad humana. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 18(3), 226-229.

Gutiérrez-Martínez, O., Bermúdez, M.P., Teva, I., y Buela-Casal, G. (2007). Sexual sensation-seeking and worry about sexually transmitted diseases (STD) and human immunodeficiency virus (HIV) infection among Spanish adolescents. *Psicothema*, 19(4), 661-666.

Heaven, P.C., Fitzpatrick, J., Craig, F.L., Kelly, P., y Sebar, G. (2000). Five personality factors and sex: Preliminary findings. *Personality and Individual Differences*, 28(6), 1133-1141.

Jiménez-Albiar, M., Piqueras, J.A., Mateu-Martínez, O., Carballo, J.L., Orgilés, M., y Espada, J.P. (2012). Diferencias de sexo, característica de personalidad y afrontamiento en el uso de internet, el móvil y los videojuegos en la adolescencia. *Salud y drogas*, 12(1), 57-78.

Langarita, J.A. (2013). Apropiações furtivas de espaços públicos: Intercambio sexual anónimo entre hombres en el entorno urbano. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 18(1), 99-113.

Omar, A., Uribe Delgado, H., y Paris, L. (1999). Personalidad búsqueda de sensaciones en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 16(1), 163-169.

Pérez-González, S., Moyano, N., y Sierra, J.C. (2011). La capacidad de ensoñación sexual: su relación con la actitud hacia las fantasías sexuales y rasgos de personalidad. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 99, 9-20.

Petersen, J.L., y Hyde, J.S. (2010). A meta-analytic review of research on gender differences in sexuality, 1993–2007. *Psychological Bulletin*, 136(1), 21-38.

Schmitt, D.P. (2004). The Big Five related to risky sexual behaviour across 10 world regions: Differential personality associations of sexual promiscuity and relationship infidelity. *European Journal of personality*, 18(4), 301-319.

Sedeño, E.P. (2008). Mitos, creencias, valores: cómo hacer más «científica» la ciencia; cómo hacer la «realidad» más real. *Isegoría*, (38), 77-100.

Vall-Mayans, M., y Caballero, E. (2009). Linfogranuloma venéreo: una causa emergente de proctitis en hombres homosexuales en Barcelona. *Revista clínica española*, 209(2), 78-81.

CAPÍTULO 104

Análisis de los estilos de socialización parental en adolescentes victimizados y con comportamiento violento en educación secundaria obligatoria

Irene Hostalet Martínez y Elena Flores Fernández
Universidad Miguel Hernández de Elche

Introducción

El estilo de socialización parental en el ámbito familiar es un factor clave que va a determinar la conducta de los hijos en relación a sus iguales. Resultados de investigaciones previas indican que la calidad de las relaciones familiares ejerce una gran influencia sobre el desarrollo de las características psicológicas de niños y adolescentes (Aguirre, 2016).

Tomando como referencia los estilos parentales descritos por Musitu y García (2001) en la literatura previa: indulgente (o permisivo), autoritario, autorizativo (o democrático) y negligente (determinantes para el estilo de socialización en la adolescencia), se han encontrado diferencias significativas en cuanto al estilo de socialización parental recibido en los hijos que ejercen una conducta violenta o son victimizados y los que socializan sin ejercer ni recibir violencia (Garaigordobil, 2017).

Los estilos parentales de socialización quedan definidos de la siguiente manera:

El estilo autorizativo se caracteriza por una alta aceptación / implicación y una alta coerción / imposición. Es el de aquellos padres que son buenos comunicadores, muestran agrado a sus hijos cuando se comportan de forma correcta y fomentan el diálogo y la negociación para obtener acuerdos. Además, emplean reglas y usan el razonamiento como estrategia disciplinaria, el castigo no punitivo, y la consistencia entre declaraciones y acciones (Esteve, 2005). El estilo indulgente se caracteriza por una alta implicación y aceptación del hijo, y un bajo grado de coerción e imposición. Se trata de padres comunicativos con sus hijos, y cuando estos se comportan de forma incorrecta utilizan el diálogo y el razonamiento. Tratan a sus hijos como personas maduras capaces de autorregularse (Esteve, 2005).

Los padres con estilo autoritario se caracterizan por tener una baja implicación con sus hijos y una baja aceptación. Además, presentan altos niveles de coerción e imposición. Se trata de padres que no ofrecen razonamientos cuando emiten órdenes, no estimulan el diálogo, no tienen en cuenta la argumentación del hijo. Valoran mucho la obediencia y castigan de forma vehemente a sus hijos (Esteve, 2005). El estilo negligente se caracteriza por una baja aceptación del hijo, poca implicación en su conducta y un bajo nivel de coerción e imposición de normas. Está caracterizado por la indiferencia, la permisividad y la pasividad. Se trata de padres que ignoran la conducta de sus hijos, no ofrecen apoyos y les otorgan una excesiva independencia y responsabilidad (Esteve, 2005).

Existen categorías según los tipos de agresión o de victimización que se pueden dar entre los estudiantes. En este trabajo se han examinado 6 tipologías de conducta violenta: agresión manifiesta pura, agresión manifiesta reactiva, agresión manifiesta instrumental, agresión relacional pura, agresión relacional reactiva y agresión relacional instrumental; y 3 tipos de victimización: victimización manifiesta física, victimización manifiesta verbal y victimización relacional (Little et al., 2003). Estos tipos de agresión han sido clasificados en base a la “forma” en que se ejerce la violencia y en base a la “función” de esta. Según la forma, encontramos agresión manifiesta y relacional. La agresión manifiesta se refiere a la conducta verbal y física dirigida hacia individuos con la intención de hacerles daño. La agresión relacional se refiere a aquellos actos que tienen la intención de dañar la relación de amistad de otro individuo o su sentimiento de inclusión en el grupo (Little et al., 2003).

Según la función, encontramos la agresión reactiva y la instrumental. La agresión reactiva es aquella que ocurre como una respuesta defensiva a la frustración social o provocación, e incluye respuestas que son principalmente interpersonales y hostiles por naturaleza. Por otro lado, la agresión instrumental es aquella que se produce ante la anticipación de resultados egoístas y es un comportamiento deliberado controlado por refuerzos externos (Little et al., 2003). A partir de estos cuatro tipos de agresión, Little et al. (2003) crearon un constructo formado por seis subescalas de la conducta agresiva: agresión manifiesta pura, agresión manifiesta reactiva, agresión manifiesta instrumental, agresión relacional pura, agresión relacional reactiva y agresión relacional instrumental.

Las líneas de investigación previas que vienen comparando las conductas de los estudiantes en el ambiente escolar según la socialización familiar, apuntan todas ellas a un mismo patrón de conducta que hará más o menos vulnerables a los estudiantes de ser víctimas o agresores.

Aquellos hijos de padres con estilo autoritario, es decir, la educación punitiva, coercitiva y con bajo afecto, tienen mayor probabilidad tanto de ejercer violencia en la escuela como de ser víctimas. Por otro lado, una socialización parental sin normas claras ni cohesión, facilita la agresión. Al contrario, unas reglas claras, cohesión familiar y calidez afectiva, protegen de realizar conductas agresivas (Garaigordobil, 2017).

Otros estudios sobre la conducta agresiva y los estilos parentales muestran resultados similares. Por ejemplo, el estudio de De La Torre (2014) sobre la relación entre los estilos parentales y la agresividad en adolescentes reflejó que el estilo parental autoritario está relacionado con la manifestación de conductas agresivas por parte del adolescente hacia sus iguales. Además, la percepción de un uso estricto de la disciplina está relacionada con las distintas formas de agresión. A grandes rasgos se puede decir que los estilos negligente, permisivo y autoritario son factores para ser víctima o agresor. Aunque sigue existiendo controversia, en relación al estilo permisivo ya que investigaciones precedentes revelan que la percepción de un estilo educativo permisivo por parte de los hijos adolescentes se asocia con la obtención de mejores puntuaciones en medidas de ajuste psicosocial (Aguirre, 2016).

Sin embargo, la falta de normas o un ambiente inconsistente donde los progenitores ejerzan diferentes estilos puede ser predictor de conducta agresiva. Mientras que el democrático, es un protector ante las conductas de agresión o victimización (Garaigordobil, 2017). Respecto al estilo parental considerado idóneo, los resultados encontrados en la literatura científica sugieren que el estilo autoritativo o democrático se relaciona con las mejores tasas de ajuste psicosocial en la población anglosajona blanca de los Estados Unidos. No obstante, en otras culturas, como la española, y en minorías étnicas del ámbito anglosajón se ha encontrado que el estilo permisivo de tipo indulgente es el que se relaciona con las mejores tasas de ajuste psicosocial de los hijos/as (Murillo, 2015).

Este trabajo tiene como objetivo analizar el estilo parental de socialización en familias de adolescentes agresores y víctimas en la escuela. En concreto, ahondar en las diferencias específicas de socialización parental según las 6 tipologías de conducta violenta y las 3 de victimización, con el fin de diferenciar cuáles son los factores que producen que el adolescente tenga mayor probabilidad de ser víctima o agresor en la escuela y qué tipo de conducta violenta o victimización será la más probable que desarrolle según el tipo de estilo de socialización recibido. Estas conductas específicas son considerados datos destacables a la hora de saber detectar y discernir en el entorno escolar, cuando se trata de una conducta de acoso y cuándo no. Y al mismo tiempo proporcionar las soluciones apropiadas a los procesos conductuales específicos.

Método

Participantes

El análisis se ha realizado con una muestra de 1318 adolescentes (47% chicos) pertenecientes a cuatro institutos de la Comunidad Valenciana, Andalucía y Aragón, distribuidos equitativamente entre los cursos de 1º a 4º grado. Las edades de los participantes oscilaron entre 11 y 17 años ($M=13.8$, $DT:$

1.32). La distribución de estudiantes por curso académico fue: 24.7% en primero, 27.3% en segundo, y 24.3% en cuarto curso de secundaria.

Instrumentos

Para la evaluación del ámbito individual de los estudiantes, se utilizaron las siguientes escalas, las cuales muestran adecuadas propiedades psicométricas:

1. Escala de Conducta Violenta en la Escuela. Este instrumento se compone de 25 ítems que miden 6 dimensiones: Agresión manifiesta pura, agresión manifiesta reactiva, agresión manifiesta instrumental, agresión relacional pura, agresión relacional reactiva, y agresión relacional instrumental. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de la escala total es de .892.

2. Escala de Victimización en la Escuela. Se compone de 22 ítems que miden 3 dimensiones: Victimización relacional, victimización manifiesta física y victimización manifiesta verbal. El alpha de Cronbach obtenido para estas subescalas en nuestra última investigación ha sido de .921, .685 y .881, respectivamente.

Para la evaluación del ámbito familiar se utilizó el siguiente instrumento:

3. Escala de Socialización Parental (ESPA 29). Se compone de 212 (106 ítems paralelos para cada figura paterna) que permiten obtener medidas generales de la Aceptación/implicación y Severidad/imposición que manifiesta cada padre en las prácticas parentales educativas. La fiabilidad en el caso de la socialización para la madre es de .901 y para el padre de .906.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en el aula de clase durante sesiones de tutoría y tras obtener el consentimiento de padres, profesores y alumnos.

El pase de los cuestionarios se llevó a cabo en dos o tres sesiones de unos 45 minutos cada una y con un intervalo máximo de una semana entre las aplicaciones.

El Comité de Ética de la Universidad donde se desarrolló el proyecto concedió la aprobación ética para el mismo. A partir de ese momento, se estableció un contacto telefónico inicial con los directores de los centros educativos, seguido por una reunión con todo el personal docente en la que se informó sobre los objetivos del estudio. Además, se envió una carta a los padres en la que se describía el estudio y se solicitaba su consentimiento, por tratarse de una muestra de participantes menores de edad. La administración de los instrumentos se llevó a cabo una vez obtenidos los permisos paternos, por un grupo de investigadores previamente entrenados. Todos los adolescentes aceptaron participar. En las fechas previamente acordadas con el personal docente, los participantes cumplieron las escalas de forma voluntaria y anónima en sus respectivas aulas durante dos o tres sesiones de tutoría en período regular de clase.

Análisis de datos

Se realizó un análisis de varianza tomando como variable independiente o factor fijo los cuatro estilos de socialización parental: negligente, autoritario, autorizativo e indulgente, que se examinaron en base a 6 tipologías de conducta violenta: agresión manifiesta pura, agresión manifiesta reactiva, agresión manifiesta instrumental, agresión relacional pura, agresión relacional reactiva y agresión relacional instrumental; y 3 tipos de victimización: victimización manifiesta física, victimización manifiesta verbal y victimización relacional.

Resultados

Con la finalidad de analizar el estilo parental que predomina en los adolescentes que ejercen violencia en el ámbito escolar se realizó un MANOVA comparando los cuatro estilos parentales en base a los 6 tipos de conducta violenta expuestos en la tabla 1. Los resultados reflejaron diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro estilos parentales.

Los resultados obtenidos tras realizar comparaciones con la prueba de Bonferroni mostraron que el estilo autoritario es el que predomina con respecto al resto de estilos parentales, negligente, indulgente y autorizativo, presentando este primero una mayor puntuación en todos los tipos de agresión sin excepción. Por otro lado, en el tipo de agresión relacional reactiva, se han registrado diferencias estadísticamente significativas entre todos los estilos parentales, siendo el autoritario el que obtuvo mayores puntuaciones, el estilo autorizativo el que obtuvo puntuaciones intermedias, y los estilos negligente e indulgente los que obtuvieron las puntuaciones más bajas.

Tabla 1. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y resultados del MANOVA para los estilos parentales negligente, autoritario, indulgente y autorizativo

	Negligente	Autoritario	Indulgente	Autorizativo	F	Sig.
Agresión manifiesta pura	1.33 (.366) ^b	1.45 (.44) ^a	1.26 (.29) ^b	1.28 (.31) ^b	16.14	.000
Agresión manifiesta reactiva	1.52 (.59) ^b	1.76 (.67) ^a	1.44 (.46) ^b	1.52 (.58) ^b	17.52	.000
Agresión manifiesta instrumental	1.09 (.26) ^b	1.19 (.43) ^a	1.06 (.19) ^b	1.06 (.17) ^b	15.66	.000
Agresión relacional pura	1.27 (.31) ^b	1.36 (.43) ^a	1.23 (.25) ^b	1.24 (.288) ^b	9.65	.000
Agresión relacional reactiva	1.79 (.52) ^c	1.93 (.52) ^a	1.77 (.45) ^c	1.87 (.57) ^b	6.17	.000
Agresión relacional instrumental	1.13 (.27) ^b	1.23 (.42) ^a	1.09 (.16) ^b	1.14 (.29) ^b	12.11	.000

Prueba de Bonferroni: $a > b > c$

Siguiendo con las conductas de victimización, se realizó otro MANOVA para comparar los cuatro estilos de socialización parental en relación a las tres tipologías de victimización, como se presenta en la tabla 2. Los resultados reflejaron diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro estilos parentales.

La prueba de Bonferroni nos indica que el estilo autoritario es el que predomina frente al resto de los estilos en todas las conductas de victimización sin excepción.

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y resultados del MANOVA para los estilos parentales negligente, autoritario, indulgente y autorizativo

	Negligente	Autoritario	Indulgente	Autorizativo	F	sig
Victimización manifiesta física	1.24 (.33) ^b	1.36 (.45) ^a	1.21 (.28) ^b	1.26 (.41) ^b	9.96	.000
Victimización manifiesta verbal	1.67 (.55) ^b	1.92 (.65) ^a	1.69 (.55) ^b	1.75 (.64) ^b	10.69	.000
Victimización relacional	1.61 (.53) ^b	1.79 (.66) ^a	1.59 (.51) ^b	1.66 (.58) ^b	7.622	.000

Prueba de Bonferroni: $a > b > c$

Discusión/Conclusiones

Esta investigación ha revelado la existencia de diferencias significativas entre el estilo autoritario y el resto de estilos parentales descritos frente a todos los tipos de agresión y victimización categorizados. Estas diferencias se han dado sin excepción, por lo que es relevante considerar el estilo parental autoritario como un factor importante en relación a las conductas escolares de agresión y la victimización en los estudiantes. Es decir, aquellos adolescentes provenientes de familias las cuales ejerzan un estilo autoritario tendrán mayor probabilidad de desarrollar conductas violentas en la escuela en cualquiera de sus tipos, y también de ser víctimas, en sus tipos conductuales respectivos.

En estudios previos sobre la relación entre los estilos parentales, el ajuste psicológico y la conducta problemática en adolescentes, como el de García et al. (2012) se obtuvo como resultado que los adolescentes de padres que ejercían un estilo autorizativo e indulgente obtuvieron mejores resultados en cuanto a ajuste psicológico y rendimiento académico que aquellos con padres autoritarios y negligentes.

Además, obtuvieron menores puntuaciones en comportamientos problemáticos. Estos resultados coinciden con los del presente estudio en cuanto a que fueron los adolescentes de familias con estilo autoritario los que obtuvieron mayores puntuaciones en agresión. No obstante, no coinciden en cuanto a los resultados obtenidos para el estilo negligente.

Sí que es cierto que este estudio ahonda los estilos parentales de una forma conjunta, es decir para la madre y el padre a la vez y por lo que sabemos de estudios previos como el de Raya et al. (2009) donde evalúan puntuaciones de agresividad con el BASC (Sistema de evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes) en función del Cuestionario de Crianza Parental (PCRI), se encuentran, que diferencias de crianza entre madre y padre pueden ser complementarias una de la otra y protectoras ante la conducta agresiva o inconsistentes entre ellas y por ello factor de riesgo ante la agresividad del menor. Por ejemplo, la alta proporción de autonomía hacia el hijo por parte de la madre de la mano de un bajo compromiso frente a la crianza por parte del padre, aumentan la probabilidad de obtener una alta puntuación en agresividad.

Es por ello que un estilo permisivo por parte de uno de los dos, englobado en un estilo negligente conjunto, es predictor de agresividad, pudiendo así explicar los resultados no concordantes de este estudio con el de García et al. (2012) del párrafo previo. Por este motivo, una de las limitaciones de este estudio podría ser la falta de especificidad y combinaciones entre los estilos parentales de forma individual para la madre y el padre para la predicción de la agresión. Otra limitación es que no hace distinciones de género con el fin de predecir cómo influyen los distintos estilos parentales en chicas y chicos por separado, como sí lo hacen estudios como el de Jiménez-Barbero (2016) sobre la influencia de actitudes, impulsividad y estilos parentales en las conductas externalizadas en adolescentes.

Sin embargo, el presente trabajo puede ser de utilidad para crear protocolos de acción predictivos para atajar las posibles conductas violentas o de victimización. Con ello se podrían predecir, no solo los estilos parentales que pueden influir en ese tipo de conductas, sino también, determinar las conductas específicas de agresión o victimización que pueden derivar de dichos estilos. Además, cuenta con otro punto fuerte, que sería el análisis de los estilos parentales que influyen en la victimización escolar, pues en la literatura previa no se hace tanto hincapié en ello como se hace en las conductas de agresión.

Referencias

- Aguirre, E.M. (2016). *Estilos de crianza en adolescentes con conductas agresivas* (tesis doctoral). Universidad Técnica de Machala, Machala.
- Cambreiro, M.C., Murillo, A., y Priegue, D. (2015). Una aproximación a los estilos educativos parentales como prácticas socializadoras. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr*, (5), A5-166.
- De la Torre, M.J., Casanova, P.F., y García-Linares, M.C. (2014). Relationship between parenting styles and aggressiveness in adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 147-170.
- Esteve, J.V. (2005). *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes*. Valencia, España: Servei de Publicacions. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10184/esteve.pdf>
- Fuentes, M.C., García, E., García, F., y Lila, M. (2012). Perceived neighborhood violence, parenting styles, and developmental outcomes among Spanish adolescents. *Journal of Community Psychology*, 40(8), 1004-1021.
- Garaigordobil, M., y Machimbarrena, J.M. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 29(3), 335-340.
- Hawley, P.H., Henrich, C.C., Jones, S.M., y Little, T.D. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats”. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133.
- Jiménez-Barbero, J.A., Llor, B., Ruiz-Hernández, J., y Waschler, K. (2016). Influence of attitudes, impulsivity, and parental styles in adolescents’ externalizing behavior. *Journal of Health Psychology*, 21(1), 122-131.
- Little, T.D., Henrich, C.C., Jones, S.M., y Hawley, P.H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Musitu, G., y García, F. (2001). *Estilos de socialización en la adolescencia*. Madrid: TEA.
- Mynard, H., y Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.

Raya, A.F., Pino, M.J., y Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 211-222.

CAPÍTULO 105

La educación en valores para la prevención de la violencia

Jorge Soto Carballo

Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte

Introducción

La educación se encuentra en una confluencia de espacios y tiempos provocada por un cambio que se encamina hacia una época global, posnacional, postindustrial y líquida. El centro educativo debe de tener en cuenta realidades diferentes, nuevos papeles donde la educación debe de asumir su rol de generador de alumnos reflexivos, críticos, autónomos, colaborativos, participantes y donde los ambientes y los espacios no limiten las ganas de convivir y de ser. En este contexto es donde adquieren todo su valor las competencias para la vida y el bienestar. La propuesta que defendemos parte de la idea de que para educar no solo necesitamos saber hacer y conocer. Necesitamos hoy más que nunca aprender a ser y aprender a convivir desde los centros educativos. Para ello el nuevo paradigma que se presenta ante la educación, necesita incorporar el valor del ser y del convivir para educar de forma integral. Sin emoción no hay aprendizaje. Para ello las competencias sociales y emocionales se presentan como necesarias para vivir en espacios sociales. El concepto de ciudadanía no se completa sin tener en cuenta estas competencias. Hablamos de habilidades sociales y emocionales en la educación para resolver conflictos y trabajar cooperativamente, para la toma de decisiones responsables, la conciencia del otro y la autoconciencia y la autogestión para tener autocontrol. Hablamos de regular las emociones propias y para fijarse y cumplir metas. Hablamos en definitiva de ayudar a formar ciudadanos responsables y autónomos capaces de construir una sociedad mejor a través de la educación.

No cabe duda de que las competencias emocionales, más allá de una mera declaración de intenciones de cara a validar e identificar un modelo que tenga como referencia las actuaciones teóricas como hoja de ruta en ámbitos académicos o empresariales, se configura hoy en día, en su vertiente más práctica, en un requisito necesario e imprescindible para generar una ciudadanía para el siglo XXI. Prueba de esta realidad son los diferentes estudios e propuestas realizadas desde diferentes instituciones y organismos que no hacen otra cosa que reafirmar esta preocupación por las competencias sociales y emocionales y la educación. Aunque los aspectos y definiciones sobre las emociones y su relación con la educación son variadas, no cabe duda de que este hecho pone de manifiesto la importancia y preocupación que para la comunidad científica tiene el tema. En este sentido la educación debe trabajar su sentido integrador como estrategia política para la innovación, ya que educar, además de ser una de las ingenierías más difíciles, es fundamentalmente un proyecto de valores (Hernández, 2005). La educación se encuentra en una confluencia de espacios y tiempos provocada por un cambio hacia una época global, posnacional, postindustrial, líquida.

De la inteligencia emocional a la competencia emocional

Es necesario que el sistema educativo, asuma que es preciso un cambio de paradigma que afecta no sólo al currículum escolar sino también y sobre todo a las metodologías pedagógicas y al modelo de alumno y de profesor que el futuro inmediato reclama: sociedades libres, abiertas, configuradas asumiendo valores comunes, donde la ciudadanía tome partido de su propio destino. La educación en valores es objetivo de la formación para la convivencia pacífica. Esta afirmación se basa en tres propuestas fundamentales: el sentido de la educación en valores en las sociedades abiertas, la posibilidad de la educación en valores y la comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores.

En este sentido, la condición de ciudadanía y la convivencia pacífica permiten a los humanos hacer valer su humanidad porque una sociedad civil es deseable, pensamos, si sus miembros promueven y gestionan valores y propician líneas de cooperación entre las personas. Hablamos de la idea de una ciudadanía responsable donde la función de educarse en el ejercicio activo de la ciudadanía comporta dos dimensiones: las virtudes cívicas necesarias para una buena convivencia ciudadana y el conjunto de conocimientos y competencias, entre ellas las sociales y emocionales, necesarias para participar en la vida pública, insertarse laboralmente o proseguir su preparación profesional, de tal modo que vinculamos las competencias básicas con la educación para la ciudadanía, de modo que ser un ciudadano activo e integrado en la sociedad supone asumir unas competencias, en nuestro caso la competencias social y emocional, sin las cuales es difícil ser ciudadano en toda la dimensión de la palabra. Delors en su obra *La educación encierra un tesoro* supo ver la potencialidad de la comunicación y del desarrollo personal y social. Lo pone de manifiesto cuando dice:

“El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por la corriente de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos”.

Y de nuevo pone el énfasis en la importancia de la Educación como apuesta de futuro:

“...En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él”.

Para Delors la educación supone un aprendizaje permanente, supone un todo integrador que debe de servir de guía para cualquier reforma educativa y para la definición de las nuevas políticas pedagógicas. Esta visión holística de la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Aprender a conocer integrando el aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. Aprender a hacer para la adquisición no sólo una calificación profesional, sino aprender a hacer aprovechando las experiencias que el intercambio internacional de estudiantes proporciona, lo que incide sobre la personalidad de los alumnos y la mejora de la autonomía, la capacidad de juicio y de responsabilidad personal. Este aprendizaje permanente también supone aprender a vivir juntos desarrollando la empatía con el otro y asumiendo las señales de comprensión mutua para la resolución de conflictos.

Así, desde esta visión integradora, el Sistema Educativo garantizará una educación democrática y de calidad siempre y cuando se fijen unas competencias, entendidas como es el uso consciente de los propios conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para resolver situaciones y problemas concretos, superando retos, cumpliendo las funciones encomendadas y alcanzando los fines propuestos. asumibles y evaluables, para saber el grado en que se han alcanzado los objetivos propuestos. El constructo ser y convivir necesitan de la emoción ya que sin emoción no hay aprendizaje. Para ello la atención, la empatía, la responsabilidad, tolerancia, la creatividad y la imaginación son imprescindibles para una verdadera pedagogía de los valores. Se trata de trabajar el «ser» para el «convivir». Es, en definitiva, adaptarse al medio, utilizar los recursos materiales e inmateriales para generar procesos de cambio y de bienestar. La inteligencia tiene mucho que ver en esta concepción. En tiempos pretéritos, se prestaba más atención a los elementos exteriores del cuerpo, restándole importancia a los aspectos de la personalidad (Pulido y Herrera, 2015). En el año 1900 Alfred Binet descubrió el llamado “test de inteligencia” que medía el Coeficiente Intelectual (CI) de las personas. Predecía si éstas tendrían éxito o fracasarían en el futuro (Gardner, 1995; Ibarrola, 2016).

En la actualidad, ha quedado atrás la idea de una única inteligencia y las pruebas de Coeficiente Intelectual (CI). Howard Gardner (1995) demostró que estas pruebas no valoraban la inteligencia global del alumnado, sino que se centraban únicamente en inteligencias como la lingüística y la matemática. (Rodas y Santa Cruz, 2015; Gardner, 1995) Aquellas personas que tenían desarrolladas las capacidades verbales y matemáticas, eran capaces de realizar correctamente los test de CI (Perozo, 2016; Gardner, 1995). Ahora se cree que el CI no contribuye en más del 25% al éxito de una persona. El elemento de mayor importancia es el cociente emocional con un 60% o 70%. (Ibarrola, 2016). Por este motivo, Gardner (1995) insiste en “la pluralidad del intelecto”. El ser humano no dispone de una forma para ser inteligente, esto nos hace pensar en varias inteligencias (Perozo, 2016; Gardner, 1995).

Diversos investigadores consideraron que, en la inteligencia, no intervienen únicamente aspectos cognitivos. Los factores emocionales, sociales y personales son aspectos no cognitivos a tener en cuenta cuando hablamos de inteligencia, ya que los sentimientos y las emociones determinan los comportamientos de cada individuo (Rodas y Santa Cruz, 2015). Están contabilizadas hasta 42 emociones, cuatro de ellas básicas: miedo, ira, asco y alegría y sabemos que con todas se aprende ya que el cerebro, interpreta la emoción en clave de supervivencia. Así, los elementos internos del ser humano fueron cobrando importancia. Las emociones y sus estados comienzan a abrirse un hueco en las distintas áreas de la vida. Se encuentra una independencia clara entre la inteligencia emocional y la racional (Pulido y Herrera, 2015). Como explicábamos anteriormente, uno de ellos fue el psicólogo y profesor de Psicología y Ciencias de la Educación en la Universidad de Harvard, Howard Gardner. Él ha considerado que el concepto de inteligencia debía ser replanteado. Por este motivo, desarrolló la Teoría de las “Inteligencias múltiples” en 1983, siendo modificada en 1999 (Perozo, 2016).

Este autor sostiene que existen múltiples inteligencias: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia corporal-cinestésica, espacial, inteligencia emocional: inteligencia intrapersonal e interpersonal, inteligencia musical, naturalista e inteligencia existencial (Bejarano, 2016).

Las dos inteligencias a las que Gardner (1995) llamó “inteligencias personales (intrapersonal e interpersonal)” son sobre las que se construye el concepto de inteligencia emocional (Ibarrola, 2016; Gardner, 1995).

La inteligencia emocional es según Barrantes (2016) “aquella capacidad de provocar las emociones correctas en el momento preciso a nivel intrapersonal e interpersonal, ya que ésta nos lleva a la acción de construir bienestar social y personal al proveernos de habilidades asertivas para afrontar los retos de la vida en sociedad”. Cuando habla de la inteligencia intrapersonal se refiere a la que se encuentra en nuestro interior, aquella que nos proporciona una imagen de nosotros mismos y nos permite utilizarla para actuar en la vida eficazmente. Nos da la capacidad de contactar con los sentimientos propios y saber diferenciarlos. Mientras que la inteligencia interpersonal, es la que nos permite comprender los estados emocionales de los demás. Nos proporciona la capacidad de responder adecuadamente a los estados de ánimo, las motivaciones o los deseos de las personas que nos rodean (Barrantes, 2016; Ibarrola, 2016). Todo ello reconfigura el modelo de sociedad en el que nos movemos y ha derivado en conceptos mucho más amplios como neurocultura, neuroarquitectura, neuroeducación. Es decir, sociedades comunicadas basadas en la cultura de la empatía y la colaboración mutua bajo la premisa de lo que nos hace ser, para una definición más rica y justa de comunidad, en auténtica innovación social que modele y defina tanto al productor de conocimiento como al consumidor, apostando firmemente por lo que hoy en día denominamos arquitecturas de la participación basadas en la construcción del ser, es decir, poner a las personas en valor como centro de interés creadoras de su propio conocimiento y no solo definidas por la tecnología. Hablamos de un cambio social unido a un cambio tecnológico.

Es este sentido no hay mayor innovación que aquella que posibilita la empatía y el entendimiento con tu entorno social y cultural. Cualquier innovación introduce novedades que provocan cambios, en cualquier caso, el cambio siempre mejora lo cambiado; es decir, la innovación sirve para mejorar algo.

El término “inteligencia emocional” lo utilizó por primera vez, en los años 60, Van Ghent (Barrantes, 2016). El primer artículo científico sobre inteligencia emocional vino de la mano de John Mayer y Peter Salovey en 1990. Cuyo artículo pasó desapercibido cuando se publicó. En este año Salovey y Mayer fueron desarrollando definiciones y principios. Ambos autores consideraron que la palabra inteligencia debía tener una definición más amplia, incluyendo los factores emocionales muy importantes en la sociedad actual (Ferragut y Fierro, 2012). Determinaron que la inteligencia emocional es “la capacidad de regular los sentimientos y emociones propios, así como los de los demás, de comprender y discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones”. De este modo, la inteligencia emocional favorece y facilita el logro de metas por parte del individuo y le ayuda a adaptarse al medio (Ferragut y Fierro, 2012).

Daniel Goleman en 1995, se apoya en la definición de Mayer y Salovey publicando su libro “Emotional intelligence”. Ibarrola (2016) explica que Goleman definió la inteligencia emocional como “la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos a nosotros mismos y de gestionar bien las emociones de uno mismo y las de los demás” (Ibarrola, 2016).

Siguiendo el modelo de Goleman de 1995, la inteligencia emocional es una meta-habilidad. Es quien determina el correcto uso de las demás habilidades (Bejarano, 2016). Una persona que logra desarrollar diversas competencias emocionales consigue un 80% de éxito en la vida. Esto explica que la perfección académica no lo es todo. Aquellas personas que, en el aula, tienen un rendimiento académico alto, no son necesariamente las que logran mayores éxitos en su vida. Es importante que las personas desarrollen habilidades emocionales para poder triunfar en el mundo laboral y; por supuesto, en la vida personal. Solo las personas que convierten las emociones en sus aliadas, las conocen y las saben gestionar, logran relaciones satisfactorias con los demás (Peribáñez, 2016; Ibarrola, 2016).

En el año 1997, Mayer y Salovey crearon el modelo teórico relativo a la inteligencia emocional. Es el modelo de mayor rigor científico hasta la actualidad (Barrientos, Peñalva, y López, 2016). En este año, ambos autores revisaron su definición de inteligencia emocional. Ibarrola (2016) explica que la redefinieron como “la habilidad de 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” (Ibarrola, 2016). Mayer y Salovey le llamaron inteligencia emocional percibida a la evaluación de esta inteligencia. Es el conocimiento que tenemos, las personas, acerca de nuestras propias habilidades emocionales. El conocimiento de sus capacidades de concentración, atención, claridad y reparación de nuestras emociones internas (Barrientos, Peñalva, y López, 2016; Ibarrola, 2016).

También en este momento, desarrollan un modelo cognitivo para obtener una inteligencia emocional saludable. Este modelo consta de tres habilidades necesarias: la primera es la percepción emocional, la habilidad para reconocer las emociones propias, los estados emocionales y poder expresarlos correctamente; integración emocional, manera en la que influyen, en la cognición, las emociones percibidas y expresadas; y regulación emocional, habilidad para que los sentimientos nos ayuden a crecer de manera personal, emocional e intelectualmente (Barrientos, Peñalva, y López, 2016; Ferragut y Fierro, 2012; Páez, Ramos, y Hernández, 2016). La falta de alguna de estas habilidades tan importantes de la inteligencia emocional podría ocasionar problemas de conducta en las personas (Fernández y Ruíz, 2008).

A raíz de este nuevo concepto de inteligencia emocional, introducido por Mayer y Salovey, surgen diversos modelos. Existe una diferencia entre aquellos modelos que

reciben el nombre de “modelos de habilidad” y aquellos calificados como “modelos mixtos”. Los modelos de habilidad se centran en habilidades mentales que utilizan la información facilitada por las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo, siendo la inteligencia emocional el resultado de la interacción entre emoción y cognición. Este modelo está estructurado en cuatro apartados: la percepción, evaluación y expresión de emociones; la facilitación emocional del pensamiento; la comprensión

emocional; y la regulación emocional (Fernández y Ruíz, 2008; Ibarrola, 2016). Los modelos mixtos, mezclan diversas habilidades mentales con distintas variables de la personalidad de las personas. Este modelo se estructura en: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad para controlarlas, la capacidad para motivarse a uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y la gestión de las relaciones. En el ámbito educativo español, el modelo teórico de Mayer y Salovey ha sido el más conocido debido al éxito comercial de los libros de Goleman (Fernández y Ruíz, 2008; Ibarrola, 2016).

En la teoría de Goleman de 2001, existen cinco aptitudes emocionales: la inteligencia intrapersonal se subdivide en tres aptitudes, el autoconocimiento (la identificación de las propias emociones), la autorregulación (es el manejo de las emociones) y la motivación (aquello que nos empuja a desarrollar una tarea); la inteligencia interpersonal se subdivide en dos aptitudes como son la empatía (identificación de las emociones ajenas) y las habilidades sociales (son aquellas que permiten interactuar con las demás personas de manera adecuada). Este autor define la aptitud emocional como una capacidad que tenemos aprendida y está fundamentada en la inteligencia emocional (Rodas y Rojas, 2015; Pulido y Herrera, 2015; Ibarrola, 2016).

Otros investigadores como Bisquerra y Pérez (2007) al investigar sobre las competencias emocionales afirmaban que estas se estructuran en cinco grandes competencias o bloques

1.- Conciencia emocional. La capacidad que supone tomar conciencia de las propias emociones y las emociones de los demás, poner un vocabulario y lenguaje emocional, comprender las emociones de los demás y tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Es la primera competencia a desarrollar para poder desarrollar el resto de las competencias emocionales.

2.- Regulación emocional. Entendida como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone expresar las emociones de forma apropiada, poner en práctica habilidades de afrontamiento mediante estrategias de autorregulación y la capacidad para autogenerarse emociones positivas ante la vida y las situaciones.

3.- Autonomía personal. Es una competencia amplia que incluye la autoestima, la automotivación, la autoeficacia emocional, la responsabilidad, ser crítico ante las normas sociales, la resiliencia y la actitud positiva ante la vida.

4.- Competencia social. Es una competencia en la que las relaciones sociales son el eje central. Disponer de habilidades sociales, respeto hacia los demás, la comunicación afectiva y efectiva, la asertividad y la gestión de conflictos.

5.-Competencias para la vida y el bienestar. Es una capacidad para adoptar comportamientos responsables y apropiados ante la vida. Ello supone tomar decisiones, fijar objetivos, buscar ayuda y recursos, y tomar una ciudadanía activa.

Según Bisquerra, existen tres componentes de la emoción (Barrantes, 2016). El primer componente es el neurofisiológico donde la emoción se manifiesta mediante reacciones incontrolables como son las taquicardias, la ruboración, sudoración, boca seca, etc. estas causan problemas de salud; el segundo componente es el conductual, en él se incluye el lenguaje no verbal, el volumen, ritmo y tono de voz, los movimientos y expresiones del cuerpo y la cara, etc. Por último, el componente cognitivo donde se encuentran los sentimientos (rabia, angustia, ira, miedo...) se considera que el sentimiento dura más tiempo que la emoción, puesto que en el sentimiento influye la razón (Barrantes, 2016).

López (2013), también entiende que hay cinco dimensiones que componen la competencia emocional, siendo estas las divisiones que se utilizan en los test que analizan la inteligencia emocional de las personas y que utilizaremos en nuestra investigación:

La primera es la conciencia emocional, necesaria para poder entender las demás competencias. Es la capacidad para conocer e interiorizar las emociones propias y ajenas, y también el clima emocional del contexto. Dentro de esta capacidad se engloban cuatro aspectos importantes: la toma de conciencia de las propias emociones, que es la capacidad para percibir, identificar y experimentar sentimientos y emociones propias; dar nombre a las emociones, hace referencia al vocabulario y a las expresiones

emocionales vinculadas a una cultura; comprensión de las emociones de los demás, percibir las emociones y sentimientos ajenos y ser capaz de empatizar con ellos; y tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, tres aspectos que están íntimamente relacionados (López, 2013; Barrientos, Peñalva, y López, 2016)

La regulación emocional, es la correcta utilización de las distintas emociones. Está formada por cuatro microcompetencias: la expresión emocional apropiada, ser capaz de expresarse emocionalmente de forma correcta; la regulación de emociones y sentimientos, regular la impulsividad, tolerar la frustración, esforzarse para lograr los objetivos a pesar de las dificultades, etc.; habilidades de afrontamiento, ser capaz de plantarle cara a retos y situaciones de conflicto intentando obtener estrategias de autorregulación; y la capacidad para autogenerar emociones positivas, disfrutar de la vida experimentando emociones como la alegría, el amor, el humor, etc. Mejorando la calidad de vida (López, 2013; Barrientos, Peñalva, y López, 2016).

La autonomía emocional, es una búsqueda y un análisis continuo para conseguir una mejora intrapersonal: autoestima, estar satisfecho teniendo una imagen positiva de uno mismo; automotivación, motivarse a uno mismo e implicarse emocionalmente; autoeficacia emocional, tener relaciones sociales y personales satisfactorias; responsabilidad, tomar decisiones propias y responder de los actos propios; actitud positiva, optimismo, amabilidad, respeto hacia los demás; análisis crítico de normas sociales, no comportarse en base a estereotipos, sino tener un pensamiento crítico; y por último, resiliencia, capacidad para enfrentarse de forma exitosa a las adversidades (Barrientos, Peñalva, y López, 2016; López, 2013).

Las habilidades sociales tan importantes para lograr relaciones buenas y sanas. Implica las siguientes microcompetencias: dominar las habilidades sociales básicas, escuchar, saludar, despedirse, ser agradecido, pedir disculpas, respetar turno, etc.; el respeto por los demás, aceptar las diferencias; practicar la comunicación receptiva y expresiva, mantener la comunicación verbal y no verbal; compartir emociones; el comportamiento pro-social y la cooperación (otro descubrimiento clave para la educación es la cooperación ya que el hombre es un animal social y aprende con los otros), realizar acciones para los demás sin previa solicitud; asertividad, equilibrar el comportamiento entre la agresividad y la pasividad y saber decir que no; prevención y solución de conflictos; y la capacidad para gestionar situaciones emocionales (López, 2013; Barrientos, Peñalva, y López, 2016).

Las habilidades para la vida y el bienestar, solucionar problemas utilizando un adecuado comportamiento (responsabilidad). Incluye: fijar objetivos positivos y realistas; tomar decisiones; buscar ayuda y recursos; ciudadanía activa, crítica, responsable y comprometida; bienestar emocional, encontrarse bien con uno mismo y transmitírselo a los demás; y fluir, generar experiencias profesionales, personales y sociales óptimas (Barrientos, Peñalva, y López, 2016). El concepto de “life Skills” se da como respuesta a la necesidad de incluir en el currículo escolar elementos que pudieran ayudar a hacer frente a los riesgos, toma de decisiones y situaciones de emergencia. Su objetivo principal es fomentar el desarrollo personal, ayudar a disfrutar la vida personal y conseguir un ámbito social exitoso. Son entonces según los referentes propuestos por la OMS (1993), capacidades, saberes o habilidades para enfrentar exitosamente contextos y problemas de la vida cotidiana, privada, social y profesional.

Rodas y Santa Cruz (2015) explican que “La Inteligencia Emocional se acuña como una forma de inteligencia genuina, basada en aspectos emocionales, que incrementan la capacidad del clásico de Inteligencia, para predecir éxito en diversas áreas vitales”. En el año 2003 diversos autores encuentran una relación positiva entre la inteligencia emocional y un adecuado bienestar psicológico. Aquellas personas que tienen un correcto autocontrol de sus emociones y conductas poseen una mayor autoestima, esto se traduce en una buena estabilidad emocional. Aquellas personas estables emocionalmente poseen actitudes más positivas hacia sí mismas, son capaces de controlar la tensión y la frustración, así como su comportamiento en situaciones desagradables (Ferragut y Fierro, 2012).

En cuanto a los contenidos para educar la inteligencia emocional, pueden variar dependiendo de la edad, la madurez, el nivel educativo, etc. Es necesario que el alumnado descubra e interiorice los distintos tipos de emociones, los sentimientos, los fenómenos afectivos y que sepan que significa cada uno de estos conceptos. Conocer que es la inteligencia emocional y cuáles son sus competencias. (Berastegi, López, e Iriarte, 2016).

Para crear una sociedad que sea inteligente emocionalmente, se deben fusionar la razón y la emoción, comprendiendo cómo integrar ambas. Pero en la actualidad, todavía no se ha introducido la inteligencia emocional en la práctica educativa. La mayor parte del profesorado no es capaz de resolver diversos problemas de conducta y rendimiento de sus alumnas y alumnos, cuyo origen sea posiblemente de tipo emocional (Ibarrola, 2016).

En las escuelas, siempre ha primado la enseñanza de los aspectos intelectuales y académicos por encima de aquellos más emocionales y sociales. La sociedad tiene la idea de que estos últimos aspectos, los emocionales y sociales, deben ser enseñados de forma privada, es decir, en casa (Fernández y Ruiz, 2008). Pero el aspecto emocional, es un elemento fundamental para la realización de un correcto trabajo físico, con altas posibilidades de éxito personal y profesional. Este favorece el desarrollo de la empatía en las personas, la capacidad para trabajar en equipo soportando la presión y evitando la frustración, ayuda a entender los sentimientos de los demás y a ser conscientes de nuestras propias emociones (Rodas y Santa Cruz, 2015). La inteligencia emocional es, por tanto, un concepto muy relacionado con el ajuste emocional, el bienestar de la persona, las relaciones interpersonales e intrapersonales, en distintos contextos cotidianos, y el éxito en la vida (Fernández y Ruiz, 2008). Por ello, es importante iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje que se centre en la parte cognitiva, pero también en la social y emocional (Páez, Ramos, y Hernández, 2016).

En lo que respecta a las familias, es necesario que haya una correcta relación entre cada uno de los miembros que la forman. Tienen que cooperar para conocer sus propias emociones y conseguir superar las frustraciones. Existen aspectos importantes que se deben trabajar en el núcleo familiar: la empatía es una de ellas, las personas deben aprender a ponerse en la situación de los demás; es necesaria una correcta autoestima; deben aprender a ser personas con curiosidades; y, por último, ser capaces de salir fortalecidos de las adversidades, aprendiendo a ser personas resilientes (Orejudo y Planas, 2016).

Desde las instituciones educativas estas propuestas se plasman en programas que tienen una clara orientación al aprendizaje activo y participativo lo más cercano posible a situaciones del mundo real, es interactivo entre los participantes del proceso, crean espacios en los que no sólo es posible la formación, sino también, relacionarse. Asimismo, facilitan el trabajo colaborativo, logran una flexibilidad en la tiempo y espacio. Sabemos que los recursos físicos y humanos disponibles para un niño pueden facilitar (o desafiar) su aprendizaje social y emocional.

Las investigaciones muestran que los niños que tienen relaciones positivas con los adultos -los que son contextualmente y apropiados para el desarrollo, recíproco, confiable y flexible- suelen tener más acceso a las interacciones que apoyan el aprendizaje social y emocional. En las últimas dos décadas, ha surgido un consenso entre quienes estudian el desarrollo infantil, la educación y la salud, que las habilidades sociales y emocionales son importantes para muchas áreas del desarrollo, incluyendo el aprendizaje, la salud y el bienestar general.

Investigaciones recientes han demostrado que los programas de aprendizaje social y emocional basados en la evidencia (SEL) de alta calidad producen resultados positivos para los estudiantes, incluyendo mejor comportamiento, actitudes y rendimiento académico. Existe un movimiento en EE.UU., desde 1994, llamado SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning) con un programa que recibe el nombre de SEL (Social and Emotional Learning), aprendizaje emocional y social. Este programa pretende integrar y coordinar todos los programas específicos que se utilizan en las escuelas. Están basados en el concepto de inteligencia emocional del modelo de Mayer y Salovey, anteriormente explicado, y difundido por Daniel Goleman en el año 1995.

Estos programas, 25 relacionados más abajo, entrenan, de forma práctica, las habilidades emocionales básicas como la percepción emocional, comprensión y regulación de emociones y otros aspectos relacionados con la personalidad como la autoestima, la asertividad, el optimismo y la perseverancia (Fernández y Ruiz, 2008; Ibarrola, 2016). CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) es una plataforma muy importante de divulgación y formación sobre el aprendizaje emocional y social del mundo, en ella podemos encontrar programas anteriormente explicados. (Ibarrola, 2016; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2016).

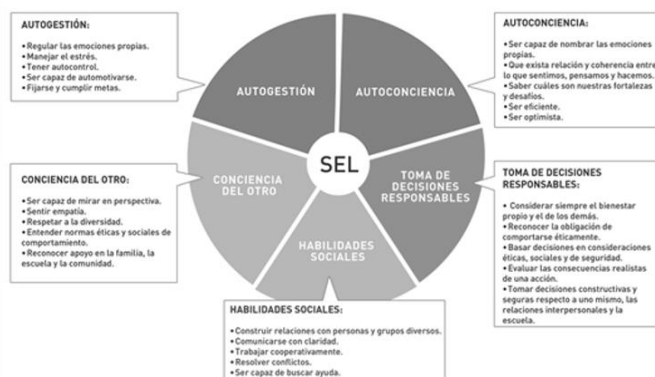
Tabla 1. Relación de programas

1. The 4Rs Program	
2. Caring School Community	
3. Character First	
4. Competent Kids, Caring Communities	
5. I Can Problem Solve	
6. Lions Quest	
7. MindUP™	
8. The Multi-ages Curriculum	
9. Open Circle	
10. The PATHS® Program	
11. Positive Action	
12. RULER	
13. Second Step	
14. SECURE Social Decision Making/Problem	
15. Solving Program	
16. Too Good for Violence	
17. We Have Skills	
18. Wise Skills	
Program Profiles: In-School, Noncurricular Approaches to SEL (En la escuela, enfoques no curriculares para SEL)	
19. Conscious Discipline	
20. Good Behavior Game	
21. Playworks	
22. Responsive Classroom	
Program Profiles: Out-of-School Time SEL Programs (horario fuera de la escuela)	
23. Before the Bullying A.P.T.E.R. School Program	
24. Girls on the Run	
25. WINGS for Kids	

Elaboración propia a partir de Navigating sel from the inside out looking inside & across. 25 leading sel programs: a practical resource for schools and ost providers (elementary school focus) march 201.

En esta plataforma, se trabaja con cinco competencias que el alumnado debe conseguir desarrollar. Estas competencias son introducidas como objetivos educativos y se trabajan a lo largo de la etapa educativa. La primera es el autoconocimiento: conocer los propios sentimientos y emociones, autoevaluarse para conocer las propias habilidades y limitaciones, y desarrollar la confianza en uno mismos. La segunda competencia es el conocimiento social: empatizar con los demás, interactuando de manera positiva con ellos. La tercera es la autogestión: que las emociones nos faciliten las actividades, ser capaz de proponerse metas y perseverar ante las adversidades sin experimentar frustraciones. La cuarta competencia es la toma de decisiones responsables: evaluar riesgos, tomar decisiones, ser amables y saber resolver problemas. La quinta y última competencia es la habilidad de relación: mediante las emociones ser capaz de mantener relaciones positivas, manejar la presión, buscar soluciones a conflictos y sobre todo solicitar ayuda cuando sea necesario (Ibarrola, 2016; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2016).

Gráfica 1. Competencias a desarrollar por el alumnado



Adaptado de Department of Social and Emotional Learning | Austin ISD

Relacionado con las emociones se encuentra el rendimiento académico. Joseph Durlak profesor de psicología en Chicago, explica que trabajar las capacidades sociales, emocionales y personales favorece el rendimiento académico de los menores (Orejudo y Planas, 2016). El rendimiento académico según Pulido y Herrera (2015) “se refiere al nivel de conocimientos y destrezas escolares exhibidos por los estudiantes”. Habitualmente se utilizan las calificaciones escolares del alumnado para poder analizar esta variable, es decir las notas medias del curso anterior. Existen varios factores que pueden influir en el rendimiento académico de las personas, como es la cultura y el status socioeconómico familiar. (Pulido y Herrera, 2015). Por este motivo, es importante prestar atención al crecimiento socioemocional del alumnado y favorecer su correcta formación. Si conseguimos que sean inteligentes emocionalmente y aumenten su rendimiento académico tendremos personas capaces de enfrentarse a los retos que les ponga la vida. Podrán gestionar adecuadamente sus emociones y conocer las de los demás. Esto favorecerá el trabajo en equipo consiguiendo relaciones óptimas y aumentando considerablemente el rendimiento de cada una de ellas (Orejudo y Planas, 2016).

Las personas docentes deben intentar que su alumnado logre un adecuado rendimiento académico y que adquieran habilidades sociales (empatía, respeto, expresión y comprensión de sentimientos, cordialidad, etc.) para poder vivir en sociedad (Orejudo y Planas, 2016).

Tener una inteligencia emocional alta ayuda a las personas a facilitar información acerca de su estado psicológico. A ser capaz de manejar los propios estados de ánimo para a continuación, poder manejar los de los demás. La inteligencia emocional juega un papel fundamental en la construcción, la conservación y la calidad de las relaciones con otras personas (interpersonales). Las personas con niveles altos de IE experimentan menos ansiedad y depresión, son capaces de afrontar mejor los problemas y de salir fortalecidos de aquellos estados de ánimo o experiencias negativas (Fernández y Ruíz, 2008). Las emociones son una parte importante de la vida psicológica del alumnado y tiene una influencia alta en la motivación académica y en las estrategias de cognición (almacenaje de información, adquisición, etc.) y por ello, también en el aprendizaje y en el rendimiento académico (Ibarrola, 2016).

Tener bajos niveles de inteligencia emocional implica necesariamente tener comportamientos antisociales. Estas personas carecen de habilidades sociales para relacionarse con los demás. Son personas más propensas a tener conductas autodestructivas, con mayores niveles de impulsividad y estrés (Fernández y Ruíz, 2008).

En España, con motivo de formar al alumnado social y emocionalmente en las escuelas, se ha originado un movimiento educativo que recibe el nombre de “Educación emocional” o “Educación socioemocional”. Según Fernández y Ruiz (2008) recientemente se ha demostrado que tener escasa

habilidad emocional afecta al alumnado dentro y fuera del contexto escolar. Una persona inteligente emocionalmente tendrá la capacidad de prestar atención a sus propias emociones, percibir con claridad los sentimientos y ser capaz de recomponer sus estados de ánimo negativos mejorando su salud mental (Fernández y Ruiz, 2008). Estas personas lograrán un equilibrio psicológico que les permitirá obtener un mayor rendimiento académico. De lo contrario, el alumnado que no dispone de este aspecto emocional, será más propenso a la frustración durante el estudio y a la utilización de conductas disruptivas. Por lo tanto, carecer de estas habilidades provoca mayores dificultades en la obtención de un rendimiento académico óptimo (Fernández y Ruiz, 2008).

Existen alumnos que tienen una buena capacidad intelectual y un rendimiento académico bajo. Generalmente, presentan conductas problemáticas debido a conflictos afectivos. Esto le impide al menor rendir en la escuela. En efecto, una regulación emocional desordenada es la base que genera múltiples trastornos físicos y psicológicos que conocemos (Páez, Ramos, y Hernández, 2016).

Un problema actual y creciente de salud en la comunidad es la agresión y violencia observada no solo en la escuela sino también en las familias y la comunidad. La educación emocional y social en el aula mejora de forma drástica la comunicación y convivencia en los centros escolares a partir del trabajo conjunto de docentes, alumnado y familias. Las habilidades emocionales y sociales que requeriremos serán cada vez más la empatía, la atención, la tolerancia, la responsabilidad, la creatividad y la imaginación. En este sentido es preciso afirmar que sin el desarrollo de los sentimientos a través del ser y el convivir no es posible una vida plena ni un verdadero desarrollo cívico. Se trata de poner el enfoque en una educación centrada en el alumno reflexivo, crítico, autónomo, colaborativo y participante donde los ambientes y los espacios no limiten las ganas de aprender y las competencias para la vida y el bienestar sean objetivos de una educación de calidad.

Las nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje están cambiando los entornos educativos en todo el mundo e impulsando mejores resultados académicos de los alumnos. Nuevas metodologías que están siendo protagonistas en los centros de enseñanza de tal modo que el Flipped Classroom (aula invertida), el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, la gamificación, el aprendizaje basado en problemas, el Design Thinking o pensamiento de diseño, el aprendizaje basado en el pensamiento (Thinking based Learning) o aprendizaje basado en competencias son hoy en día métodos que han tomado el relevo a las vetustas formas de enseñar.

Páez, Ramos, y Hernández (2016) explican cómo algunos expertos se cuestionan por qué no se ha incorporado en todos los currículos la inteligencia socioemocional, puesto que diversos estudios demuestran que una persona inteligente emocionalmente es menos propensa a sufrir riesgos de violencia o consumo de drogas. Ser emocionalmente inteligente favorece el crecimiento positivo, ayuda a ser menos vulnerable, a estar más motivado, a gestionar los conflictos y prevenir la violencia (Páez, Ramos, y Hernández, 2016).

Es necesario educar a las niñas y los niños emocionalmente, tanto en el ámbito académico, como en el ámbito familiar. Ambos tienen un papel determinante en la educación emocional (Barrantes, 2016). Estas habilidades son esenciales para el desarrollo evolutivo y socioemocional de las personas. Siguiendo el modelo de Mayer y Salovey de 1990, el alumnado debe aprender a percibir, comprender y regular sus emociones (Fernández y Ruiz, 2008). Si queremos revertir el considerable fracaso escolar que existe en nuestro país, debemos preocuparnos de que el alumnado tenga habilidades sociales y rinda académicamente. Es posible que el modelo de escuela actual esté fracasando (Páez, Ramos, y Hernández, 2016). Las personas son capaces de aprender aquello que verdaderamente les llama la atención, aquello que se aleja de lo habitual y les genera curiosidad, creando emoción (Soler, Aparicio, Díaz, Escolano, y Rodríguez, 2016). Incorporar estos aspectos emocionales y también sociales en el currículum puede ser una salida para intentar solucionar los urgentes problemas del sistema educativo español (Fernández y Ruiz, 2008).

Por lo general, las escuelas se centran más en mejorar el rendimiento académico de una persona alumna, que en proporcionarle herramientas para que mejore sus habilidades sociales y emocionales. Posiblemente esto último haría mejorar el rendimiento de la persona alumna. Todo indica que, en los colegios, se intenta solucionar el bajo rendimiento académico y el fracaso escolar, pero realmente no se está trabajando en lo que posiblemente sea el motivo (Soler, 2016). En la actualidad, se tiene que valorar el equilibrio personal como un factor fundamental en el aumento del rendimiento académico. Una persona que conoce sus emociones y, por tanto, es capaz de restaurarlas, será la clave para la mejora en la escuela y también fuera de ella (Ferragut y Fierro, 2012).

En el informe de Delors a la UNESCO “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1996) se explican cuáles son los cuatro pilares fundamentales para la educación del siglo XXI: el primero es aprender a conocer, refiriéndose al conocimiento, al descubrimiento y a la comprensión del mundo. Pero el conocimiento, en estos tiempos, es infinito y evoluciona velozmente. No tiene sentido pretender conocerlo todo. De este modo, aprender a conocer significa saber aprender a aprender, aprender a concentrarse, ser capaz de seleccionar aquellos datos que queremos que nuestra memoria aprenda y separarlos de aquellos que no interesan. La adquisición de conocimiento comienza en el nacimiento y continúa durante toda la vida, nunca dejamos de conocer. Cualquier experiencia es conocimiento. El segundo pilar fundamental es aprender a hacer, que consiste en ser capaces de poner en práctica nuestros conocimientos. En poder actuar sobre nuestro propio entorno. Este pilar no puede entenderse por separado, sino que va ligado al anterior (Delors, 1996). El tercero es aprender a vivir juntos. Es necesaria una educación que permita a las personas resolver los problemas pacíficamente, evitando conflictos. Las personas deben comunicarse, tienen que hacer un esfuerzo por conocerse las unas a las otras, sus emociones, sus culturas, etc. Solo de esta forma podrán participar todas y cooperar conjuntamente (Delors, 1996). El último pilar fundamental, aprender a ser, es una mezcla de los anteriores. La educación debe favorecer el desarrollo global de las personas. Capaces de ser autónomas, formar un juicio crítico propio y responsables. Con ello serán capaces de saber que deben hacer en las distintas situaciones que nos pone la vida (Delors, 1996).

Es fácil observar la coincidencia que existe entre estos pilares fundamentales de la educación y el mundo de la inteligencia emocional y la educación de las emociones. Los múltiples puntos de encuentro entre ambas nos indican la importancia que tienen las emociones en la educación de las personas (Páez, Ramos, y Hernández, 2016; Peribáñez, 2016). Tener una capacidad emocional es fundamental para la educación y para el futuro. Es necesaria para la compleja convivencia de los humanos y para que haya justicia. Esta capacidad libera nuestros sentimientos permitiéndonos expresarlos y además nos permite organizar el pensamiento (Barrantes, 2016).

La enseñanza de las escuelas se centra, casi exclusivamente, en el primer pilar fundamental que es aprender a conocer. También se utiliza, en ocasiones, el de aprender a hacer. Los otros dos pilares, aprender a ser y aprender a vivir juntos, suelen quedarse en el olvido. También es cierto que algunos colegios hacen programas de convivencia donde enseñan al alumnado a convivir en sociedad (Delors, 1996). Enseñar a una persona significa transmitirle conocimientos; educarla, implica prestarle ayuda para que logre hacerse una persona capaz, culta y solidaria. Los docentes tienen que educar al alumnado para seleccionar e interpretar, críticamente, la gran cantidad de información que nos rodea gracias a las tecnologías; deben educarlos para conocerse a sí mismos y establecer relaciones positivas con las demás personas con las que tienen contacto (Soler, Aparicio, Díaz, Escolano, y Rodríguez, 2016).

El rendimiento académico, de las personas que están siendo educadas, y su desarrollo en el ámbito personal depende de que sean capaces de aprender a aprender y disfrutar haciéndolo. Deben de tener confianza en sí mismos y en la ayuda que le puedan proporcionar las personas adultas. Tienen que ser personas muy curiosas. Deben tener intencionalidad, es decir, ganas de lograr lo que se proponen. Autorregulación. Relacionarse de forma adecuada con los demás, intentar comprenderlos y ser empáticos. Capacidad de comunicarse con los demás y ser cooperativo. Carecer de alguna de estas

habilidades puede afectar a la persona tanto dentro como fuera del aula, en su rendimiento académico, en sus relaciones interpersonales y en su bienestar psicológico (Albenda, Bermúdez, y Pérez, 2016).

La inteligencia emocional es educable. Debe ser enseñada de forma práctica mediante el entrenamiento, ensayando y cometiendo errores. Para ser inteligente emocionalmente no sirve la instrucción verbal, ni el aprendizaje de contenidos. La educación de las emociones debe enseñarse desde el nacimiento, con las familias, y posteriormente en el colegio con las personas docentes. La acción educativa ha de ser continuada en el tiempo. Poco a poco los menores serán cada vez más competentes emocional y socialmente. Por este motivo, enseñar a las personas a identificar, reconocer y gestionar sus emociones debe ser el objetivo principal de cualquier programación; al igual que debe ser un objetivo principal e importantísimo en la educación que las madres y los padres dan a sus hijos (Albenda, Bermúdez, y Pérez, 2016; Ibarrola, 2016).

La educación emocional puede ser utilizada como una forma de prevención que conllevaría muchos aspectos positivos en las aulas. Prevendrían los actos violentos, el estrés, el consumo de drogas, las depresiones y principalmente el fracaso escolar, que es uno de los temas más preocupantes en la actualidad. Mejoraría, por tanto, el clima de la clase, el rendimiento académico del alumnado, las relaciones interpersonales, la disciplina, etc. (Ibarrola, 2016).

Ferragut y Fierro (2012) realizaron una comparación de diversos estudios que investigaban si había relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. El primer estudio fue realizado en Holanda a un conjunto de universitarios. En él concluyeron que la inteligencia emocional incrementaba significativamente el rendimiento académico. En otros estudios realizados con población española a alumnado de secundaria, encuentran una relación indirecta de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico a través de las depresiones y ansiedades del alumnado. Concluyen que la inteligencia emocional influye decisivamente en la salud mental del alumnado y por ello, participa en el aumento o disminución del logro escolar. En otra investigación realizada en 2003 encontraron que la inteligencia emocional intrapersonal mejora la salud mental del alumnado provocando un equilibrio psicológico que hace mejorar el rendimiento académico final (Ferragut y Fierro, 2012). En estas investigaciones no existe una relación directa entre IE y rendimiento académico, sino que la educación emocional favorece el equilibrio personal de las personas. Aquellas personas que presentan una salud mental óptima obtienen mayores resultados académicos que aquellas personas que se encuentran frustradas, con ansiedad o depresión (Ferragut y Fierro, 2012).

Esto nos hace reflexionar que, las personas que rodean al alumnado deben ayudarlos a ser competentes emocionalmente. Tanto padres como escuela deben unirse para considerar y potenciar las habilidades emocionales, ya que son imprescindibles para mejorar el proceso de aprendizaje y obtener un logro académico alto. Y todo esto haría mejorar el sistema educativo actual de nuestro país. Empezando desde las primeras etapas del alumnado hasta la universidad. Se antoja como una alternativa para la mejora de la situación actual del sistema educativo español (Pulido y Herrera, 2015).

Existen otros programas como el denominado “Compartir emociones” llevado a cabo por Abadalejo, Caruana, Ruíz y Molina (2016) que surgió con la finalidad de poner en marcha un programa de desarrollo en la vertiente de la educación emocional. Este programa pretende desarrollar las capacidades de percibir, expresar, facilitar, comprender y regular las emociones propias y ajenas. Una de las actividades realizadas por estos autores fue “Relatos emocionales”, donde se pretendía que el alumnado escribiera redacciones sobre temas personales. Además, fue una actividad utilizada para conocer previamente cuáles eran los problemas que el alumnado tenía. Otra de las actividades consistió en compartir durante 35 minutos las emociones que el alumnado tenía o había experimentado alguna vez. Lo realmente importante era que el alumnado experimentase las emociones y fuese consciente de qué emociones estaban implicadas en cada situación. Los resultados fueron positivos, realizando la intervención de manera efectiva (Abadalejo et al., 2016).

Vázquez y López (2016), también realizaron un programa de educación emocional para mejorar la I.E del alumnado de cuarto de Primaria. Éste recibe el nombre de “RIES” y está formado por 12 actividades adaptadas a niños de entre 9 y 13 años. Cada actividad es un juego diferente en el que invitan a participar al alumnado. Es un programa basado en el conocimiento de uno mismo y de las emociones (Vázquez y López, 2016).

Otro programa que sigue la misma línea se llama “Escúchame” realizado por Giner y Pérez (2016), se ha realizado con la finalidad de dar respuesta a las necesidades de cambio en la educación. Proponen un plan de intervención educativa con un vínculo emocional positivo entre tutor y alumno, mejorando de esta manera el rendimiento académico del alumnado y estableciendo una mejor cohesión social. Trabajan propiciando el sentido del humor cuando las cosas no funcionan, trabajan la autoestima, la creatividad, la iniciativa las relaciones y la moralidad. Pretenden básicamente construir alumnos resilientes (Giner y Pérez, 2016).

Por último, exponemos otro programa para mejorar los niveles de Inteligencia Emocional del alumnado de sexto de Primaria realizado por Sotil et al. (2008). En él se desarrollaron actividades para trabajar las habilidades y competencias de la Inteligencia Emocional, mediante una participación activa. Con este programa pretenden identificar emociones en las demás personas, desarrollar habilidades para controlar las propias emociones, prevenir emociones negativas, habilidades para generar emociones positivas, adoptar una actitud positiva ante la vida, entre otros (Sotil et al., 2008).

Conclusiones

A través de todo lo dicho con anterioridad, hemos tratado de reflexionar sobre la importancia de la educación en valores y su relación con las emociones y las competencias sociales y emocionales, para empoderar a los centros como espacios para generar ciudadanía. No cabe duda de que la carencia de valores educativos en los centros escolares refleja un panorama que se traduce a menudo en la asunción de conductas disruptivas, de conflicto y en muchos casos de violencia expresa. Trabajar los valores para la educación del ser y del convivir representa un reto y una oportunidad en la educación formal que repercute sobre todo en constructos como la autorrealización, la autoconciencia, la autenticidad y por extensión, en la salud de los individuos. En definitiva, hablamos de generar procesos educativos para construir autonomía. Se trata de entender la educación en valores como estrategia básica para hacer comunidad. Empoderar a los centros educativos en normas de convivencia se propone como el medio más efectivo para el desarrollo de habilidades que generen compromiso, respeto, responsabilidad e igualdad. La pertenencia a una comunidad y el respeto a las normas de convivencia y de vida de un grupo social deben de ser una máxima de los centros de educación. Para ello es necesario poner el acento en el acompañamiento de los alumnos a través del respeto, la aceptación y la confianza. Crear espacios educativos donde se respeten las reglas y las normas y a las personas producen efectos positivos que empoderan al grupo para concebirse como equipos donde se construyan valores sociales como la participación, la colaboración, el reconocimiento y el compañerismo. En definitiva, se trata de potenciar la idea de ciudadanía ética en los centros escolares.

Referencias

- Albadalejo, N., Caruana, A., Ruíz, J.C., y Molina, L. (2016) Programa “Compartir Emociones”: resultados preliminares. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, y A. Rodríguez, *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 329-393). España: Ediciones Universidad de San Jorge.
- Albenda, C., Bermúdez, M., y Pérez, C. (2016). Educación en positivo: aplicación de la inteligencia emocional en la Escuela Infantil. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz; E. Escolano, y A. Rodríguez, *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 173-185). España: Ediciones Universidad de San Jorge.
- Barrantes, L. (2016). Educación emocional: Elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-10. DOI: 10.15359/ree.20-2.24.

- Barrientos, J., Peñalva, A., y López, J.J. (2016). Incidencia de la educación emocional en la salud emocional del profesorado: estado de la cuestión. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, y A. Rodríguez, *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 52-65). España: Ediciones Universidad de San Jorge.
- Bejarano, C.A. (2016). Educación emocional: Rondas de Convivencia. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, y A. Rodríguez, *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 186-200). España: Ediciones Universidad de San Jorge.
- Berastegi, J., López, J.C., e Iriarte, L. (2016). Diseño y aplicación de un Programa de Educación Socioemocional para los entrenadores y técnicos deportivos de los equipos de fútbol formación de la Real Sociedad de Fútbol, S. A. D. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, y A. Rodríguez, *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 215-226). España: Ediciones Universidad de San Jorge.
- Carretero, R., y Nolasco, A. (2016). La Inteligencia emocional desde la perspectiva del sexismo. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, y A. Rodríguez, *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 445-453). España: Ediciones Universidad de San Jorge.
- Chiriboga, R.D., y Franco, J.E. (2001). Test de Valoración de la Inteligencia Emocional en niños. *Revista Andina de Medicina Familiar*, 9 (1), 34-38. Recuperado de <http://www.angelfire.com/in4/fiisvilla/medf91art2.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2016). History. Recuperado de <http://www.casel.org/history/>
- Delors, J. (1996) Los cuatro pilares de la educación. En M Flores, *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). UNESCO: Santillana.
- Fernández, P., y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 6 (15), 421-436. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2855713>
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4128485>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Espasa Libros S.L.U.
- Giner, A., y Pérez, G. (2016). El proyecto <<Escúchame>>: una práctica sistémica y vivencial. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, y A. Rodríguez, *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 511-527). España: Ediciones Universidad de San Jorge.
- Goleman, D. (2016). *El cerebro y la Inteligencia Emocional: Nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B., S.A.
- Hernández, P. (2005). *Educación del pensamiento y de las emociones*. Madrid: Nancea.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill
- Ibarrola, B. (2016). *Aprendizaje inteligente: Neurociencia para el aula*. Unión Europea: Editorial S.M.
- Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2016). Gráfica demográfica de la provincia de Pontevedra. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=9687>
- Investigación. México D.C.: McGraw-Hill Interamericana editores, S.A. de C.V.
- López, È. (2013). *Educación de las emociones en la infancia (de 0 a 6 años): Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- López, K.F. (2011). *Efecto de un programa en la Inteligencia emocional de los estudiantes de Educación Primaria* (Tesis de pregrado). Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo. Recuperado de <http://200.35.84.131/portal/bases/marc/texto/9218-11-04509.pdf>
- Orejudo, S., y Planas, J.A. (2016). Introducción. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, y A. Rodríguez, *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 9-18). España: Ediciones Universidad de San Jorge.
- Páez, M., Ramos, N.S., y Hernández, S.M. (2016). Valoración de parámetros inmunitarios tras un programa integrado de Inteligencia Emocional y Mindfulness. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, (118), 25-35. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5565197>
- Peribáñez, M. (2016) Educación Emocional 3.0. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, y A. Rodríguez, *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 140-155). España: Ediciones Universidad de San Jorge.
- Perozo, C.Y. (2016). Teoría de las inteligencias múltiples. Aula de encuentro: *Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 1(18), 44-71. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5700638>

Pulido, F., y Herrera, F. (2015). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico: el contexto pluricultural de Ceuta. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 1 (2), 98-105. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5363136>

Rodas, J.L., y Rojas, M.M. (2015). El rendimiento académico y los niveles de inteligencia emocional. "UCV-HACER" *Revista de Investigación y Cultura*, 4 (1), 87-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5472530>

Rodas, J.L., y Santa Cruz, V.O. (2015). El rendimiento académico, cociente intelectual y los niveles de inteligencia emocional. UCV-HACER: *Revista de Investigación y Cultura*, 4 (2), 82-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5487159>

Sanjuán, M. (2016). Los factores emocionales en el aprendizaje literario. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, y A. Rodríguez, *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 156-171). España: Ediciones Universidad de San Jorge.

Serrano, C., y Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de psicodidáctica*, 21 (2), 357-374. DOI: 10.1387/14887.

Soler, J.L. (2016). Orientación, educación emocional y bienestar. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, y A. Rodríguez, *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 45-50). España: Ediciones Universidad de San Jorge.

Soler, J.L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., y Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. España: Ediciones Universidad de San Jorge.

Sotil, A., Ecurra, L.M., Huerta, R., Rosas, M., Campos, E., y Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la Inteligencia Emocional en alumnos de sexto grado de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 11 (2), 55-65. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3052960>

Vázquez, C., y López, S. (2016). Resultados de la aplicación de un programa para la mejora de la Inteligencia Emocional en alumnos de 4º de Primaria. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, y A. Rodríguez, *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 807-816). España: Ediciones Universidad de San Jorge.

CAPÍTULO 106

Abordaje de la calidad en el sector sanitario según la visión analítica de Ishikawa

Juan López Rivas* y Leticia López Rivas**

**Diplomado en Relaciones Laborales; **Hospital García-Orcoyen*

Introducción

El término calidad ha tomado gran importancia dentro de la comunidad científica. De manera especial, en los últimos ochenta años se han llevado a cabo grandes investigaciones enfocadas a su conocimiento y determinación. Todos estos trabajos han sido desarrollados por los llamados “filósofos de la calidad”. Dentro de este grupo de innovadores nos encontramos con nombres como Philip B. Crosby, W. Edwards Deming, Armand V. Feigenbaum, Kaoru Ishikawa, Joseph M. Juran, Robert M. Pirsig, Walter A. Shewhart y Genishi Tagushi (Torres y Vásquez, 2010; Crosby, 2014).

El primero en hacer su contribución fue Walter A. Shewhart en 1931, de ahí que él sea considerado el padre de la calidad, pues modificó el curso de la historia industrial. Su obra más monumental y representativa es la titulada *The Economic Control of Quality Manufactured Product*, publicada en 1931 por Van Nostrand considerada así, como la obra pionera más completa y acabada que trata sobre los principios básicos del control de la calidad. Fue en 1924 cuando introdujo el término de control estadístico de calidad.

También, fue profesor de algunos de los gurús citados anteriormente, como Edwards Deming, Joseph Juran y Kaoru Ishikawa, entre otros. Su definición de calidad se basaba en que era un problema de variación, que podía ser controlado y prevenido si se eliminaban a tiempo las fuentes que lo causaban (Vega, 2013; Montaudon, 2010).

Los pilares fundamentales de su teoría eran (González, 2016):

- La calidad tiene dos características esenciales, es subjetiva (lo que desea el cliente) y objetiva (particularidades del producto).
- Los estándares de calidad que se aplican a cada producto tienen que mostrarse en términos físicos y como rasgos que se puedan medir de forma cuantitativa.
- Se tiene que aplicar la ciencia estadística para obtener la máxima información del potencial que tiene un producto.

Por otro lado, Juran aplicaba dos conceptos diferentes, pero intrínsecamente relacionados, al término de calidad. Uno de ellos se centra en que las peculiaridades del producto satisfagan las necesidades del cliente. La otra definición, se enfoca en la visión de la empresa y los gastos, consistiendo la calidad en la ausencia de errores y carencias (Gryna, Chua, y Defeo, 2007). De este modo, para poder alcanzar la calidad Juran proponía tres procesos básicos el control de la calidad, la planificación de la calidad y el mejoramiento de la misma (Goetsch y Davis, 2014).

Dentro de la perspectiva de la satisfacción del cliente, además de Juran también se encontraban Deming, Feigenbaum e Ishikawa. Tanto es así que Deming, afirmaba que la calidad consiste en convertir las necesidades venideras de las personas en características que se pudiesen medir y solo de ese modo un producto puede ser creado y elaborado a un precio que el cliente esté dispuesto a pagar. Junto a esto, también mencionaba que la calidad sólo se podía definir en términos del agente (Arakaki, 2008).

Para Feigenbaum, la calidad es "un modelo de vida corporativa, un modo de administrar una organización". La entiende como multidimensional y la analiza en término de satisfacción del cliente (Feigenbaum, 2009).

Por su parte Ishikawa, matiza el significado de calidad como calidad del producto. Para él, la calidad debe englobar la calidad del trabajo, del servicio, de la información, de proceso, de la gente, del sistema, de la compañía, de objetivos, etc. (González, Mera, y Lacoba, 2007; Saumeth, 2012).

Los movimientos más contemporáneos que analizan la calidad siguen la teoría de Ishikawa y hablan de, concretamente, seis conceptos de calidad. Estos son, la calidad entendida como excelencia, como conformidad con especificaciones, como uniformidad, como aptitud para el uso, como satisfacción de las expectativas del cliente, por último, como creación de valor para satisfacer las expectativas de todos los grupos de interés claves de la organización (Camisón, Cruz, y González, 2007).

A día de hoy, no hay una definición concreta de la calidad estandarizada, pero sí que todas aquellas enunciaciones de las que disponemos se sustentan bajo los pilares de todos estos filósofos de la calidad. Una de las más reciente es la ofrecida por el American National Standards Institute (ANSI) que determina que la calidad es “la totalidad de particularidades y características de un producto o servicio que influye sobre su capacidad de satisfacción de determinadas necesidades” y otra de las más actuales es la brindada por la norma ISO 9000, que describe la calidad como “grado en que un conjunto de características inherentes cumple con unos requisitos” (Figuerola, 2014; Torres y Vásquez 2010).

Sin embargo, si nos desplazamos al ámbito sanitario y extrapolamos los términos de gestión en este sector apreciamos que existe también una corriente que estudia la calidad desde una perspectiva histórica. Un claro ejemplo de esto es Paz Rodríguez, quien define la calidad como “grado en el cual los servicios de salud para un individuo o una población son capaces de incrementar u obtener los resultados deseados y estos son consistentes con los conocimientos actuales de la ciencia y los recursos que la sociedad ha decidido destinar para ello” (Ortun, 2016).

Tras todo esto, el objetivo del presente trabajo se basa en presentar de forma concisa y clara el modelo de calidad aportado por Kaoru Ishikawa y su aplicación al sector sanitario.

Metodología

El trabajo que se ha llevado a cabo ha sido un estudio observacional, bibliográfico y con carácter práctico basado en el término de la calidad, la teoría de la calidad y las herramientas de gestión propuestas por Kaoru Ishikawa. Se procedió a realizar una revisión de un total de 35 artículos, de los cuales se escogieron para el uso de este trabajo solo 22 de ellos. Se incluyeron aquellos relacionados con la calidad, herramientas de gestión y modelos de calidad, en especial los relacionados con el modelo y filosofía de Ishikawa y los afines con el ámbito sanitario, tanto en castellano como en inglés. Se excluyeron los que fueron publicados antes del año 2007 y los que no estuvieran escritos en los idiomas mencionados con anterioridad.

Bases de datos

Los buscadores científicos que se han empleado, han sido PubMed, Dialnet y Scielo, en otras diversas páginas webs de Internet y también se usó bibliografía escrita sobre la teoría de calidad de Ishikawa y su biografía.

Descriptores

Como descriptores empleados en esas bases de datos ya citadas, se usaron calidad, Ishikawa, sanidad.

Fórmulas de búsqueda

Se combinaron los DeCS citados anteriormente con los operadores booleanos and y or mediante el motor de búsqueda Google Scholar.

Resultados

Kaoru Ishikawa nació en 1915 en Japón y murió en 1989, también en el mismo país. Su educación fue impartida en gran parte por su familia, la cual tenía una gran tradición industrial. Se licenció en química por el Departamento de Ingeniería de la Universidad de Tokio, pero destacó por sus grandes aportaciones como administrador de empresas y sobre todo por su colaboración en el control de calidad. Tanto es así, que fue galardonado con el Premio Deming, con un reconocimiento de Asociación Americana de la Calidad y con la segunda orden del tesoro sagrado, la cual es un muy alto honor del gobierno de Japón (Guerra y Quijada, 2010).

La filosofía de la calidad que él defendía estaba influenciada por su profesor Walter A. Shewhart y se pueden ver pequeñas pinceladas de su conocimiento en ella, sin embargo, hay también grandes diferencias. Se basaba en diez principios básicos, los cuales eran imprescindibles si se quería alcanzar la calidad. Para Ishikawa, uno de estos pilares esenciales era que la calidad empieza y acaba con la educación. Así mismo, el primer paso para la calidad es saber que necesidades tiene el cliente y cuáles son sus posibles quejas. Otro de estos ítems, es que el control de calidad es responsabilidad de todos los integrantes de la empresa, de este modo nunca podrían los directivos actuar de forma negativa ante cualquier subordinado cuando realice una colaboración. También mencionaba que para alcanzar el éxito de calidad es necesario solventar la causa raíz y no aquellos síntomas que se puedan presentar. Del mismo modo, es crucial para lograr la calidad no confundir los medios disponibles con los objetivos y, por último, Ishikawa mencionaba que siempre se debe poner la calidad en primer término y dirigir la vista hacia las utilidades a largo plazo (Rodríguez y Rodríguez, 2009).

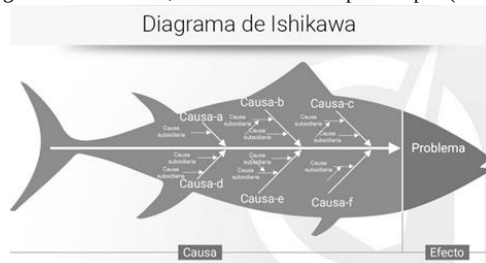
Para ocuparse de todo esto, Ishikawa propuso que con solo las siguientes siete herramientas los trabajadores podrían solucionar hasta el 95% de los problemas: los diagramas de Pareto, los de causa-efecto, los histogramas, las hojas de control, los diagramas de dispersión, los fluxogramas y los cuadros de control (Rodríguez y Rodríguez, 2009; De la Guerra, 2015).

Él creó el Diagrama causa-efecto, de Ishikawa o también llamado espina de pez. Se trata de una representación gráfica del problema con los factores que influyen en su existencia. Se dibuja una línea horizontal y el mencionado problema o síntoma que pretendemos analizar, se escribe a la derecha. La espina central del pescado constará de las diferentes categorías en las que se agruparán las causas que, según nuestro análisis, producen dicho efecto. Se escribirá el nombre de cada categoría en el extremo de cada nueva línea. Esto servirá de utilidad para identificar las causas del problema, pues su fundamento base es que los problemas relacionados con la calidad casi nunca tenían una única causa, sino que siempre existía un cúmulo de hechos que lo provocaban. Los pasos a seguir para elaborar este diagrama serán los siguientes (Romero y Díaz, 2010):

- En primer lugar, se definirá y concretará de forma clara el problema o el tema del que se desea realizar el análisis.
- Después, se escrutarán todas las causas potenciales, lo más sintetizadas posibles, con la ayuda de una reunión en la que se realice una lluvia de ideas.
- Se proseguirá a la representación gráfica del diagrama de Ishikawa, colocando en el lugar correcto las ideas obtenidas. A continuación, se analizará el diagrama.
- Conjuntamente en la sesión, será necesario acordar cuáles son las causas más trascendentales empleando el diálogo.
- Una vez decididas las causas más significativas, se pasará a concluir por qué causas se deberá actuar.
- Por último, se elaborará el plan con las acciones indicadas para cada una de las causas que deben modificarse y corregirse.

Así pues, siguiendo todos y cada uno de los pasos anteriores se obtendrá de este modo un diagrama visualmente sugerente y, sobre todo, metódico de causas y efecto.

Gráfica 1. Diagrama causa-efecto, de Ishikawa o de espina de pez (SBQ consultores, 2017)



Otra de sus aportaciones revolucionarias e impactantes en el sector de la gestión fue la herramienta llamada Círculo de calidad, consistente en la formación de un grupo de trabajadores voluntarios que se organizan y se reúnen con el fin de solucionar los problemas para así mejorar la organización. Todos y cada uno de estos círculos de calidad, deben llevar a cabo su trabajo empleando las siete herramientas mencionadas anteriormente por Ishikawa. Todos los hallazgos encontrados por este grupo de personas, es comunicado a los responsables de la empresa, quienes deberán evaluar las propuestas, analizándolas y estudiándolas para decidir su aprobación o derogación (Garza, 2008; Gutiérrez, 2013; Gándara, 2014).

Discusión/Conclusiones

En las últimas décadas, la calidad en el ámbito sanitario, en especial en el ambiente hospitalario, ha adquirido un gran peso e importancia. Desde las áreas directivas y de gestión sanitaria se ha convertido en uno de los objetivos más significativos a alcanzar ya que repercute, no solo sobre los usuarios del sistema de salud sino también sobre los propios trabajadores y la propia institución (Torres y Vásquez, 2010).

Muchos fueron los autores que analizaron la calidad y el modo para conseguirla, siendo Kaoru Ishikawa uno de los más importantes al proporcionarnos varias herramientas como son, por ejemplo, el Diagrama de Espina de Pescado o el círculo de calidad. Este padre del control de la calidad, creía y demostró que la mejora de las acciones de las empresas podría proceder de los propios trabajadores, desde el punto de vista sanitario provendrían de los facultativos, enfermeros, técnicos sanitarios, administrativos, celadores, farmacéuticos...(Gándara, 2014).

Todo el personal laboral de un centro sanitario tiene un deber importante en los aspectos de gestión y calidad de los servicios. Como menciona Ishikawa, si cada uno de ellos está bien formado en la materia y trabajan en equipo para solucionar los problemas, la mejoría en la calidad y el aumento de la eficiencia y productividad sería muy notable junto con la satisfacción y recompensa personal.

La gestión sanitaria es cuestión de todos, se debe seguir concienciando y formando a los profesionales en materia administrativa, pues el producto final, la salud, que se elabora en la empresa, el hospital, estaría mejorado potencialmente.

Referencias

- Arakaki, J.M.M. (2008). Criterios de calidad de las revistas científicas. *Revista Médica Herediana*, 19(1), 1-4.
- Camisón, C., Cruz, S., y González, T. (2007). *Gestión de la Calidad: conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Pearson educación.
- Crosby, P. (2014). Gurús de la Calidad. *Revista Número*.
- De la Guerra, J.P. (2015). *Las siete herramientas de la calidad*.
- Feigenbaum, A.V. (2009). Control total de la calidad. *Innovación Educativa*, 9(48), 91.
- Figuerola, R.V. (2014). *Calidad Total*.
- Gándara F.D.J. (2014). Herramientas de Calidad y el Trabajo en Equipo para Disminuir la reprobación Escolar. *Conciencia Tecnológica*, (48).

- Garza, E.G. (2008). *Administración de la calidad total*. Editorial Pax México.
- Goetsch, D.L., y Davis, S.B. (2014). *Quality management for organizational excellence*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- González F.J.M., Mera A.C., y Lacoba S.R. (2007). *Introducción a la gestión de la calidad*. Delta Publicaciones.
- González J.A. (2016). *Teorías administrativas de la calidad*. Bachelor's thesis, Universidad Militar Nueva Granada.
- Gryna, F.M., Chua, R.C., y Defeo, J.A. (2007). *Método Juran: análisis y planeación de la calidad*. McGraw-Hill/Interamericana.
- Guerra, R., y Quijada, C. (2010). *Principales aportes de Joseph Juran, Kaoru Ishikawa y Walter Shewart a la calidad total en la gestión empresarial*. Doctoral dissertation, Universidad de Oriente.
- Gutiérrez, A. (2013). *Aplicación de los círculos de calidad en una organización*.
- Montaudon, C. (2010). Explorando la noción de calidad. *Acta Universitaria*, 20(2).
- Ortún, V. (2016). *Gestión Sanitaria y Calidad*. Universidad Pompeu Fabra.
- Rodríguez M.C.C., y Rodríguez D.R. (2009). El concepto de calidad: Historia, evolución e importancia para la competitividad. *Revista Universidad de La Salle*, (48), 80-99.
- Romero, E., y Díaz, J. (2010). El uso del diagrama causa-efecto en el análisis de casos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 40(3-4).
- Saumeth, K.M.T. (2012). Calidad y su evolución: una revisión. *Dimensión empresarial*, 10(2), 100-107.
- SBQ consultores Solutions for your Business Quality. SBQ Consultora de Sistemas de Gestión y Normas ISO. León, España. Recuperado de: <https://www.s bqconsultores.es/diagrama-de-ishikawa-o-diagrama-causa-efecto/>
- Torres, M., y Vásquez, C. (2010). La Calidad: Evolución de su significado y aplicación en servicios. *Publicaciones en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 25-32.
- Vega, M.F. (2013). *Calidad y educación*.

CAPÍTULO 107

Cómo influye la risoterapia y el humor como determinante motivacional

M^a Ángeles García Mata* y Ana M^a de Caso Fuertes**

*C.S. La Magdalena. SACYL; **Universidad de León

Introducción

La autoestima es uno de los conceptos psicológicos más popularizados, probablemente debido a su utilidad práctica para comprender buena parte de los aspectos de nuestro paso por la vida en busca de la felicidad.

No existe un acuerdo generalizado entre los investigadores sobre lo que es la autoestima (Mora y Raich, 2005) por lo que la definición de autoestima en psicología, psiquiatría y sociología varía de una escuela a otra y, en consonancia con lo que dice Mruk (1999), existe todo un amplio abanico de definiciones en torno a este concepto, lo cual hace que nos encontremos ante un laberinto de definiciones de la autoestima, si bien la aportación individual de cada una hace que tengamos una visión global de la misma.

En esta encrucijada de definiciones y conceptos en torno a la autoestima, podemos señalar a Maslow (1979), citado por Dolan, Martin, y Soto (2004) uno de los psicólogos más humanistas del siglo XX, quien identifica la autoestima como una necesidad vital de orden intermedio precedida por las necesidades básicas de seguridad y vinculación afectiva y previa a la realización personal. Desde su punto de vista, la búsqueda de la autoestima sería pues una fuerza motriz generadora de motivación. Una vez cubiertas las necesidades fisiológicas y sociales “de orden inferior”, el ser humano necesita, según su teoría, experimentar logros que potencien su autoestima y le acerquen al sentimiento de plenitud existencial (Dolan et al., 2004). Debemos añadir a estos dos elementos la vinculación de la autoestima a un sentimiento de eficacia y de merecimiento personal, siendo el convencimiento de que uno es competente para vivir y merecer vivir. Así la definición de autoestima debe incluir dimensiones motivacional, afectiva y conductual.

Desde la perspectiva sociológica, y siguiendo a autores como Rosemberg (1973) y Coopersmith (1967), citados por Hernaez (1999) encontramos un aportación actitudinal y evaluadora, abordando dimensiones afectivas y cognitivas, siendo para los cuales la autoestima no sólo un sentimiento, sino que incluye factores perceptivos y cognitivos que permiten al individuo evaluar su conducta a nivel grupal o social. Bradem (1969) añade a estos dos elementos la vinculación de la autoestima a un sentimiento de eficacia y de merecimiento personal. Así la definición de autoestima debe incluir dimensiones motivacional, afectiva y conductual. En esta línea encontramos la aportación de Cook y Douglas (1998), para quien la autoestima es el conjunto de creencias que se retienen en la mente, aceptadas como verdades sobre uno mismo, lo sean o no, y para quien las personas determinamos a través de nuestros propios juicios de valor todo lo que hacemos, pudiendo las personas con una alta autoestima adquirir compromisos fuertes, mientras que los que tienen una baja autoestima no pueden comprometerse con nada, estando llenos de miedos, dudas y ansiedad.

Si bien podíamos continuar con un sinfín de aportaciones en torno al término, en todas ellas podemos encontrar que, de forma intuitiva, se sabe que la autoestima es algo deseable, sobre todo si se mantiene de forma equilibrada, sin caer en el autodesprecio ni en la egolatría (Dolan, García, y Díez-Piñol, 2005).

Por ello, con el fin de unir este importante aspecto de nuestra personalidad con el objeto de estudio de este artículo, y teniendo en cuenta que el proceso de aprendizaje es algo continuo que se inicia desde el nacimiento, es fácil inclinarse a pensar que fortalecer la autoestima, mediante la expresión de la

sonrisa, el humor y el optimismo, pueden mejorar los logros a nivel académico. Así existen estudios que corroboran esta teoría, pues aquellos alumnos con un nivel de autoestima superior, obtuvieron también rendimientos académicos más altos (Fernández, Martínez, y Melipillan, 2009). En el mismo sentido, y puesto que la autoestima es un determinante principal de la motivación, mejorar la autoestima implica mejorar la motivación hacia el aprendizaje. Así parece que, mejorando la autoestima, el alumno, utilizará estrategias de aprendizaje, más significativas, para conseguir mejores resultados (De Caso et al., 2010).

Método

Participantes

La población de estudio, entendiendo por población según Latorre, Rincón, y Arnal (2003), al conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, etc.) en los que se desea estudiar el fenómeno y que deben reunir las características de lo que es objeto de estudio, fue la totalidad de los estudiantes de la diplomatura de Enfermería de la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud de León, pertenecientes al Campus de Ponferrada y al Campus de León, y que cursaban estudios de primer año, segundo año y tercer año; siendo, por tanto, aproximadamente 500 alumnos matriculados. La participación fue voluntaria y anónima, solicitando a los participantes, la firma de un consentimiento informado.

Ante la complejidad para manejar y trabajar con el total de esta población, se recurre a una muestra, es decir a una parte o porción extraída de un conjunto, por métodos que permiten considerarla como representativa de él. En nuestro caso se tomó una muestra, constituida por 278 alumnos, de los cuales sólo se utilizaron 221, que fueron los que cumplimentaron correctamente los cuestionarios. De éstos, 221 participantes, 66 eran de primer curso (29,9%), 80 de segundo (36,2%) y 75 de tercero (33,9%).

Respecto a la distribución por sexo, 188 (85,1%) eran mujeres y 33 hombres (14,9%), mientras que la edad oscila entre 18 años de mínima y 43 años de máxima, siendo la media 21,28 años, la mediana y la moda 20 años y la desviación típica 4,41. En relación a la ubicación física del campus donde estudiaban, el reparto fue 150 participantes (67,87%) pertenecían al campus de Ponferrada y 85 al de León (32,12%). Todos estos datos, se pueden observar en la tabla 1.

Tabla 1. Descripción de la muestra

		N	%
Curso	Primero	66	29,9
	Segundo	80	36,2
	Tercero	75	33,9
Sexo	Femenino	188	85,1
	Masculino	33	14,9
Edad	Mínima	18	20,3
	Media	21,28	40,2
	Máxima	43	1,00
Campus	León	85	67,87
	Ponferrada	150	32,12

Instrumento

Respecto a la recogida de datos, se utilizó inicialmente una plantilla anónima, en la cual se investigaron datos como sexo, edad, campus y curso con el fin de poder describir la muestra. Para poder evaluar el nivel de autoestima, se utilizó la escala de autoestima de Rosembreg (1965), en la versión española de Echeburúa (1995), entendiendo que la misma puede influir en la motivación para el aprendizaje. Este test tiene como objetivo evaluar el sentimiento de satisfacción que una persona tiene consigo misma, de tal modo que refleja la relación entre la autoimagen real y la autoimagen ideal. Va dirigida a población adolescentes, adultos y personas mayores.

Esta escala está constituida por 10 ítems, 5 planteados de forma positiva y 5 en forma negativa, para controlar la aquiescencia y la tendencia a responder afirmativamente, siendo el tiempo de aplicación de 5

minutos. La puntuación se obtiene sumando la puntuación directa de los ítems 2, 5, 8, 9 y 10, y la puntuación invertida de los ítems 1, 3, 4, 6 y 7, de tal modo que la persona evaluada responde los 10 ítems en una escala tipo Likert de 4 alternativas donde 1 significa muy de acuerdo; 2 de acuerdo; 3 en desacuerdo, y 4 hace referencia a muy en desacuerdo, por lo que la puntuación final oscila entre 10 y 40. Las puntuaciones mayores son indicadoras de una autoestima más alta.

Con este instrumento se efectuaba una recogida previa a la intervención, otra inmediatamente finaliza la tercera de las sesiones, y otra al cabo de una semana de la finalización de la misma, para, con esos datos, efectuar los análisis estadísticos con el programa informático SPSS-15. Esta mismas recogidas y análisis se efectuaron para los participantes en el grupo control a fin de poder contrastar los efectos de la intervención.

Procedimiento

Se parte de una revisión bibliográfica para la determinación de la variable dependiente, la autoestima, y de las variables independientes risoterapia y humor, consultando para ello en diferentes bases de datos como Dialnet, Scopus o Eric, a través de descriptores como risoterapia, humor, autoestima y aprendizaje. Se trataba de hacer una aproximación científica a los conceptos de risa y humor, comprobándose la implacable certeza de la teoría de la incertidumbre, que afirma que el conocimiento exacto del objeto de estudio es imposible, puesto que sólo la mera presencia del investigador modifica la situación del mismo.

Posteriormente se eligió la población objeto de estudio, estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Salud y se determinó una muestra, que quedaría dividida, fruto del azar, en tres grupos: uno de ellos que no recibiría sesiones de tratamiento, que denominamos grupo control, otro que sería tratado con sesiones de risoterapia, y un tercer grupo que recibiría sesiones de humor.

Se estableció contacto con la Escuela de Ciencias de la Salud, en el campus de León y de Ponferrada, para explicar el procedimiento y pedir autorización, marcando la fecha de inicio de la intervención con los participantes. Posteriormente, el total de los 221 alumnos realizaron el pretest de la escala de autoestima de Rosenberg (1965), repartidos en 95 para el grupo control, y el resto en grupo intervención: 69 para el grupo que recibirá sesiones de humor, y 57 para el grupo que recibirá sesiones de risoterapia.

El grupo que recibía sesiones de risoterapia, participó de forma activa en tres sesiones de dos horas de duración en tres semanas consecutivas, mientras que el grupo que recibió sesiones de humor lo hizo con la misma frecuencia y periodicidad de sesiones, pero siendo éstas más pasivas, consistentes en el visionado de películas cómicas. En ambos casos, se llevaron a cabo en un aula habitual de clase, debidamente acondicionada para el acto, continuando el resto de las condiciones equivalentes en ambos grupos, es decir *caeteris paribus* (Bisquerra et al., 2004). El grupo control estuvo, durante el mismo periodo de tiempo que duraban las sesiones de risoterapia o de humor, realizando una actividad rutinaria de las habituales de su horario de clase, igualmente en un aula habitual de clase.

El último día de las sesiones, inmediatamente finalizaban, todos los participantes debieron realizar el posttest, consistente en los mismos test que debieron ejecutar por el mismo espacio de tiempo que abarcaba las sesiones, en el caso del grupo instrumental al finalizar la sesiones de risoterapia o de humor y en el caso del grupo control al finalizar la actividad rutinaria. Finalmente mantuvimos un cuarto encuentro con todos los participantes, después de una semana en que no recibieron ningún tratamiento, tanto de grupo control, como de los grupos intervención, para evaluar si los resultados que habíamos obtenido inmediatamente después de la sesión se mantenían en el tiempo y si el grupo control continuaba sin tener cambios significativos.

Respecto a la autoestima de Rosenberg, nuestra hipótesis era que debería aumentar inmediatamente después de las sesiones, manteniéndose el efecto tras un tiempo sin recibir sesiones pero tendiendo a la

disminución, con el paso del tiempo sin tratamiento. Sin embargo en el grupo control no debían aparecer diferencias significativas entre los resultados obtenidos en los diferentes momentos de medición.

Análisis de datos

La metodología empleada en este estudio es una modalidad de investigación cuantitativa con intervención, basada en un diseño cuasiexperimental pretest-posttest, con una recogida y análisis de datos que combina técnicas cuantitativas. Las variables intervinientes que influyen en la variable dependiente, en nuestro caso el nivel de autoestima, como puede ser la edad, el sexo, se han distribuido homogéneamente en los diferentes grupos experimentales, y podemos suponer que quedaron aleatorios. Tras la recogida de datos antes, después de la intervención y tras una semana sin intervenir, se procede a un análisis de los mismos mediante el programa SPSS-15.

Comenzamos comprobando la distribución de los datos mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnoff con corrección de Lillifors, puesto que gran parte de los mismos reflejan una $p < 0,05$, se rechaza la hipótesis nula de normalidad, con lo que los datos no muestran una distribución normal, lo que obliga a la realización de análisis no paramétricos.

El primero de esos análisis no paramétricos es la Prueba de Kruskal Wallis para más de dos grupos independientes (control-risoterapia-humor) y se han realizado tanto con los datos del pretest como con los datos del posttest, para comprobar tanto si existen diferencias iniciales entre los tres grupos como para ver si las hay después de las intervenciones.

También se han realizado análisis no paramétricos mediante la prueba de signos Wilcoxon para dos muestras dependientes, a fin de comprobar si existen diferencias entre el pre-test y el post-test de los tres grupos analizados.

Finalmente se realizó la prueba de Mann Whitney para comparar los resultados de dos grupos independientes: risoterapia y humor, ya que ambos parecían seguir el mismo patrón respecto al grupo control.

Resultados

Según el análisis de datos mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnoff con corrección de Lillifors, partimos de una muestra con una distribución no normal de los datos, puesto que la gran parte de los mismos reflejan una $p < 0,05$ por lo que podemos rechazar la hipótesis nula de normalidad.

Por ello realizamos análisis con pruebas no paramétricas, mostrándose en la tabla 2, los resultados de la Prueba de Kruskal Wallis para más de dos grupos independientes (control-risoterapia-humor) en el momento inicial (pretest) y en el final (posttest), obteniéndose que existen diferencias significativas en el momento inicial entre los tres grupos, obteniéndose una $p=0$, que desaparecen en el posttest, siendo $p=0,243$: Esto nos permite afirmar que el incremento en las medias de la autoestima después de la intervención, son fruto de las mismas, de modo que si en el pretest el grupo que más autoestima mostraba era el control, de manera significativa, en el posttest se equiparan todas las medias desapareciendo la significación.

Tabla 2. Prueba de Kruskal-Wallis

	Pretest	p Pretest	Posttest	p Posttest
Grupo Control	132,68		105,24	
Grupo Risoterapia	83,5	0,00	107,78	0,243
Grupo Humor	103,8		121,59	

La prueba de signos Wilcoxon para dos muestras dependientes, nos permite ver como las medias obtenidas en los grupos intervención, tanto con risoterapia como con sesiones de humor, ha aumentado, si se comparan la inicial, pretest, en la cual no se habían aplicado sesiones, y la que obtenemos

inmediatamente se finaliza la última sesión, postest, siendo además en ambos casos la diferencia significativa, obteniéndose una $p=0,00$, por lo que el incremento es fruto de las sesiones. La comparativa entre el valor medio obtenido inmediatamente después de las sesiones, postest y el obtenido una semana después de los mismos, postets2, muestra que los valores van disminuyendo, si bien no llegan a obtener el resultado tan bajo como antes de las sesiones.

Esto pone de manifiesto que las sesiones son efectivas y se produce un efecto de generalización en el tiempo, aunque perdiendo eficacia. Igualmente la prueba puso de manifiesto que, si comparamos las medias entre antes de las sesiones, pretest, y las obtenidas después de una semana sin recibirlas, postets2, el incremento obtenido fue fruto de las sesiones de risoterapia o de humor, pues en ambos casos, nuevamente, la $p=0,00$.

La misma prueba efectuada para comparar la media obtenida antes de las sesiones, pretest y las obtenidas inmediatamente después de las mismas, postest, para el grupo control, muestra una $p=0,846$ por lo que la diferencia no significativa, e indica que no existen modificaciones reseñables en la autoestima de los alumnos del grupo control antes y después de la intervención en el resto de grupos.

Todos estos resultados se pueden ver en la tabla 3. Importante indicar que a pesar de utilizar una prueba no paramétrica, estamos reflejando en dicha tabla los valores medios de la autoestima obtenida en los diferentes momentos, para una mayor comprensión por parte del lector. No obstante, recordar que, las pruebas no paramétricas, reflejan rangos promedio.

Tabla 3. Prueba de Kruskal-Wallis

	X			p		
	Pretest	Posttest	Postets2	Pre-Post	Post-Post2	Pre-Post2
Control	30,97	31,09		0,846		
Risoterapia	27,21	31,18	29,74	0,00	0,00	0,00
Humor	28,62	32,36	30,77	0,00	0,00	0,00

Estos resultados indican que los resultados de los grupos de intervención parecían seguir el mismo patrón respecto al grupo control, por lo que nos interesó saber si existen diferencias en la efectividad de la risoterapia, donde el participante colabora de forma mucho más activa en las sesiones y la del humor que permite una participación mucho más pasiva del participante. Por ello se efectuó, la prueba no paramétrica, para grupos independientes de Mann Whitney, cuyos resultados pueden verse en la tabla 4, y que demuestran que no existen diferencias significativas entre las medias de los grupos humor y risoterapia, en ninguno de los momentos en que se miden, puesto que en todos ellos la p fue mayor de 0,05, por lo que ambas intervenciones son igualmente efectivas.

Tabla 4. Prueba de Mann-Whitney

	Humor	Risoterapia	p Humor-Risoterapia
Pretest	28,62	27,21	0,078
Posttest	32,36	31,18	0,197
Postets2	30,77	29,74	0,098

Discusión/Conclusiones

Todo lo expuesto, nos permite concluir, sin lugar a duda, la influencia de la risa y el humor en la autoestima. Como ya expusimos la autoestima, según Maslow (1979), es una necesidad básica de orden intermedio, que aparece cuando tenemos cubiertas necesidades inferiores a ella, como las necesidades básicas, la seguridad y el afecto, pero previamente a la realización personal. Parece claro que las personas nos sentimos realizadas cuando conseguimos nuestros objetivos, concordante con la idea que habíamos apuntado de Dolan, Martin, y Soto (2004), según la cual la búsqueda de la autoestima sería pues una fuerza motriz generadora de motivación. Una vez cubiertas las necesidades fisiológicas y

sociales “de orden inferior”, el ser humano necesita, según su teoría, experimentar logros que potencien su autoestima y le acerquen al sentimiento de plenitud existencial.

Esto parece concordar con la referencia que hacíamos a las ideas expuestas por Douglas (1995), que una elevada autoestima ayudará a la adquisición de compromisos más fuertes. Demostramos la necesidad de utilizar la risa y el humor en el contexto educativo, pues el aprendizaje como proceso continuo que se desarrolla a lo largo de nuestra vida, exige indiscutiblemente, la motivación y el compromiso, para no cesar en el esfuerzo que necesita.

Es así que se demuestra nuestro objeto de estudio, pues como ya afirmamos en la introducción, siguiendo los resultados planteados por Fernández et al. (2009) la motivación y el compromiso mejorarán los logros académicos, a día de hoy principal indicador de si se ha producido o no aprendizaje. De esta forma ya existía un estudio previo, que parecía indicar los mismos resultados que nosotros reflejamos, pues demostraba la necesidad de incrementar la motivación, que se conseguirá mejorando la autoestima, que a su vez se incrementa con la risa y el humor. Igualmente indicamos ya en la introducción que De Caso et al. (2010) manifestaban lo mismo que nosotros, al indicar que mejorar la autoestima mejora los resultados.

De esta forma parece que estos estudios previos demuestran la importancia de la autoestima en la adquisición del aprendizaje, enfatizando el nuestro acerca de que la risa y el humor, de forma muy similar, elevan el nivel de autoestima, siendo por tanto, necesarios en el proceso de aprendizaje.

Si bien nuestros resultados han indicado que ambos procesos elevan la autoestima y que se produce un efecto de generalización en el tiempo, hemos demostrado que el nivel de autoestima va disminuyendo según pasa el tiempo de la última sesión. En nuestro caso solamente se dejó una semana a los alumnos sin tratamiento. Esto nos permite manifestar una limitación del estudio, pues no sabemos que sucederá después de esa semana, al tiempo que permite plantear una futura línea de investigación, pues podemos investigar a medida que transcurre el tiempo sin sesiones, que ocurre con la autoestima, si continúa disminuyendo, se mantiene o incluso aumenta. Al hilo de lo que estamos comentando podemos alargar el tiempo de estudio, tanto en lo que se refiere a recibir tratamiento, como en lo que se refiere a estar un tiempo sin recibirlo para volver a medirlo.

Hemos dejado para el final, de forma premeditada, el aspecto de los conocimientos previos que sobre la risa, el humor, la autoestima y aprendizaje pudieran tener los participantes, y que si bien no tienen por qué condicionar la empatía hacia el tratamiento, si pueden determinar la implicación en el estudio. Parece aconsejable indicar futuros estudios donde se asegure el nivel nulo de conocimientos por parte de los participantes en el tema, pues parece más conveniente investigar con una muestra de participantes que muestren un absoluto desconocimiento del tema y de los efectos que de la intervención se pudieran obtener.

En cualquier caso, es un campo en el que aún queda mucho por descubrir, para lo cual lo único que se necesitan son ganas y una sonrisa. Es barato, divertido y sin riesgos. ¿Qué más se puede pedir?

Referencias

- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I.,...Vila, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Braden, B. (1969). *Thy Psychology of Self-Esteem*. Canadá: Bantam.
- Cook, W., y Douglas, M. (1998). The looking-glass self in family context: A social relation analysis. *Journal of Family Psychology*, 12(3), 299-309.
- De Caso, A.M., Marbán, J.M., Álvarez, L., García, J.N., Navarro, J.I., Martín, C., y Martín, J.L. (2010). Motivación y Educación, En J.I. Navarro y C. Martín. *Psicología de la Educación para docentes* (pp. 133-154). Madrid: Pirámide.
- Dolan, S.L., García, S., y Díez, M. (2005). *Autoestima, estrés y trabajo*. Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana de España.

Dolan, S.L., Martín, I., y Soto, E. (2004). *Motivarás y reconocerás el esfuerzo. Los diez mandamientos para la dirección de las personas*. Barcelona: Gestión 2000.

Fernández, G., Martínez, C., y Melipillan, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima. Su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios Pedagógicos XXXV*, 1, 27-45.

Hernaez, V. (1999). *Autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Latorre, A., Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia S.L.

Maslow, A. (2008). *Motivación y Personalidad*. Madrid. Ediciones Díaz de Santos.

Mora, M., y Raich, R.M. (2005). *Autoestima: evaluación y tratamiento*. Madrid: Síntesis.

Mruk, Ch. (1999). *Auto-Estima, investigación, teoría y práctica*. 2ª edición. Desclée de Brouwer. Biblioteca de Psicología.

Rosenberg, M. (1973). *Autimagen de la adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Seligman, M.E. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara. Grupo Zeta.

CAPÍTULO 108

Garrapatas, transmisores de agentes patógenos: Actitud ante su picadura

José Fernández Arrojo

Servicio de Urgencias de Atención Primaria, C.S. Puerta La Villa, Gijón, Asturias

Introducción

Las garrapatas son ácaros macroscópicos caracterizados por poseer cuatro pares de patas y un cuerpo globoso, aplanado dorso-ventralmente y no segmentado. Obligados a alimentarse de la sangre de sus hospedadores, durante la toma de sangre, y a través de varias vías como la saliva, el fluido coxal, la regurgitación del contenido intestinal o las heces, las garrapatas pueden transmitir a sus hospedadores un amplio y variado conjunto de patógenos causantes de graves enfermedades, algunos de ellos letales (Márquez-Jiménez, Hidalgo-Pontiveros, Contreras-Chova, Rodríguez-Liévana, y Muniain-Ezcurra, 2005).

Agrupadas en dos grandes familias, garrapatas duras (ixódidos) y blandas (argásidos), las duras son los principales transmisores de enfermedades tanto en animales como en personas (Anderson, 2002). En la actualidad, las garrapatas duras se han convertido en los principales vectores de enfermedades infecciosas en el mundo industrializado. Estas enfermedades son actualmente más frecuentes debido al cambio climático que ha favorecido la difusión de especies de garrapatas propias de climas templados y tropicales hacia regiones climáticas muy diferentes de las de origen (Tokarevich et al., 2011).

En España, las enfermedades infecciosas transmitidas por garrapatas (EITG) más frecuentes son la fiebre botonosa o exantémica mediterránea, la enfermedad de Lyme, y la fiebre recurrente. Otras menos frecuentes son la anaplasmosis humana o la babesiosis. Aunque en los últimos años se ha descrito un aumento en la incidencia de la entidad conocida como tick-borne lymphadenopathy (TIBOLA) causada por *Rickettsia slovaca*, la fiebre botonosa mediterránea es la que presenta una mayor incidencia (Las-Heras-Mosteiro y González-Luna, 2011).

Las picaduras de garrapatas constituyen un motivo de consulta muy frecuente, sobre todo en la época estival. Aunque hasta ahora han sido consideradas parásitos esencialmente de animales, en los últimos años se ha reconocido a las garrapatas un problema de salud creciente por el aumento de las picaduras en humanos, así como por el riesgo que conllevan como vectores de enfermedades emergentes.

Aunque no todas las garrapatas transmiten enfermedades, ni pican a humanos, los objetivos de este trabajo son describir aquellas actuaciones a la hora de afrontar una picadura de garrapata, las enfermedades transmitidas más frecuentes, así como las medidas de prevención más eficaces.

Metodología

Para alcanzar el propósito de este estudio se llevó a cabo una revisión exhaustiva de la literatura para identificar las lagunas en los conocimientos y buscar las mejores evidencias para identificar los diferentes tipos de garrapatas, describir aquellas actuaciones a la hora de afrontar una picadura de garrapata, las enfermedades transmitidas más frecuentes, así como las medidas de prevención más eficaces.

El diseño utilizado para llevar a cabo este trabajo ha sido una revisión bibliográfica del espacio científico de habla inglesa, y se ha utilizado para la misma los buscadores Google Académico y PubMed, y las bases de datos Medline y Cochrane.

Los términos de la búsqueda empleados como palabras clave fueron los siguientes: “tick bite” (picadura de garrapata); “tick-borne diseases” (enfermedades por picadura de garrapata); “tick removal”

(extracción de garrapata); “personal protección” (protección personal) (protección personal); “repellent” (repelente); “emergency department” (servicio de urgencias).

Se consideraron como criterios de inclusión:

- Trabajos de investigación o revisiones basadas en los mismos (independientemente del diseño de la investigación) que tratasen sobre las picaduras de garrapatas en personas, actuaciones y medidas preventivas.

- Artículos de texto completo.

- Acceso en abierto.

Se han excluido los artículos donde el texto:

- Hacía referencia a indicadores de laboratorio de la picadura de garrapata.

- No trataban exclusivamente las picaduras de garrapatas en personas, o no recomendaban intervenciones.

Resultados

El proceso de la picadura

Cuando nos encontramos una garrapata fijada a nuestro cuerpo, lo más probable es que tras pasar a su lado haya trepado por nuestras piernas hasta alcanzar las ingles, las axilas, y/o el cuero cabelludo y nos haya picado sin que lo percibamos, ya que su picadura es indolora en la mayoría de las ocasiones.

Una vez subida al hospedador y localizar un lugar adecuado para fijarse, las garrapatas perforan la piel con su extremo distal, siendo este su primer elemento de fijación. En el caso de las garrapatas duras (Ixódidos), segregan enseguida un cono de cemento obteniendo así el anclaje definitivo. Este cemento es un fluido rico en proteínas, lipoproteínas, lípidos y carbohidratos que pueden provocar dermatosis con manifestaciones clínicas diversas (McGinley-Smith y Tsao, 2003).

Durante la perforación de la piel desgarran los vasos capilares provocando una hemorragia, inoculando saliva (moléculas salivales y toxinas) y succionando sangre (pudiendo llegar a aumentar en 500 veces su peso) a través del mismo canal.

Actuación ante una picadura de garrapata

La importancia de la picadura de la garrapata radica principalmente en las enfermedades transmitidas por estos vectores, así como en las enfermedades por liberación de neurotoxinas.

Estudios en humanos y en animales han demostrado que el riesgo de transmisión de la enfermedad de Lyme aumenta significativamente después de 24 horas tras la picadura de la garrapata, siendo este aún mayor transcurridas 48 horas (Sood et al., 1997; Katavolos, Armstrong, Dawson, y Telford, 1998; Des-Vignes et al., 2001).

Además de que el tiempo transcurrido entre la picadura y su extracción influye en la capacidad infectiva del artrópodo, es importante incidir en su eliminación completa, incluyendo la parte bucal y el cemento que la garrapata segrega para fijarse a la piel (Bratton y Corey, 2005).

En el caso de la borreliosis de Lyme es necesario que transcurran un mínimo de 48 -72 horas de alimentación de la garrapata para que se inoculen espiroquetas (Gammons y Salam, 2002). Así, si retiramos el artrópodo antes de que ocurra este tiempo podemos evitar la transmisión de la misma. Sin embargo, esta medida no resulta tan eficaz en la prevención de otras enfermedades transmitidas por garrapatas como la fiebre botonosa mediterránea, ya que en estos casos sólo son necesarias unas horas de alimentación de la garrapata para que se produzca la inoculación (Oteo, Blanco, e Ibarra, 2001).

Ante un paciente que acuda con una picadura de garrapata se le deberá advertir que el riesgo de desarrollar una enfermedad es mínimo, debiendo prestar atención durante 4 semanas desde la fecha de la picadura (el máximo período de incubación de las enfermedades infecciosas transmitidas por garrapatas es de 32 días) ante la aparición de manifestaciones clínicas.

Enfermedades transmitidas más frecuentes

No todas las garrapatas transmiten enfermedades, ni pican a humanos. Existe una cierta especificidad, resultando que cada especie de garrapata transmite (en el caso de que esté infectada) un determinado agente patógeno.

Tras un período de incubación superior a 10 días, el cuadro clínico suele caracterizarse por fiebre súbita y síntomas inespecíficos (escalofríos, sudoración, cefalea, mialgias, artralgias, anorexia, náuseas y vómitos) (Mutz, 2009).

Aunque en nuestro medio es bastante improbable el desarrollo de alguna enfermedad tras la picadura de garrapata, las tres enfermedades que con mayor frecuencia se pueden dar tras la picadura de una garrapata en España son la Fiebre Botonosa Mediterránea, la Borreliosis de Lyme, y la Fiebre Recurrente (Tabla 1) (Escudero-Nieto y Guerrero-Espejo, 2005; Roca, 2007).

Dado que no existen suficientes estudios que demuestren la efectividad de la profilaxis antibiótica en Europa, el tratamiento inmediato consistirá en la adecuada extracción de la garrapata disminuyendo así el tiempo de contacto con la persona, quedando la profilaxis antibiótica (Doxiciclina 200 mg) reservada para aquellos casos en los que la garrapata haya sido manipulada, varios días de alimentación, y/o que el paciente presente un alto grado de ansiedad (que no se pueda garantizar el seguimiento del paciente).

Tabla 1. Enfermedades más frecuentes transmitidas por garrapatas en España

Fiebre Botonosa Mediterránea	
Epidemiología	Patógeno: Rickettsia Conori. Vector: Rhipicephalus Sanguineus (garrapata del perro). Incidencia: Julio-Septiembre (80%). Incubación: 7-14 días.
Clínica	Fiebre, malestar general, cefalea y atomialgias. A los 3-5 días de la fiebre exantema maculopapuloso diseminado, con afección de las palmas y plantas. Mancha negra en el 75% ("patognomónica": lesión ulcerosa cubierta por escara necrótica y rodeada de halo eritematoso).
Enfermedad de Lyme	
Epidemiología	Patógeno: Borrelia Sensulato. Vector: Ixodes Ricinus (garrapata dura). Incidencia: primavera-verano, principios de otoño. Incubación: 3-32 días.
Clínica	"La gran imitadora". Primera fase: eritema migratorio (patognomónico). Segunda fase: - Fiebre, escalofríos, cefalea, faringitis, adenopatías. - Meningitis, neuritis de los pares craneales. - Bloqueo de la conducción AV. - Artritis recurrente. Tercera fase: Encefalopatía, acrodermatitis crónica atípica, artritis crónica de rodilla.
Fiebre Recurrente	
Epidemiología	Patógeno: Borrelia Hispanica. Vector: Omiithodoros Erraticus (garrapata blanda). Incubación: 7-8 días.
Clínica	Episodio febril de 3-5 días con mialgias y artralgias, asociado a exantema macular, papular o petequeial y hepatoesplenomegalia. Apirexia de una semana y nuevo episodio febril con síntomas más leves.

Otros autores, sin embargo, optan por realizar una valoración individual de cada caso individual atendiendo a la prevalencia de infecciones transmitidas por garrapatas en la zona, el tipo de garrapata (dura o blanda), el tamaño de la garrapata (días de alimentación), el tiempo probable de adhesión, y la sintomatología del paciente (Oteo, Blanco, e Ibarra, 2001; Gammons y Salam, 2002; Pitches, 2006).

Técnicas de extracción de garrapata

A la hora de extraer una garrapata sobre la piel de un paciente, inicialmente debemos tener en cuenta que la mejor forma de extracción de una garrapata no significa que se asocie con un menor riesgo infeccioso.

Métodos populares para extraer las garrapatas como untarlas con vaselina, aceite, alcohol, gasolina, quemarlas, uso de Lidocaína inyectada, pasar una aguja de sutura a través de la garrapata...etc., están contraindicadas debido a que poseen una baja tasa de respiraciones (3-15 respiraciones por hora) por lo que hasta el momento de morir pueden tener suficiente tiempo para provocar la salivación y/o la ingurgitación, transmitiendo los patógenos y aumentando así el riesgo de infección (Needham, 1985; Lee, Sonenshine, y Counselman, 1995; Pitches, 2006).

Pocos métodos para la extracción de garrapatas expuestos en la literatura tienen soporte científico y/o evidencias experimentales limitadas.

Pavlovic et al., expusieron la congelación de la garrapata con nitrógeno líquido como un método eficaz, indoloro, no invasivo, seguro, rápido, y muy fácil de aplicar. En este sentido, según sus experiencias alentaban a utilizar esta técnica como método eficaz de eliminación de garrapatas, especialmente en aquellas áreas donde las garrapatas son endémicas.

Akin-Belli et al., en un artículo de revisión analizaron la eficacia de 4 técnicas para la retirada de garrapatas en seres humanos: pinzas, tarjeta, congelación, y con lazo. Según sus experiencias, la técnica usando las pinzas fue más exitosa que las otras tres. Con esta técnica, colocando las pinzas alrededor de las piezas bucales de la garrapata, tirando de ella directamente y sin rotar, encontraron que las complicaciones y riesgos eran bajos. Aplicando la técnica de retirada con tarjeta obtuvieron la eliminación de sólo 3 garrapatas de 40; con la técnica de congelación no extrajeron ninguna garrapata entera. Finalmente, la técnica del lazo fue recomendada como técnica de elección en ausencia de pinzas, retirando en su estudio 17 de 20 garrapatas.

Roupakias et al., eliminaron garrapatas de diferentes partes del cuerpo usando una técnica quirúrgica mínimamente invasiva, mediante una incisión en epidermis y dermis de 2-3 mm de diámetro y profundidad, eliminando el bloque de piel y garrapata en su totalidad. Con este procedimiento se elimina la posibilidad de regurgitación y transmisión de agentes infecciosos por la garrapata al huésped.

Shneider et al., expusieron un nuevo método seguro y sencillo de aplicar, especialmente en aquellos casos en los que un fórceps/pinzas no están disponibles. Utilizando un bisturí del nº 15, insertando su punta en el lugar de la piel donde la garrapata está fijada, por su parte ventral, y ejerciendo una presión constante a modo de pala durante unos 30-60 segundos, la garrapata se elimina de forma completa. Con esta técnica, los autores eliminaron de forma completa más de 70 garrapatas durante un período de 8 años.

Medidas de prevención más eficaces

Cada día son más los pacientes que acuden a los servicios de urgencias refiriendo picadura de garrapata, siendo las actividades ocupacionales y recreativas (montañismo, paseo por el campo, pesca, caza, etc.) las que suponen el principal riesgo. Por ello, el primer paso para prevenir las picaduras de garrapatas es educar a la población sobre las garrapatas y los riesgos de las áreas infestadas (Due, Fox, Medlock, Pietzsch, y Logan, 2013).

Dado que en la mayoría de las veces las picaduras de las garrapatas pasan desapercibidas hasta que se encuentran adheridas a la piel, es importante tener en cuenta una serie de medidas para su evitación: botas altas, pantalones largos por dentro de los calcetines, jersey de manga larga y puño cerrado, etc., aunque no garanticen una protección total es considerada una sencilla medida preventiva; revisar la ropa cada 2-3 horas durante un viaje a lo largo de un área infestada de garrapatas (favorece la utilización de ropas claras para su rápida identificación), y a lo largo de la semana siguiente a éste como medida de prevención debido a que las garrapatas pueden permanecer escondidas y atacar después; desparasitación

de los animales de compañía; uso de repelentes aplicados de forma tópica sobre la piel (aunque es poco probable que su uso ofrezca un 100% de cobertura porque las garrapatas puedan moverse hacia zonas de piel desprotegida, se puede reforzar con el uso de repelentes sobre la ropa como la dietiltoluamida – DEET- y Permetrina, los cuales han demostrado ser efectivos ante un gran número de garrapatas) (Kirby y Stafford, 2007; Due, Fox, Medlock, Pietzsch, y Logan, 2013).

Discusión/Conclusiones

Hasta ahora considerados parásitos esencialmente de animales, en los últimos años se ha reconocido a las garrapatas un problema creciente por el aumento de sus picaduras en humanos y el mayor riesgo que conllevan para la salud debido a su papel como vectores de enfermedades emergentes.

Una actuación frecuente en los Servicios de Urgencias Extrahospitalarios es la extracción de garrapatas, donde cada día más acuden pacientes refiriendo picadura o portando el parásito en la piel. Los cambios climáticos, así como los cambios en el comportamiento y los hábitos de las personas, contribuyen al aumento de riesgo por picadura de garrapata. Es por ello la importancia de que existan unos estándares comunes de abordaje a la hora de tratar la picadura de garrapata, con el fin de prevenir el riesgo de enfermedades infecciosas transmisibles por estos parásitos. Sólo la actuación con criterios de homogeneidad por parte de los profesionales implicados en el tratamiento y la coordinación entre distintos servicios permitirán la adecuación del tratamiento con criterios de calidad y la individualización terapéutica a cada caso particular.

Referencias

- Akin-Belli, A., Dervis, E., Kar, S., Ergonul, O., y Gargili, A. (2016). Revisiting detachment techniques in human-biting ticks. *J Am Acad Dermatol*, 75(2), 393-397.
- Anderson, J.F. (2002). The natural history of ticks. *Med Clin North Am*, 86(2), 205-18.
- Bratton, R.L., y Corey, R. (2005). Tick-borne disease. *Am Fam Physician*, 71, 2323-2330.
- Des-Vignes, F., Piesman, J., Heffernan, R., Schulze, T.L., y Stafford, K.C. (2001). 3d, Fish D. Effect of tick removal on transmission of *Borrelia burgdorferi* and *Ehrlichia phagocytophila* by *Ixodes scapularis* nymphs. *J Infect Dis*, 183, 773-778.
- Due, C., Fox, W., Medlock, J.M., Pietzsch, M., y Logan, J.G. (2013). Tick bite prevention and tick removal. *BMJ*, 9, 347.
- Escudero-Nieto, R., y Guerrero-Espejo, A. (2005). Enfermedades producidas por *Borrelia*. *Enferm Infecc Microbiol Clin*, 23, 232-240.
- Gammons, M., y Salam, G. (2002). Tick removal. *Am Fam Physician*, 66, 643-645.
- Katavolos, P., Armstrong, P.M., Dawson, J.E., y Telford, S.R. (1998). 3d. Duration of tick attachment required for transmission of granulocytic ehrlichiosis. *J Infect Dis*, 177, 1422-1425.
- Kirby, C. (2007). *Stafford III. Tick management book. Connecticut 2007: The Connecticut Agricultural Experiment Station*. Disponible en: <http://www.cdc.gov/ncidod/dvbid/lyme/resources/handbook.pdf>
- Las-Heras-Mosteiro, J., y González-Luna, J. (2011). Actitud ante la picadura de garrapata. *Med Gen y Fam*, 140, 492-8.3.
- Lee, M.D., Sonenshine, D.E., y Counselman, F.L. (1995). Evaluation of subcutaneous injection of local anesthetic agents as a method of tick removal. *Am J Emerg Med*, 13, 14-16.
- Márquez-Jiménez, F.J., Hidalgo-Pontiveros, A., Contreras-Chova, F., Rodríguez-Liévana, J.J., y Muniain-Ezcurra, M.A. [Ticks (Acarina: Ixodidae) as vectors and reservoirs of pathogen microorganisms in Spain]. *Enferm Infecc Microbiol Clin*, 23(2), 94-102.
- McGinley-Smith, D.E., y Tsao, S.S. (2003). Dermatoses from ticks. *J Am Acad Dermatol*, 49(3), 363-392.
- Mutz, I. (2009). Las infecciones emergentes transmitidas por garrapatas. *Ann Nestlé (Esp)*, 67, 123-134.
- Needham, G.R. (1985). Evaluation of five popular methods for tick removal. *Pediatrics*, 75, 997-1002.
- Oteo, J.A., Blanco, J.R., e Ibarra, V. (2001). ¿Podemos prevenir las enfermedades transmitidas por garrapatas? *Enferm Infecc Microbiol Clin*, 19, 509-513.
- Pavlovic, M., Alakeel, A., y Frances, C. (2013). Tick removal with liquid nitrogen. *JAMA Dermatol*, 149(5), 633.
- Pitches, D.W. (2006). Removal of ticks: a review of the literature. *EuroSurveill*, 11, E060817.4.

Pitches, D.W. (2006). Removal of ticks: a review of the literature. *Euro Surveill*, 11(8).

Roca, B. (2007). Fiebre botonosa mediterránea. *Jano*, 0, 27-29.

Roupakias, S., Mitsakou, P.A.I., y Nimer, A. (2012). Surgical tick removal. *Wilderness Environ Med*, 23(1), 97-99.

Schneider, L.A., y Dissemond, J. (2015). When professional forceps are not available: Efficient tick removal using a no. 15 scalpel as a spade. *Eur J Dermatol*, 25(2), 193-194.

Sood, S.K., Salzman, M.B., Johnson, B.J., Happ, C.M., Feig, K., Carmody, L., et al. (1997). Duration of tick attachment as a predictor of the risk of Lyme disease in an area in which Lyme disease is endemic. *J Infect Dis*, 175, 996-999.

Tokarevich, N.K., Tronin, A.A., Blinova, O.V., Buzinov, R.V., Boltenkov, V.P., Yurasova, E.D., y Nurse, J. (2011). The impact of climate change on the expansion of *Ixodes persulcatus* habitat and the incidence of tick-borne encephalitis in the north of Euro-pean. Russia. *Glob Health Action*, 4.

CAPÍTULO 109

Percepción de las familias en acogimiento en familia ajena

Paz Cánovas Leonhardt, Piedad M^a Sahuquillo Mateo, Mónica Villar Herrero, y
Esther Ciscar Cuñat
Universidad de Valencia

Introducción

En el marco del sistema de protección actual, atendiendo a la importancia de dar respuesta a las necesidades de los menores y sus familias (Cánovas y Sahuquillo, 2013), una de las medidas que se erige en disposición legal puesto que se incorpora al Código Civil como recurso para atender a los menores en situación de desamparo es el Acogimiento (Sahuquillo y Cánovas, 2014).

El acogimiento familiar se define como “medida que adopta la entidad pública competente en materia de protección de menores, como forma de ejercicio de la guarda, mediante la cual se otorga el cuidado de un menor a una persona o núcleo familiar, con la obligación de velar por él, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una formación integral, con el fin de integrarlo en una vida familiar que sustituya o complementa temporalmente a la suya de origen” (Artículo 20 L.O.1/1996, 172 ter y 173 CC). La legislación actual vigente mantiene esta misma definición si bien modifica algunos aspectos relativos tanto a sus modalidades como a los procedimientos y desarrollo.

El acogimiento familiar se define como un instrumento de protección porque otorga la guarda de un niño/a a un núcleo familiar con la obligación de cuidarlo, alimentarlo y educarlo por un tiempo (Fernández, Marí- Klose, Pasamar, y Santos, 2016).

El acogimiento familiar se clasifica según distintos criterios: según la finalidad (relativa tanto al tiempo como al objetivo), el acogimiento puede ser de urgencia, simple con previsión de retorno, permanente, con fines de adopción y especializado, es decir, orientado a los menores con necesidades especiales respecto a discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, trastornos del comportamiento y enfermedades crónicas (Amorós et al., 2003); según la constitución, puede ser administrativo o judicial cuando no existe acuerdo entre las partes implicadas y es el juez quien tiene que tomar la decisión (Poyatos, 2015) y, por último, según la vinculación del menor con la familia acogedora, puede ser en familia extensa o ajena. En nuestro estudio nos centramos en la vinculación del menor con la familia acogedora, específicamente, en familia ajena.

En este sentido, el acogimiento puede ser bien en familia extensa o en familia ajena. En el primer caso, se trata de un tipo de acogimiento realizado por los familiares más próximos al menor. Generalmente, se trata de situaciones en que, de forma transitoria, la familia de origen no puede cubrir las necesidades del menor (Amorós y Palacios, 2004). Por su parte, el acogimiento familiar en familia ajena es aquel que se lleva a cabo en una familia en la que no existen lazos de parentesco con el niño/a (Salas et al., 2009).

En opinión de Villasecusa y Aceituno (2014) este tipo de acogimiento presenta tanto beneficios como dificultades. Entre ellas, destacan como beneficios:

Ofrece una familia con buenas capacidades educativas; introduce en la vida de los niños/as una discontinuidad que se considera les va a resultar favorable en muchos aspectos; no necesariamente tiene por qué suponer una ruptura en las relaciones con sus padres o con otros miembros de la familia extensa, ya que se programan contactos, visitas... En cuanto a las dificultades se destacan: disponibilidad (la familia extensa ya existe en la vida del niño/a y la ajena hay que crearla a través de programas de captación, valoración...); contraposición con las ventajas del acogimiento en familia extensa, es decir, es

más difícil, que no imposible, transmitir la identidad cultural y familiar, fomentar los vínculos afectivos con su familia de origen, favorecer los sentimientos de pertenencia, continuidad y seguridad, etc. (p.413).

“Las representaciones de apego de los niños adoptados/acogidos se mantienen bastante estables, es posible modificarlas progresivamente con trabajo, paciencia y perseverancia si los adultos hacen una crianza que repare las mismas, como con la incorporación de nuestras redes neurales que contengan elementos cognitivos y emocionales de seguridad y confianza” (Gonzalo, 2015, p. 86). Diversos estudios señalan la importancia de implicar a los diferentes sistemas y contextos relacionados con el menor, tanto si están relacionados directa como indirectamente con el acogimiento. Sin duda, desde el punto de vista ecológico, en los procesos de acogimiento influyen numerosas variables que se han de tener en cuenta (Martín, Torbay, y Rodríguez, 2008).

En definitiva, nuestro estudio pretende, por una parte, aproximarnos a la realidad vivida en los procesos de acogimiento familiar (familia ajena); junto a esto, conocer las vivencias y necesidades experimentadas por las familias acogedoras en modalidad de familia ajena y, finalmente, elaborar propuestas de mejora en relación con los casos estudiados.

Método

Nuestra investigación se enmarca en una metodología cualitativa. Concretamente, hemos utilizado el método de estudio de casos siguiendo la clasificación recogida por Sabariego et al. (2014) y Montero y León (2002). Así, las fases seguidas para la aplicación de este método han sido: 1. Selección y definición del caso; 2. Elaboración de una lista de preguntas; 3. Localización de las fuentes de datos; 4. Análisis e interpretación; 5. Elaboración de propuestas de mejora.

Participantes

La muestra está compuesta por tres familias acogedoras (acogimiento en familia ajena), con las siguientes características:

- Familia 1: Acogimiento permanente. Se trata de una familia con 2 hijos biológicos y un menor acogido. Es familia educadora desde 2012, con un alto conocimiento del recurso y que uno de ellos es profesional en la materia. Para ellos, el acogimiento es un proyecto vital de pareja.
- Familia 2: Acogimiento temporal. Se trata de una familia con 2 hijos biológicos y 2 menores acogidos. Es familia educadora desde 2012 y 2014. El recurso lo conocieron a partir de un documental y tomaron la decisión de acoger de mutuo acuerdo.
- Familia 3: Acogimiento de urgencia. Se trata de una familia con 3 hijos biológicos y 3 menores acogidos. Es familia acogedora desde 1999. Conocieron el recurso por un voluntariado y tomaron la decisión de acoger por altruismo y como proyecto vital de la pareja.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en el estudio han sido:

- Entrevista individual semi-estructurada: se realizaron 3 entrevistas (una por familia) semi-estructuradas cuya duración fue, aproximadamente, de 60 minutos. Previamente, las entrevistas se diseñaron y dimensionaron atendiendo a los objetivos del estudio. En los tres casos, respondieron las madres.
- Revisión documental: se analizaron los expedientes como familia acogedora con el fin de contrastar y verificar algunas de las informaciones obtenidas en las entrevistas.
- Grupo de discusión: se llevó a cabo un grupo de discusión con 6 familias acogedoras, con una duración de unos 80 minutos. El propósito fue obtener información que nos permitiese elaborar una guía de preguntas para las entrevistas.

Procedimiento

Nuestro equipo contactó con las familias a través de una asociación dedicada al acogimiento familiar en la Comunidad Valenciana, con el fin de realizar el grupo de discusión. A partir de ahí, seleccionamos 3 familias (que no hubiesen participado en el grupo de discusión) que cumplieran el requisito de ser familias en acogimiento en familia ajena con características diversas. Con estas tres familias se llevó a cabo una entrevista semi-estructurada y, posteriormente, realizamos una revisión de sus expedientes.

Análisis de datos

Dado el carácter cualitativo del estudio, y en coherencia con los objetivos planteados, tanto los grupos de discusión como las entrevistas se grabaron con el fin de poder obtener información en un contexto de cercanía y clima positivo. En cuanto al grupo de discusión, nuestro equipo analizó las grabaciones y fuimos recogiendo las grandes dimensiones que deberían estar presentes en las entrevistas, atendiendo también a los planteamientos teóricos previamente estudiados. Por lo que respecta a las entrevistas, una vez obtenida y registrada la información, ésta fue volcada en una matriz de datos estructurada según las diferentes dimensiones. De esto modo, la información se sistematizó y fue posible su posterior análisis en profundidad, contrastándolo con la información obtenida a partir de las fuentes documentales.

Resultados

Planteamos los resultados obtenidos a partir de las preguntas guía de la segunda fase de nuestro estudio de casos:

¿Cómo fue el proceso de constitución del acogimiento (sobre todo respecto a cuestiones como la información proporcionada a los niños, la formación recibida por parte de la familia, la adaptación al nuevo contexto, etc.)?. En los tres casos, la formación recibida fue a partir de sesiones informativas, si bien en la familia 3 fueron 8 sesiones mientras que en las otras 2 se limitaron a 3. Junto a esto, en ninguna de las 3 familias se informó a los menores del proceso a seguir ni tampoco hubo un periodo dedicado a la adaptación progresiva al nuevo contexto.

¿Qué características presentan los menores acogidos?. Tras el análisis comparado de los 3 casos estudiados podemos afirmar que presentan características comunes tales como: experiencia previa de maltrato, pérdida del contexto de origen, pérdida de figuras de referencia, experiencias vitales disfuncionales, proceso de adaptación a una nueva familia, pérdida de entorno de seguridad.

¿Cuentas con apoyos familiares en relación con el acogimiento? En 2 de los casos las familias contaban con apoyo de la familia extensa y en el otro caso se constata la falta de apoyos familiares.

¿Cómo definirías la relación con la administración? ¿Cómo es el seguimiento y supervisión?. En líneas generales, podemos afirmar que existe consenso en los casos respecto a que se percibe el seguimiento realizado como un control, no hay repuesta adecuada a las necesidades expresadas por las familias en tiempo ni forma y las entidades de seguimiento son los interlocutores pero no tienen competencia decisoria.

¿Qué destacarías del cese del acogimiento? En todos los casos se destaca que tras el cese del acogimiento, la familia de acogida no puede tener relación con el menor a lo largo de 6 meses. Las familias experimentan el sentimiento de abandono, especialmente cuando no han vivido un proceso de acomodación.

Discusión/Conclusiones

Atendiendo a los resultados obtenidos, podemos afirmar que las familias que forman parte de nuestro estudio vivencian como lo más positivo el aprendizaje vital de todos los miembros de la familia en situación de acogimiento en familia ajena, en línea con lo planteado por Villaescusa y Aceituno (2014). Sin embargo, lo más negativo resulta ser la relación con la administración.

Por otra parte, en nuestro estudio se evidencia que los menores en situación de acogimiento familiar presentan necesidades concretas a las que estas familias deben dar respuesta, tal y como plantean también Cánovas y Sahuquillo (2014).

Cabe destacar que si bien algunos autores señalan como uno de los beneficios de este recurso el hecho de ofrecer una familia con buenas capacidades educativas (Villaescusa y Aceituno, 2014), en nuestro caso no podemos constatar que la formación recibida y el acompañamiento en el proceso sea suficiente, sobre todo si queremos garantizar la capacitación parental de las familias.

Sin duda, asumimos que nuestro estudio no permite la generalización ya que sino que nos proporciona datos concretos sobre una realidad para su reflexión, análisis y discusión, con el fin de esbozar algunas líneas de mejora, entre las que destacamos las siguientes:

- Respecto a la constitución del acogimiento, es necesaria una formación continua y adaptada a las necesidades de cada familia y menor y establecer un protocolo donde se marquen las directrices técnicas que guíen todo el proceso de acogimiento.

- En cuanto a las particularidades del menor en situación de acogimiento, contemplamos la necesidad de realizar ciertas acciones que modifiquen los procedimientos actuales del acogimiento familiar.

- Por lo que respecta a los apoyos, esto favorece la vivencia positiva del proceso en la medida en que las relaciones familiares se ven fortalecidas

- Por último, en cuanto a la función de la administración, entendemos que hay aspectos concretos que podrían mejorarse como son: acompañamiento activo en el proceso de incorporación a la nueva familia, establecer un protocolo donde se marquen las directrices técnicas que guíen todo el proceso, realizar un documento de historia de vida de los menores, incorporar a la familia biológica en aquellas acciones que ayuden a la adaptación y evolución afectiva de niño/a, tras una formación específica.

Referencias

Amorós, P., Palacios, J., Fuentes, N., León, E., y Mesas, A. (2003). *Familias Canguro. Una experiencia de protección a la infancia*. Barcelona: Fundació "La Caixa".

Amorós, P., y Palacios, J. (2004). *Acogimiento familiar*. Madrid: Alianza Editorial.

Cánovas, P., y Sahuquillo, P.Mª. (2013). La protección del menor en las familias. *EDETANIA*, 44, 93-109.

Fernández, L., Marí-Klose, P., Pasamar, Y., y Santos, M.J. (2016) *Familias que acogen: Un análisis de las relaciones intergeneracionales en hogares que participan en un programa de acogimiento familiar no preadoptivo*. Recuperado de: <http://fes-sociologia.com/familias-que-acogen-un-analisis-de-las-relaciones-intergeneracionales-en-hogares-que-participan-en-un-congress-papers/1751/>

Gonzalo, J.L. (2015). *Vincúlate. Relaciones reparadoras del vínculo en los niños adoptados y acogidos*. Barcelona: Desclee Brouwer.

Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción.

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. BOE num 180 pp 64544- 64613.

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento civil. BOE núm. 15.

Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. BOE num. 175 pp 61871- 61889.

Martín, E., Torbay, A., y Rodríguez, T. (2008). Cooperación familias y vinculación del menor en los programas de acogimiento familiar. *Anales de Psicología*, 24, 25-32.

Poyatos, A. (2015). La construcción social del acogimiento familiar de la infancia: discursos profesionales. *Documentos de Trabajo Social*, 56, 7-26.

Sahuquillo, P., y Cánovas, A. (2014). Protección a la infancia en recursos familiares: acogimiento y adopción. En P. Cánovas, y P.Mª Sahuquillo (Coord.) *Familias y menores. Retos y propuestas pedagógicas* (pp. 115-151). Valencia: Tirant Humanidades.

Salas, M.D., Fuentes, Mª.J., Bernedo, I.Mª, García-Martín, M.A., y Camacho, S. (2009). Acogimiento en familia ajena y visitas de los menores con sus padres biológicos. *Escritos de Psicología*, 2(2), 35-42.

Villaescusa, L., y Aceituno, A. (2014). Protección a la infancia en recursos familiares: acogimiento y adopción. En P. Cánovas, y P.Mª (Coord.) *Familias y menores. Retos y propuestas pedagógicas* (pp. 385-468). Valencia: Tirant Humanidades.

CAPÍTULO 110

Nuevos modelos de comunicación en parejas jóvenes: de la investigación empírica a la acción socioeducativa

Soraya Calvo González
Universidad de Oviedo

Introducción

Nuestro trabajo parte de dos problemas de investigación claves en estrecha relación. Por un lado, abordamos la ausencia de una estructura que posibilite una educación sexual universal y presente formalmente en el currículo educativo español. Esta situación contraviene las prescripciones que entidades como la OMS (2010) o la UNESCO (2010) defienden como requisitos indispensables para una formación integral y un desarrollo consciente. Por otro lado, la transformación social fruto de la democratización de las tecnologías parece dibujar nuevos modos de construirse e interactuar afectivamente (Núñez-Gómez, García-Guardia, y Hermida-Ayala, 2012). Tales tendencias son generadas en escenarios digitales definidos por el uso diario de teléfonos móviles con acceso permanente a Internet. El proceso socializador de las personas adolescentes, un perfil eminentemente consumidor de tecnologías sociales, está profundamente mediatizado y se nutre de la cultura hegemónica y los poderes socioeconómicos. Estos grandes núcleos de impacto reproducen modelos, referentes y componentes de estereotipia; los cuales son palpables en la posterior puesta en común de identidades no solo digitales, si no también sexuales y de género.

Las herramientas de comunicación han cambiado significativamente en los últimos años: del teléfono fijo a los teléfonos móviles, de las cartas al e-mail, y de las llamadas a los SMS y los mensajes a través de aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp. Nuevas vías para el intercambio que dejan de ser meros canales para convertirse en configuradores de la socialización, incluyendo distintos modos y estilos de expresión. Por todo ello, Internet como ente global ha supuesto una revolución que implica a todo tipo de colectivos, entendiéndose como un nuevo plano de vida, como un espacio diferente, digital, en el que pasan cosas importantes y en el que nos relacionamos de maneras diferentes. La popularización de dispositivos móviles, redes sociales, aplicaciones de mensajería instantánea gratuitas, etc. han facilitado la relación entre personas superando límites geográficos, temporales y, cada vez más, socioeconómicos.

Para poder comprender el contexto y la realidad vivencial de este colectivo en el marco de la sociedad red es de rigor profundizar en las plataformas digitales que posibilitan el acercamiento y la convivencia. Por ello buscamos comprender si determinadas herramientas sociales son capaces de implicarse de forma activa en los modelos de relación y comunicación partiendo de una idea de pareja romántica en completa de-construcción. Para ofrecer respuestas descriptivas desde la diversidad proponemos un mapa teórico de referencia tras una intensa revisión bibliográfica. En este marco teórico se desgranar conceptos tales como la privacidad y la intimidad, la gestión de los conflictos personales derivados del uso de las TIC, la relevancia de lo icónico y del formato imagen, o la legitimación de la valorización social y la autorepresentación del “yo” en espacios públicos de intercambio no siempre bidireccional.

Diversos estudios publicados en los últimos años se han centrado en un colectivo concreto para analizar la presencia e interacción activa en la red: la infancia y la juventud. Las personas jóvenes y adolescentes, especialmente los y las menores de edad, se entienden como sujetos prioritarios de estudio, por lo que la generación de conocimiento en torno a sus usos y prácticas tecnológicas y relacionales

diarias parece asumirse objetivamente como necesaria. Para nuestro estudio es esencial involucrarnos y empaparnos de ellos y de ellas, de sus maneras de entender y usar las tecnologías, y sobre todo planteamos, como profesionales de la educación, los modos y las maneras en que podemos mejorar nuestra práctica docente para generar entornos de aprendizaje real que respondan a las necesidades que ellos y ellas demandan en torno a sus vivencias emocionales.

Junto a todas aquellas cuestiones que implican las dinámicas de socialización en línea, presencia, gestión de identidades digitales, dificultades y potencialidades; valoramos el conocimiento en profundidad los contenidos mediáticos que son consumidos y la manera en que a través de ellos se perpetúa un variado catálogo de estereotipos. Debido a la repercusión que tiene en los imaginarios colectivos de estos usuarios y estas usuarias, consideramos que el universo mediático es un factor educativo informal muy poderoso y al que es primordial atender para entender las tendencias identitarias y de interacción social privada y pública de una generación que ha convivido toda su vida con pantallas ubicuas y multiformato.

Debido a su naturaleza educativa, este estudio se establece partiendo del enfoque pedagógico de la educomunicación o educación mediática para establecer nexos de unión entre los procesos formativos y el desarrollo de las vivencias íntimas en relación con los medios de comunicación (Aparici, 2010; Castells, 2001; Ferrés, 2012; Kaplún, 1998; Marulanda, 2014). Desde la sociología; gracias a obras históricas (Goffman, 1959) y a nuevas autoras (Lasén y Casado, 2014; Pink et al., 2016); nos hemos adentrado en interesantes aportaciones sobre las dinámicas de usos y actividades sociales de las personas jóvenes en Internet y las transformaciones que estas tecnologías han tenido para las configuraciones de relación en entornos digitalizados. Nos acercamos a la producción científica sociológica desde una mirada educativa, pretendiendo aprovechar la complejidad de sus respuestas y el interés de las aportaciones que corrientes como la sociología de las emociones (Fernández-Porcela, 2011; Kemper, 1989) han dibujado en torno a nuestro problema de investigación.

El campo en el que nos involucramos hace necesaria la presencia de una visión sexológica que dé cuenta de la convivencia de los sexos (diversas identidades sexuales), al hablar de marcos y modelos relacionales entre personas que son moldeadas, por su biografía sociocultural y biológica, adquiriendo roles y bebiendo de ideas proyectadas. Consideramos imprescindible incorporar, junto a la visión de la sexología como ciencia, una visión crítica y de género sobre los mecanismos por los que se divulgan determinadas ideas de masculinidad y feminidad, las cuales mediarán en las construcciones de las identidades propias, y en los autoconceptos de ellos y de ellas.

En base a lo anterior, nuestra investigación está más encaminada a analizar la realidad comunicativa de los y las jóvenes desde las potencialidades y las tendencias comunicativas que desde los problemas, peligros y riesgos derivados de la introducción de las TIC en la vida cotidiana (Ahern y Mechling, 2013; Del-Río, Chalezquer, y Sala, 2010) o desde la cuantificación de los hábitos conductuales de adolescentes a partir del uso de las redes sociales (Almansa, Fonseca, y Castillo, 2013; Ballesta, Lozano, Cerezo, y Soriano, 2015; Sanchez-Burón y Álvaro-Martín, 2010).

Finalmente, este conocimiento busca escuchar los conocimientos, las opiniones y las necesidades sentidas por el profesorado con la finalidad de crear propuestas didácticas que puedan reinvertirse sobre la práctica real docente de los centros educativos, incorporando perspectivas y aportaciones para su posible inclusión también en entornos no formales de enseñanza y aprendizaje. Conjuguar las peculiaridades y características de los rasgos que conforman el modelo comunicativo de las personas jóvenes a la hora de relacionarse íntimamente con la visión de los y las profesionales que conviven con ellas y ellos debe servir como eje generador de propuestas educativas de cambio, justificando una intencionalidad pedagógica que da sentido a todo este estudio.

En línea con lo anterior, algunos de los objetivos generales de la investigación que llevamos a cabo son los siguientes:

- Conocer rasgos diferenciadores y significativos de las identidades digitales asumidas y expresadas, detectando las características que definen y dan forma a los nuevos modos de relación interpersonal afectiva entre jóvenes.
- Aproximarse al uso que los y las jóvenes hacen de las TIC para relacionarse emocionalmente con sus iguales en su vida cotidiana.
- Evidenciar las dificultades y potencialidades que los y las jóvenes encuentran en su manera de expresarse emocionalmente a través de las TICs.
- Desarrollar una propuesta de intervención específica en educación sexual desde la perspectiva de la alfabetización digital crítica.
- Elaborar pautas y propuestas para el autoanálisis y la intervención educativa en contextos formales reglados (centros educativos) e informales no reglados (asociaciones, espacios de ocio y tiempo libre, etc.) orientadas hacia el uso crítico y activo de medios de comunicación e información en el marco de las relaciones emocionales y afectivas.

Método

Participantes

La investigación obtuvo datos de identidades digitales representadas en perfiles personales de Twitter e Instagram de una muestra de jóvenes estudiantes de 4º de la E.S.O de Asturias con vinculación a 12 centros educativos de núcleos urbanos y rurales. Se llevaron a cabo intervenciones formativas con 720 chicos y chicas de diferentes localidades de Asturias: Oviedo, Gijón, Avilés, Llanera, Candas, Corvera, Arriendas, Langreo, Pravia Ribadesella y Navia. Finalmente, logramos acceder de manera efectiva a 528 perfiles en redes sociales (403 perfiles de Instagram y 125 perfiles de Twitter).

También tuvimos en cuenta los conocimientos y las perspectivas de un grupo de profesionales de la educación. Esta muestra estuvo conformada por profesorado de los 12 centros educativos anteriormente señalados, y alumnado del 2º curso del Máster Universitario en Sexología de la Universidad Camilo José Cela. En cuanto al profesorado, contamos con la participación de un total de 30 profesores y profesoras (orientadores/as, tutores/as, profesorado responsable de diferentes áreas del conocimiento, etc.). En cuanto a los/as sexólogos/as en formación, la muestra total fue de 24 personas.

Instrumentos

Al trabajar con diferentes muestras e informaciones utilizamos varios instrumentos que pasamos a detallar:

Respecto al alumnado, y para obtener informaciones de los perfiles de Twitter e Instagram pusimos en marcha dos instrumentos concretos: por un lado, un diario de campo multimedia en el que plasmamos una visión general (gracias a un procedimiento de observación participante) de los puntos más relevantes de las interacciones y actividades sociales detectadas. Junto al diario de campo ejecutamos una aplicación de monitorización y recopilación de datos en bruto de las publicaciones e interacciones diseñada específicamente para nuestra investigación llamada AUTOGRAM.

En el caso de los y las profesionales, se celebraron grupos focales y de debate, así como entrevistas semiestructuradas.

Procedimiento de recopilación y análisis de datos

La recopilación de las informaciones fue llevada a cabo durante el año 2015, en el periodo temporal enero-agosto. Durante estos ocho meses se simultanearon la aplicación de los instrumentos anteriormente descritos, conviviendo y retroalimentándose.

En relación con el trabajo con la muestra de alumnos y alumnas, utilizamos el diario de campo para destacar y señalar de manera sistemática las tendencias detectadas en las interacciones y representaciones, guardando imágenes o narrativas llamativas, anotando reflexiones de la investigadora

en torno a lo que acontecía en los diferentes perfiles, etc. Además de ir dando cuenta de manera oportuna y continua a todo aquello que iba sucediendo en el campo digital; también se realizó un examen pormenorizado de las biografías de los perfiles o identidades digitales de Instagram y Twitter. En este examen se atendió de manera concreta a los diferentes elementos configuradores de las mismas para, posteriormente, comparar y señalar corrientes: @usuario/a, nombre real, info personal, foto de perfil y de portada, enlaces vinculados, etc.

AUTOGRAM sirvió de apoyo al diario de campo multimedia con el fin de recopilar todos los datos de los perfiles con rigor y calidad, atendiendo a su complejidad y cantidad. AUTOGRAM desglosó y organizó todos los datos en bruto de las publicaciones diarias de los perfiles estudiando. De esta manera, nos ofreció un primer análisis cuantitativo de todos los elementos incorporados en las publicaciones, explicitando las referencias en torno a cada uno de los elementos señalados y la frecuencia con que cada una de esas referencias fue utilizada. En cada uno de los 528 perfiles analizados se atendió a componentes como los elementos de las informaciones personales / biografías, fotografías de perfil, uso de emoticonos y hashtags, publicaciones, etc. También se estudiaron las interacciones afectivas y de pareja explicitadas en la actividad digital de cada uno de estos perfiles: comentarios, “me gustas”, etc. En total, analizamos en torno a 20.000 publicaciones de Instagram y más de 2.700 publicaciones de Twitter.

AUTOGRAM incluyó una utilidad de reconocimiento facial llamada API FACE++. Esta API, con una fiabilidad del 95% y un margen de error del 0,75%, se ocupó de tratar las imágenes recopiladas, que en su mayoría fueron selfies. Tales imágenes se contabilizaron y categorizaron a partir de dos estrategias: un análisis simple de características de la imagen ejecutando la API anteriormente citada, y un proceso de lectura crítica en la que incluimos descripciones detalladas de las particularidades de cada fotografía, dibujo, etc.

El análisis de las informaciones obtenidas a través de los grupos focales de debate, las entrevistas y el proceso etnográfico de estudio de los perfiles del alumnado es clave para entender las conclusiones obtenidas. Este análisis se estructuró en base a grandes categorías que aglutinaban los diferentes puntos de referencia que nos encontramos en nuestra interacción con los y las protagonistas de nuestras distintas intervenciones. Dentro de cada una de esas categorías pudimos determinar cuáles eran los asuntos más importantes en los que deberíamos de focalizar nuestra atención, desgranando y esquematizando todas las características, peculiaridades, pequeños matices y generalidades de las mismas.

Resultados

Tras el proceso de análisis, recopilamos información de un importante número de elementos, destacando diferentes entre biografías de los perfiles, publicaciones e interacciones:

La distribución de los datos contenidos en las biografías es diferente entre ambas redes sociales. La biografía de Instagram es más simple y sencilla, ya que no contiene imagen de portada, y su espacio para la información personal y el nombre es único aunque en la pantalla de configuración si disponga de espacios diferentes que distinguen el nombre y el resto de información. Por otro lado, Twitter dispone de utilidades para vincular enlaces que den cuenta de aspectos tales como la página personal, la cuenta de Vine o la ubicación, mientras que Instagram permite incluir esas informaciones, pero sin un espacio dedicado en exclusiva a ello. En las dos redes la persona usuaria dispone de un espacio para incluir una foto de perfil. Por último, añadir que el alias de usuario/a (@usuario) aparece en la parte superior de cada perfil de Instagram, justo encima de la foto de perfil. En Twitter este dato aparece justo debajo del nombre de la persona. Como matiz especialmente significativo, destacar que aunque las identidades digitales (perfiles) sean privados y se requiera una petición de seguimiento aceptado para ver publicaciones y actualizaciones, tanto Instagram como Twitter permiten que estas biografías puedan ser consultadas externamente, sin petición de seguimiento e incluso sin registro en la red social. Por ello, hay una parte de la información del usuario o la usuaria que es visible para cualquier internauta. Aunque la

configuración de los perfiles sea estrictamente privada, siempre existirá cierta cantidad de información expuesta de manera libre a cualquier persona.

El objetivo de estas biografías es sintetizar la identidad digital de una persona, de manera que con solo leer lo expresado en este entorno restringido de la actividad social de cada usuario/a podamos entender quién es, qué busca y cómo es. Consideramos especialmente importante atender a la manera en que estas biografías se muestran y configuran para encontrar las tendencias existentes en torno a su representación, y profundizar en la manera en que ellos y ellas desean mostrarse ante los y las demás.

Las biografías personales de los perfiles estudiados en Instagram son eminentemente personales y, por ello, personalizadas utilizando para ello las diferentes estrategias que han sido descritas. Estas estrategias se aprenden mediante la observación de los perfiles de los otros y las otras, ya que no existe una “normativa” explícita para crear una biografía personal. Se supeditan y aluden repetidamente, ubicando mediante etiquetas o referencias directas el contexto social y territorial cercano, las relaciones de amistad y pareja, y el propio yo; dibujando el reflejo personal a partir de anhelos, deseos, emociones e intereses culturales y de ocio. Los emoticonos son incorporados como elemento de refuerzo del lenguaje textual, y también se esbozan expresiones en clave, cripticas y/o sometidas a la interpretación de un/a tercero/a concreto. Finalmente, consideramos que las biografías son establecidas en base a un gran objetivo central: posibilitar el contacto y la interacción privada a través de diferentes canales comunicativos.

Las biografías de Twitter están más vinculadas a la conexión a partir de aficiones, estilos de vida e intereses artísticos y culturales. Existen dos tendencias de uso mayoritarias: una conectada directamente a la vivencia analógica, en la que se comparten con los y las demás datos reales y fotografías propias, centrando en el contacto con un contexto social cercano y cotidiano y con presencia de la pareja como elemento central; y otra que dibuja un nuevo espacio de vivencia digital desligado de la presencia analógica y del concepto de pareja, en el que aparecen aficiones y consumos mediáticos y culturales fuera de lo mayoritario, y cuyas conexiones se expanden más allá del contexto social cercano. Esta última tendencia parece ir de la mano de una actividad de creación de contenidos mediáticos más activa.

En cuanto a las publicaciones, también encontramos diferencias significativas entre ambas redes sociales. Siguiendo la misma tendencia de uso diferenciado que las biografías, podemos desgajar los resultados en forma de tablas de referencias y frecuencias:

Tabla 1. Publicaciones en Instagram

		Referencias	Frecuencias
Publicaciones	N	19722	x
Fotografías	N	19722	x
Palabras	N	21759	199525
Emoticonos	N	508	27920
Hashtags	N	2908	6168

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 2. Interacciones en Instagram

		Referencias	Frecuencias
Comentarios	N	1495	x
“Me Gustas”	N	3034427	x
Palabras	N	32198	209494
Emoticonos	N	338	57616
Hashtags	N	730	1773

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 3. Publicaciones e interacciones en Twitter

		Referencias	Frecuencias
Publicaciones	N	2972	x
Fotografías	N	6154	27530
Palabras	N	762	774
Emoticonos	N	160	1540
Hashtags	N	321	560

Fuente. Elaboración propia.

En torno a los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas, señalar la pudimos estructurar la estructuración de los discursos en base a las siguientes categorías relevantes:

- Usos de la tecnología.
- Móvil en el centro.
- Identidad digital y vida analógica.
- Concepto de intimidad y privacidad.
- Estereotipos de género y referentes mediáticos.
- Modelo comunicativo.
- Poder de la imagen.
- Selfies.
- Interacciones principales.
- Tecnologías y parejas jóvenes.
- Conflictos entre iguales.
- Necesidades detectadas en los centros.
- Potencialidades de las TIC.
- Dificultades de las TIC.
- Educación sexual en España.

Discusión/Conclusiones

Los resultados obtenidos nos permitieron aproximarnos a las líneas reveladoras que refieren peculiaridades de las vinculaciones afectivas y jóvenes que son establecidas a través de las TIC. Específicamente, nuestros hallazgos más significativos son aquellos que relatan rasgos comunicativos de interacciones románticas y de pareja. Estos resultados, expresados en forma de conclusiones de investigación, han sido especialmente útiles para esbozar posibles claves didácticas para la intervención socioeducativa y comunitaria en entornos formales y no formales. La necesidad de incorporar este tema para adaptar y adecuar la formación inicial y continua del colectivo de profesionales de la educación es una necesidad claramente demandada por los y las docentes participantes en la investigación.

Como resultado final que conjuga las conclusiones obtenidas se desarrolló un material didáctico llamado “Nuevos modelos de comunicación en parejas jóvenes. Propuestas para el trabajo en entornos socioeducativos”. El material, publicado por Ayuntamiento de Gijón/Xixón, el Conseyu de la Moceda del Principáu de Asturias y el Conseyu de Moceda de Xixón, surge de un proceso reflexivo y didáctico tomando como referencia estos nuevos conocimientos y con inspiración en la teoría de la investigación – acción. Defendemos la importancia de que el conocimiento derivado de la investigación educativa llegue al profesorado que trabaja día a día con personas jóvenes y adolescentes; superando las limitaciones que en ocasiones se presuponen a los relatos académicos.

Esta guía ofrece un estado de la cuestión riguroso y una breve reseña tanto del procedimiento metodológico de investigación y las conclusiones obtenidas para, posteriormente, encuadrar actuaciones socioeducativas abiertas. Las actuaciones propuestas se circunscriben a los marcos teóricos de la educomunicación y la educación sexual; proponiendo y desarrollando el concepto de “educación sexual

mediática". De esta manera se justifica la necesidad de integrar la alfabetización digital crítica al trabajo con las sexualidades diversas y en positivo.

Las propuestas son organizadas por grandes temáticas centrales que siguen un esquema sencillo: contenidos, preguntas generadoras, pautas de intervención y recursos didácticos. Los recursos didácticos, actualizados y prioritariamente audiovisuales, se asientan en la hipertextualidad, ofreciendo enlaces directos a un espacio digital que funciona de nexo entre el formato papel y el formato digital. El procedimiento de consulta de este repositorio está claramente explicado y se inserta en la teoría del aprendizaje ubicuo por su naturaleza pluriformato y multiplataforma.

En cuanto a la metodología, abogamos por utilizar conceptos y preguntas generadoras como acercamientos para un diálogo bidireccional con el alumnado que favorezca andamiajes constructivistas. Esta propuesta funciona como elemento apoyo-guía de utilidad para poner en marcha intervenciones personalizadas; diseñar proyectos conjuntos y recursos autogestionados; y establecer estrategias de trabajo entre iguales.

Finalmente, el material también propone pautas orientadas al establecimiento de un protocolo público de intervención y mediación en torno al sexting ya que es uno de los temas que ocupan un espacio central en las conclusiones derivadas del estudio.

Referencias

- Ahern, N.R., y Mechling, B. (2013). Sexting: Serious Problems for Youth. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 51(7), 22-30.
- Almansa, A., Fonseca, O., y Castillo, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación Y Educación*, 20(40), 127-135.
- Aparici, R. (2010). *La construcción de la realidad en los medios de comunicación*. Madrid: Uned.
- Ballesta, F.J., Lozano, J., Cerezo, M.D.C., y Soriano, E. (2015). Internet, redes sociales y adolescencia: un estudio en centros de educación secundaria de la Región de Murcia. *Fuentes: Revista de La Facultad de Ciencias de La Educación*, 16, 109-130.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. El poder de la identidad. Vol. 2*. Madrid: Alilanza Editorial.
- Del-Río, J., Chalezquer, C.S., y Sala, X.B. (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al cyberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 115-129.
- Fernández-Porcela, A.M. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Revista Versión Nueva Época*, 26, 1-24.
- Ferrés, J. (2012). *Cambio de paradigma en la educación mediática. Cuatro razones y una conclusión*. In Actas del I Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital (pp. 1-10). Segovia.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Random House.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones De La Torre.
- Kemper, T.D. (1989). Love and like and love and love. In D.D Franks y E. Doyle (ed.), *The Sociology of Emotions: Original Essays and Research Papers* (pp. 249-270). Greenwich: Jai Press Inc.
- Lasén, A., y Casado, E. (2014). *Mediaciones Tecnológicas. Cuerpos, afectos y subjetividades*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid y Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Marulanda, D.B. (2014). Otras prácticas educomunicativas: otras sexualidades, potencialmente otro ethos científico. *Revista de Estudios Sociales*, 49, 113-127.
- Núñez-Gómez, P., García-Guardia, M.L., y Hermida-Ayala, L.A. (2012). Tendencias de las relaciones sociales e interpersonales de los nativos digitales y jóvenes en la web 2.0. *Revista Latina de Comunicación Social*, 67, 1.28.
- OMS (2010). *Estándares de Educación Sexual para Europa*. Colonia: OMS.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., y Tacchi, J. (2016). *Digital ethnography. Digital and practice*. London: Sage.
- Sánchez-Burón, A., y Álvaro-Martín, A. (2010). *Informe Generación 2.0: Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales. Estudio comparativo entre Comunidades Autónomas*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- UNESCO (2010). *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad: Un enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud*. París.

CAPÍTULO 111

Sesgos Cognitivos: Razonamiento sobre las tasas base o probabilidades previas

Blanca Rosa Olalde López de Arechavaleta
Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. UPV/EHU

Introducción

En el influyente artículo de Science de Tversky y Kahneman (1974), uno de los tres heurísticos expuestos por estos autores es el heurístico de representatividad. El uso de este heurístico consiste en evaluar la probabilidad de la pertenencia de un elemento A, a una clase B por el grado de semejanza entre A y B. La probabilidad de la situación A es evaluada según el grado en que A “es representativo” o “se parece” a cierta categoría B. Consiste en asignarle probabilidad a un suceso en función de su pertenencia a una clase. Si el suceso u objeto es representativo de una clase, se juzgará que es probable que pertenezca a esa clase. Si A se parece a B según un estereotipo, se tiende a evaluar la probabilidad de que A esté relacionado con B como elevada. La pregunta crucial es si las personas detectan este sesgo. Las Teorías de los Procesos Duales (TPD) recientemente han incorporado el papel crucial de la detección y resolución de estos conflictos para explicar mejor por qué las personas están sesgadas en las tareas clásicas de razonamiento y juicios. Esta comunicación hace una revisión de los diferentes modelos y controversias al explicar la detección e inhibición de este sesgo. Modelos recientes, el Modelo de Intuición Lógica (Bago y De-Neys, 2017; De-Neys, 2012; De-Neys, Comheeke, y Osman 2011; De-Neys, Vartanian, y Goel, 2008), el Modelo de Tres Etapas (Pennycook, Fugelsang, y Koehler, 2015), o el modelo de Kahneman (Kahneman, 2011; Kahneman y Frederick, 2002; Kahneman, Slovic, y Tversky, 1982) y el Modelo de Stanovich (Stanovich, 2009; Stanovich y West, 2008) sugieren que la fuente de errores y sesgos puede explicarse de maneras distintas.

Metodología

En este trabajo se ha hecho una búsqueda simultánea en todas las bases de datos suscritas a la American Psychological Association (APA) y Psychology & Behavioral Sciences Collection y también PSICODOC (C.O.P.). Como gestor bibliográfico se ha usado RefWorks.

Resultados

La negligencia de la tasa base o probabilidades previas

En el influyente artículo de Science de Tversky y Kahneman (1974), uno de los tres heurísticos expuestos por estos autores fue el heurístico de representatividad. El uso de este heurístico consiste en evaluar la probabilidad de la pertenencia de un elemento A a una clase B por el grado de semejanza entre A y B. La probabilidad de la situación A es evaluada según el grado en que A “es representativo” o “se parece” a cierta categoría B. Consiste en asignarle la probabilidad a un suceso en función de su pertenencia a una clase. Si el suceso u objeto es representativo de una clase, se juzgará que es probable que pertenezca a esa clase. Si A se parece a B según un estereotipo, se tiende a evaluar la probabilidad de que A esté relacionado con B como elevada.

Dentro del heurístico de representatividad se incluye la negligencia de la tasa base o probabilidades previas. Es la tendencia de los sujetos a asignar la probabilidad a un suceso teniendo sólo en cuenta la información proporcionada cuando esta se considera representativa. Es decir, los sujetos no tienen en cuenta la frecuencia real del suceso (o tasa base) y se dejan llevar por una información representativa

(Kahneman y Frederick, 2002; Kahneman y Tversky, 1973) tal y como puede verse en el "problema de Tom":

"Tom W. es un hombre de 45 años, está casado y tiene 4 niños. Es conservador, cuidadoso y ambicioso. No tiene interés por la política y cuestiones sociales y emplea la mayor parte de su tiempo libre en aficiones como el bricolaje, la navegación y los rompecabezas matemáticos. Esta descripción de Tom W. ha sido escrita por un grupo de expertos y posteriormente extraída al azar de entre 100 descripciones que describen a 30 ingenieros y 70 abogados. ¿Cuál es la probabilidad de que Tom W. sea ingeniero?" (Kahneman y Tversky, 1973).

Se enjuicia que una persona es ingeniero o abogado basándose sólo en la descripción ofrecida, sin tener en cuenta la probabilidad a priori a favor de una u otra opción (la proporción es de 30 a 70). En el estudio de Kahneman y Tversky, un segundo grupo recibió la misma información con la diferencia de que la muestra inicial estaba compuesta por 30 abogados y 70 ingenieros, lo único que variaba eran las probabilidades a priori o tasa base. Los resultados mostraron que los sujetos asignaban la misma probabilidad tanto en el caso en que había 70 como en el caso en que había 30 ingenieros.

Teorías de los procesos duales

La explicación dominante de por qué algunos tipos de información individualizada (por ejemplo, los estereotipos) resulta preferible a la información sobre la tasa base apela al procesamiento dual. Las teorías de los procesos duales defienden la idea de que hay dos tipos de procesos que los seres humanos utilizan al hacer juicios y tomar decisiones (Evans y Stanovich, 2013). Si bien cada teoría tiene diferentes nombres y diferentes categorías asignadas a cada proceso, estas teorías comparten ampliamente una distinción entre procesos rápidos, automáticos e intuitivos, llamados procesos Tipo 1 (también conocido como Sistema 1) y procesos lentos, deliberativos y analíticos conocidos como procesos Tipo 2 (también conocido como Sistema 2) (Evans y Stanovich, 2013; Kahneman, 2011; Kahneman y Frederick, 2002; Stanovich, 1999)

La característica central del procesamiento de Tipo 1 es su automaticidad, son procesos que no hacen mucha demanda de la memoria de trabajo. Debido a esto, el procesamiento de Tipo 1 es un procesamiento rápido que a veces no llega a la conciencia, es un procesamiento asociativo que reacciona a los estímulos con una carga cognitiva mínima y un procesamiento que se basa en pensamientos fácilmente disponibles y dependientes de la experiencia personal. Muchas de las heurísticas (atajos mentales que aceleran el procesamiento) y los sesgos resultantes de estos heurísticos están correlacionados con el procesamiento tipo 1 (aunque el procesamiento de Tipo 2 también puede dar como resultados sesgos sistemáticos en ciertos casos).

- Detección del conflicto

La pregunta crucial es si las personas detectan estos sesgos y si son capaces de inhibirlos. En la actualidad, la detección e inhibición de conflictos está ganando un mayor reconocimiento en la literatura sobre heurísticos y sesgos en las teorías de los procesos duales (De-Neys, 2014; De-Neys y Glumicic, 2008; Pennycook, Fugelsang, y Koehler, 2015; Stanovich y West, 2008; Thompson, 2009; Thompson y Johnson, 2014; Thompson y Morsanyi, 2012).

Dentro del marco de las Teorías del procesamiento dual, se supone que el procesamiento de Tipo 2 tiene la capacidad de generar respuestas basadas en la lógica o probabilidades, mientras que el procesamiento de Tipo 1 no es capaz de manejar información como las propiedades lógicas de la tarea o las probabilidades (Kahneman, 2011; Stanovich y Evans, 2013). Por lo tanto, los estereotipos dan lugar a una respuesta intuitiva "Tipo 1" (basada en la representatividad) y las tasas base requieren procesos de razonamiento deliberados "Tipo 2" (Kahneman, 2003). Dado que los seres humanos normalmente renuncian a un procesamiento costoso de tipo 2 en favor de un procesamiento menos intenso de tipo 1 (Stanovich y West, 2000), en las tareas clásicas sobre razonamiento, los estereotipos salen favorecidos sobre las tasas base.

Una serie de autores han argumentado que la detección de conflictos durante el pensamiento suele resultar ineficaz de cara a reevaluar la respuesta heurística (S1) (Evans, 1984; Kahneman y Frederick, 2002) o, mejor dicho, en demasiadas ocasiones ni siquiera se ponen en marcha los procesos necesarios (S2) para esta detección. Así, conforme a estos autores, el sesgo heurístico generalizado puede atribuirse a un fallo en el monitoreo de nuestra intuición. Debido a una supervisión laxa, la gente simplemente no puede detectar que la respuesta intuitiva entra en conflicto con consideraciones más normativas. La gente cometería sesgos porque no perciben que su intuición es incorrecta, es decir, ni siquiera alcanzan a tener la posibilidad de detectar el conflicto entre las respuestas del S1 y S2.

Según el modelo de Stanovich (2011), el procesamiento de tipo 2 se caracteriza por ser un pensamiento hipotético: un pensamiento "desacoplado" de la representación de la realidad de un individuo. Stanovich postula dos "modos" de pensar en el procesamiento de Tipo 2: "algorítmico" y "reflexivo" (Evans y Stanovich, 2013; Stanovich 2009). Aunque el procesamiento de Tipo 2 requiere más esfuerzo y más memoria de trabajo que el procesamiento de Tipo 1, la capacidad del individuo para involucrarse en estos modos de pensamiento que son constitutivos del procesamiento de Tipo 2 existen en un continuo, algunos individuos puedan ejecutarlos con prontitud, mientras que otros necesitaran más tiempo y deliberación. El modo algorítmico de procesamiento suprime las respuestas automáticas del Procesamiento Tipo 1, realizando un desacoplamiento de la representación actual del mundo, para compararlo con algún tipo (o clases) de representación (es) secundaria (s). Por otro lado, el modo "reflexivo" del procesamiento de Tipo 2 se caracteriza por formas más elevadas de regulación cognitiva y refleja los objetivos y los valores epistémicos de un individuo. En realidad, son etiquetadas como "disposiciones de pensamiento" (Stanovich y West, 1997) y se correlacionan con rasgos y tendencias tales como tener mentalidad abierta, ponderar las consecuencias antes de tomar medidas, y reunir evidencia suficiente antes de hacer conclusiones (Evans y Stanovich, 2013).

Según Stanovich (2011), en las tareas de heurísticos y sesgos, primeramente, el sujeto debe detectar la insuficiencia de la respuesta de Tipo 1 y a continuación usar el procesamiento de Tipo 2 para suprimir la respuesta de Tipo 1 y simular una mejor alternativa.

En segundo lugar, el *mindware* (el conjunto de conocimientos, reglas, procedimientos y estrategias que pueden ser recuperados y utilizados, y que permite dar respuestas más racionales) necesita estar disponible y accesible durante las actividades de simulación (el proceso de separar las simulaciones de la realidad de la realidad misma). Esta capacidad cognitiva de nivel algorítmico, llamada por Stanovich desacoplamiento cognitivo es necesaria para que las actividades de anulación y simulación puedan ser sostenidas.

Para que una respuesta de Tipo 1 sea reemplazada por el procesamiento de Tipo 2 se tienen que cumplir primeramente dos condiciones, es decir, poseer las reglas lógicas pertinentes y también reconocer la aplicabilidad de estas reglas en situaciones particulares (*mindware* y detección de conflictos). Incluso después de que se ha detectado la necesidad de anulación y de que el *mindware* relevante está disponible, es necesaria todavía una condición más, el conflicto tiene que ser resuelto. Resolver el conflicto a favor de la respuesta normativa puede requerir capacidad cognitiva, especialmente si el desacoplamiento cognitivo debe tener lugar durante un período de tiempo considerable.

Según Stanovich (2011), es evidente la interdependencia entre la presencia del *mindware*, la detección de conflictos y la capacidad de anulación sostenida. Si el *mindware* adecuado está disponible, la detección de conflicto puede ser evaluada. Sin embargo, si el *mindware* adecuado está presente, pero el sujeto no detecta ninguna razón para anular la respuesta intuitiva, la capacidad de anulación sostenida no se pondrá en marcha. Según Stanovich, las respuestas sesgadas pueden tener múltiples causas (fallos en la anulación del procesamiento de Tipo 1, lagunas en el *mindware*, el *mindware* contaminado, pereza de la mente algorítmica...).

Sin embargo, otros tantos autores han sugerido que la detección de conflictos es bastante más habitual (Epstein, 1994; Sloman, 1996). Según estos autores, no es extraño o infrecuente este proceso de detección, esto es, la gente percibe que la respuesta intuitiva (S1) entra en conflicto con consideraciones más normativas (S2).

- Anulación del conflicto

El problema es que a pesar de esta detección del conflicto (S2), no siempre se logra inhibir y descartar las tentadoras creencias intuitivas (S1). Así, las personas detectan que están sesgados, pero simplemente no bloquean la respuesta sesgada. En suma, en esta visión, las decisiones sesgadas se atribuyen a un fallo de la inhibición en lugar de un fallo en la detección de conflictos per se (Houdé, 2007).

Primeramente, debe detectarse la necesidad de anular el procesamiento de Tipo 1; el sujeto debe ser capaz de detectar un conflicto entre su respuesta intuitiva a un problema y la respuesta dictada por las reglas normativas.

Varios investigadores (De-Neys, 2006, 2006, 2014; De-Neys y Franssens, 2009; De-Neys y Glumicic, 2008; De-Neys, Moyens, y Vansteenwegen, 2010; Thompson y Johnson, 2014) han demostrado con varias tareas de heurísticos y sesgos y usando varias medidas y métodos que un sujeto a veces detecta conflictos incluso en casos en los que no se da la anulación del procesamiento de Tipo 1. De acuerdo con un gran número de investigaciones, la mayoría de las personas que cometen sesgos, detectan conflictos a través de una serie de tareas. Por lo tanto, no se debe equiparar la respuesta incorrecta con la insensibilidad al conflicto.

Para examinar si los sujetos detectan la naturaleza sesgada de sus juicios, en su investigación De-Neys y Glumicic (2008) pidieron a sus participantes que resolvieran problemas adaptados de los problemas clásicos sobre la negligencia de la tasa base de Kahneman y Tversky (1973). En estos problemas, una descripción estereotípica de la personalidad indica una respuesta heurística que está en conflicto con una información lógica sobre la tasa base. Estos estudios generalmente contrastan los problemas de razonamiento con conflicto y sin conflicto. En los problemas de conflicto, el procesamiento heurístico y los principios normativos indican diferentes respuestas. En un problema sin conflicto, los principios normativos y el procesamiento heurístico indican la misma respuesta. En este caso, tanto el estereotipo como las probabilidades de la tasa base dan lugar a la misma respuesta.

De-Neys y Glumicic (2008) defienden que cuando los procesamiento dan lugar a diferentes respuestas, los sujetos son conscientes del conflicto, independientemente de si responden de forma heurística o analíticamente. Los resultados indican que, incluso a pesar de la respuesta ilógica de algunos sujetos, las personas demuestran una notable sensibilidad al posible conflicto entre su juicio heurístico y los principios elementales lógicos o probabilísticos. En definitiva, pensar que algo no es correcto en relación con la decisión que se está tomando, proviene de un intuitivo sentido de la lógica, que permitiría evaluar de manera rápida y eficiente los elementos lógicos de los problemas a los que se enfrentan las personas.

Como De-Neys (2012) aclara, si el sistema intuitivo (S1) ofrece tanto una respuesta lógica como otra heurística, el conflicto potencial puede ser detectado sin la implicación previa del sistema analítico (S2). Por lo tanto, la idea es que, en lugar de la activación paralela de los dos sistemas, habría una activación paralela de dos tipos diferentes de respuestas intuitivas: Una respuesta heurística intuitiva basada en mera asociación semántica y estereotipada y una respuesta intuitiva lógica basada en la activación de principios elementales lógicos y probabilísticos. Si las dos respuestas intuitivas son consistentes, la gente seleccionará la respuesta indicada y el proceso de razonamiento finalizará sin más reflexión deliberada.

Según el planteamiento clásico de Kahneman, cualquier conflicto entre las dos respuestas señalaría la necesidad de involucrar al sistema analítico (S2). Según Kahneman, el Sistema 1 es el origen de muchos de los errores sistemáticos de sus intuiciones. En efecto, el Sistema 2 tiene la oportunidad de rechazar esta respuesta intuitiva, o de modificarla incorporando otra información. Sin embargo, como el Sistema 2

suele ser perezoso y sigue la ley del mínimo esfuerzo, el Sistema 2 suele aprobar una respuesta heurística casi sin pararse a considerar si es realmente apropiada. Sin embargo, con este nuevo planteamiento del Modelo de Intuición Lógica (De-Neys, 2012), se determina si se requiere un pensamiento deliberado sin necesidad de postular una activación ineficiente y permanente del sistema analítico (S2). Estos estudios recientes sobre detección de conflictos (De-Neys, 2012, 2014) indican que la suposición de que el procesamiento de Tipo 1 no es capaz de manejar información probabilística o lógica podría no mantenerse. En los problemas de conflicto, los estudios muestran que incluso los razonadores incorrectos (en comparación con los razonadores correctos en problemas no conflictivos) muestran tiempos de respuesta elevados, disminución de la confianza después de la decisión y una mayor activación en áreas cerebrales que median en la detección de conflictos en una variedad de tareas (De-Neys, 2012).

De-Neys, Vartanian, y Goel (2008) sugieren que los participantes que descuidan la tasa base tienen una menor activación en áreas prefrontales asociadas con el control inhibitorio que la que presentan los participantes que toman la tasa base en cuenta, considerando la suposición que se hacen errores de juicio, porque no somos capaces de monitorizar las respuestas intuitivas (Kahneman, 2003).

De-Neys, Comheeke, y Osman (2011) utilizan los problemas estándar de la tasa base en su investigación. En el 80% de los ensayos, los participantes produjeron respuestas intuitivas o heurísticas incorrectos descuidando la información de la tasa base. Estos resultados sugieren que la mayoría de los participantes ignoraron totalmente la información de la tasa base. Sin embargo, los participantes estaban menos seguros de sus respuestas cuando produjeron respuestas intuitivas incorrectas que cuando daban respuestas correctas. Otra investigación sugiere que este proceso se produce por debajo del nivel de conciencia (De-Neys y Glumicic, 2008). De-Neys et al. (2008) prueban esta hipótesis mediante la medición de la actividad en la corteza cingulada anterior, un área asociada con la detección de conflictos. Como se predijo, hubo una mayor activación en esta área.

Estos resultados hacen que algunos autores sugirieran que ocurre algún tipo de procesamiento elemental de información lógica/probabilística incluso durante el procesamiento de Tipo 1. De-Neys (2012) argumenta que la detección de conflictos ocurre como resultado de dos respuestas conflictivas de tipo 1, generadas por dos tipos de intuiciones. Defiende que una de estas intuiciones se basa en estereotipos o creencias comunes (intuición heurística) y la otra se basa en principios lógico-matemáticos (intuición lógica). En esta misma dirección apuntan las últimas investigaciones de Bago y De-Neys (2017), donde se ponen de manifiesto que el sistema intuitivo (S1) es perfectamente capaz de dar una respuesta lógica, sin necesidad de ninguna ayuda del Sistema 2. Más aún, consideran que en realidad es bastante raro que el Sistema 2 intervenga y anule al sistema 1; lo más común es que el Sistema 1 encuentre la respuesta lógica por sí mismo.

Pennycook, Fugelsang, y Koehler (2015) desarrollan un modelo de tres etapas para explicar qué causa el pensamiento analítico. De acuerdo con el modelo de tres etapas múltiples, los procesos de tipo 1 pueden ser desencadenados por un estímulo (etapa 1), lo que conduce a la posibilidad de detección de conflictos (etapa 2). Si se tiene éxito, la detección de conflictos conduce al procesamiento de Tipo 2 (Etapa 3), que puede tomar la forma de racionalización (es decir, el resultado Tipo 1 se verifica post hoc y se refuerza o verificar una respuesta intuitiva) o el desacoplamiento (es decir, el resultado Tipo 1 es falsificado). El modelo distingue la detección y el desacoplamiento de conflictos como fuentes tempranas y tardías. El sesgo puede ser causado por fallos en etapas tempranas o tardías. Nuestros cerebros a veces no logran detectar el sesgo y algunas veces no logran inhibir el sesgo. En resumen, este modelo defiende que los fallos en el razonamiento pueden surgir de dos fuentes: 1) No detectar el sesgo (lo que lleva a no pensar analíticamente, por ejemplo, Evans, 2007; Kahneman, 2003), o 2) detectar con éxito el sesgo (por ejemplo, De-Neys, 2012), pero no usar el pensamiento analítico para anular la respuesta intuitiva. El modelo de tres etapas es una combinación novedosa de perspectivas múltiples que toma ideas de varios investigadores (por ejemplo, De-Neys, 2012; Stanovich, 1999; Stanovich y West 2008; Thompson, 2009; Wason y Evans, 1975).

Discusión/Conclusiones

Según la influyente visión de Kahneman, una de las principales razones por las que las personas cometen sesgos es simplemente que tienden a confiar en exceso en el pensamiento heurístico y no detectan conflictos con consideraciones lógicas, no se dan cuenta de que su respuesta heurística es lógicamente cuestionable. Sin embargo, otros estudios sugieren que la detección de conflictos normalmente resulta exitosa y argumentan que la dificultad radica en la inhibición de este conflicto (Bonner y Newell, 2010; De-Neys, 2012, 2014; De-Neys y Franssens, 2009; De-Neys y Glumicic, 2008; De-Neys, Moyens, y Vansteenwegen, 2010; De-Neys y Goel, 2008; Franssens y De-Neys, 2009; Epstein, 1994; Houdé, 1997; Sloman, 1996).

Sin embargo, la investigación sobre las Teorías de los procesos duales en el campo del razonamiento y la toma de decisiones ha señalado recientemente la necesidad de los llamados modelos de procesamiento duales híbridos como alternativa a los modelos puramente seriales o paralelos (De-Neys, 2012; Handley y Trippas, 2015, Pennycook, Fugelsang, y Koehler, 2015). Varios de los estudios actuales indican que el procesamiento rápido y automático de Tipo 1 puede dar una respuesta lógica correcta desde el inicio del proceso de razonamiento. Este patrón de resultados da credibilidad a un modelo en el que la fuerza de los diferentes tipos de intuiciones determina la actuación del razonamiento.

Si bien este modelo supone un importante avance en la superación de algunas de las contradicciones encontradas en la investigación sobre heurísticos y sesgos, debe quedar claro que este modelo, sin embargo, deja todavía muchas preguntas sin respuesta. Por ejemplo, saber cómo funciona el proceso de inhibición. Tampoco se sabe si es igualmente posible inhibir una respuesta de Tipo 1 basada en la lógica y una respuesta heurística de Tipo 1. Es decir, ¿Es necesario que la gente bloquee la respuesta heurística para dar la respuesta intuitiva lógica? Como ya han observado Bago y De-Neys (2017), queda por saber exactamente cómo opera y cómo se puede medir directamente la "fuerza" de estas intuiciones diferentes y que están compitiendo entre sí en nuestras mentes.

Aunque es evidente que se necesitará mucho trabajo futuro para responder a estas preguntas fundamentales el surgimiento de la neurociencia cognitiva social (De-Neys y Glumicic, 2008; De-Neys, Vartanian, y Goel, 2008, Simon, Lubin, Houdé, y De-Neys, 2015) ha contribuido de forma importante en el desarrollo de la teoría de los procesos duales y puede seguir clarificando ideas dentro de este marco.

Referencias

- Bago, B., y De-Neys, W. (2017). Fast logic? Examining the time course assumption of dual process theory. *Cognition*, 158, 90-109.
- De-Neys, W. (2006). Dual processing in reasoning: Two systems but one reasoner. *Psychological Science*, 17, 428-433.
- De-Neys, W. (2012). Bias and conflict: A case for logical intuitions. *Perspectives on Psychological Science*, 7, 28-38.
- De-Neys, W. (2014). Conflict detection, dual processes, and logical intuitions: Some clarifications. *Thinking & Reasoning*, 20(2), 169-187.
- De-Neys, W., Comheek, S., y Osman, M. (2011). Biased but in doubt: Conflict and decision confidence. *PLoS ONE*, 6, e15954.
- De-Neys, W., Moyens, E., y Vansteenwegen, D. (2010). Feeling we're biased: Autonomic arousal and reasoning conflict. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 10, 208-216.
- De-Neys, W., Vartanian, O., y Goel, V. (2008). Smarter than we think: When our brains detect that we are biased. *Psychological Science*, 19, 483-489.
- De-Neys, W., y Franssens, S. (2009). Belief inhibition during thinking: Not always winning but at least taking part. *Cognition*, 113, 45-61.
- De-Neys, W., y Glumicic, T. (2008). Conflict monitoring in dual process theories of reasoning. *Cognition*, 106, 1248-1299.
- Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, 49, 709-724.

- Evans, J.St.B.T. (1984). Heuristic and analytic processes in reasoning. *British Journal of Psychology*, 75, 451-468.
- Evans, J.St.B.T. (2007). On the resolution of conflict in dual-process theories of reasoning. *Thinking & Reasoning*, 13, 321-329.
- Evans, J.St.B.T., y Stanovich, K.E. (2013). Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate. *Perspectives on Psychological Science*, 8, 223-241, 263-271.
- Franssens, S., y De-Neys, W. (2009). The effortless nature of conflict detection during thinking. *Thinking and Reasoning*, 15, 105-128.
- Handley, S.J., y Trippas, D. (2015). Dual processes, knowledge, and structure: A critical evaluation of the default interventionist account of biases in reasoning and judgment. *Psychology of Learning and Motivation*, 62.
- Houde, O. (2007). First insights on 'neuropedagogy of reasoning'. *Think. Reas*, 13, 81-89.
- Kahneman, D. (2003). Maps of bounded rationality: Psycho-logy for behavioral economics. *American Economic Review*, 93, 1449-1475.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Strauss, Giroux.
- Kahneman, D., Slovic, P., y Tversky, A. (1982). *Judgment Under Uncertainty: Heuristics and Biases*. New York: Cambridge University Press.
- Kahneman, D., y Frederick, S. (2002). Representativeness revised: Attribute substitution in intuitive judgment. In T. Gilovich, D. Griffin, y D. Kahneman (Eds.), *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgement* (pp. 49-81). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kahneman, D., y Tversky, A. (1973). Subjective probability: A judgment of representativeness. *Cognitive Psychology*, 3, 430-454.
- Pennycook, G., Fugelsang, J.A., y Koehler, D.J. (2015a). What makes us think? A three-stage dual-process model of analytic engagement. *Cognitive Psychology*, 80, 34-72.
- Simon, G. Lubin, A., Houdé, O. y De-Neys, W. (2015). Anterior cingulate cortex and intuitive bias detection during number conservation. *Cognitive Neuroscience*, 6, 158-168.
- Sloman, S.A. (1996). The empirical case for two systems of reasoning. *Psychol. Bull*, 119, 3-22.
- Stanovich, K.E. (1999). *Who is Rational? Studies of Individual Differences in Reasoning*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K.E. (2009). *What intelligence tests miss: The psychology of rational thought*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Stanovich, K.E. (2011). *Rationality and the reflective mind*. New York, NY: Oxford University Press.
- Stanovich, K.E., y West, R.F. (1997). Reasoning independently of prior belief and individual differences in actively open minded thinking. *Journal of Educational Psychology*, 89, 342-357.
- Stanovich, K.E., y West, R.F. (1999). Discrepancies between normative and descriptive models of decision making and the understanding/acceptance principle. *Cognitive Psychology*, 38, 349-385.
- Stanovich, K.E., y West, R.F. (2000). Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate. *Behavioral and Brain Sciences*, 23, 645-726.
- Stanovich, K.E., y West, R.F. (2008). On the failure of intelligence to predict myside bias and one-sided bias. *Thinking & Reasoning*, 14, 129-167.
- Thompson, V.A. (2009). Dual-process theories: A metacognitive perspective. In J.St.B.T. Evans y K. Frankish (Eds.), *In two minds: Dual processes and beyond* (pp. 171-196). Oxford, England: Oxford University Press.
- Thompson, V.A., y Johnson, S.C. (2014). Conflict, metacognition, and analytic thinking. *Thinking & Reasoning*, 20, 215-244.
- Thompson, V.A., y Morsanyi, K. (2012). Analytic thinking: Do you feel like it? *Mind & Society*, 11, 93-105.
- Tversky, A., y Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185, 1124-1130.
- Wason, P.C., y Evans, J.St.B.T. (1975). Dual processes in reasoning? *Cognition*, 3, 141-154

CAPÍTULO 112

Representaciones sociales sobre maternidades tempranas en adolescentes embarazadas: Reacciones ante la noticia del embarazo

Vanesa Jiménez Arroyo
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Introducción

El embarazo adolescente es una de las problemáticas más relevantes en materia de política pública, pese a los esfuerzos realizados, la tasa de fecundidad adolescente sigue en aumento, situación que está relacionada con el hecho de que las acciones se ejecutan desde la mirada de los actores institucionales, por lo que se desconocen a profundidad, los imaginarios colectivos que enmarcan la maternidad adolescente.

Diariamente, veinte mil menores de 18 años dan a luz en los países en desarrollo, de ellas, aproximadamente doscientas mueren como consecuencia de embarazos o partos (Grupo Marmor Informa, 2014). Si bien se trata de una problemática mundial, organizaciones internacionales han reconocido que regiones como África, el Sur de Asia y Latinoamérica registran los más altos índices de embarazos adolescentes, cuestión que han asociado con los contextos de desigualdad socio-económica y la ausencia de respeto a los derechos humanos que prevalece en estos contextos (Grupo Marmor Informa, 2014).

Los organismos internacionales han referido también que no todas las adolescentes presentan la misma vulnerabilidad frente a la posibilidad de resultar embarazadas, las más afectadas en América Latina son las indígenas, las afrodescendientes, las inmigrantes y las mujeres provenientes de comunidades pobres y sin acceso a la educación y salud (Grupo Marmor Informa, 2014).

Si bien, México se posicionaba para 2012 según los indicadores del Banco Mundial (BMI), en el noveno lugar entre los países de América Latina (AL) por sus índices de embarazo adolescente, resulta alarmante que para 2014 ocupe el primer lugar entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con una tasa de natalidad de 64.2 por cada mil nacimientos, mientras que Suiza tiene la más baja, con 4.3 (Universia México, 2014).

La tendencia anterior se confirma con las cifras dadas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía para 2010, que señalan que el promedio de hijos nacidos vivos en el grupo de 12 a 19 años ha sido el más alto en las últimas dos décadas. Si bien, el promedio nacional se estima en 5.8%, estados como Chihuahua y Baja California Sur rebasan los ocho puntos porcentuales. Los estados con mayor incidencia de embarazos adolescentes en el país, son en orden descendente: Guerrero, Nuevo León, Chiapas, Coahuila, Durango, Tabasco, Sonora, Tlaxcala, Baja California, Colima, Querétaro y Yucatán (INEGI, 2010).

Michoacán de manera específica, se ubicó para 2011 en el lugar 17 en relación al resto de la República Mexicana respecto a la incidencia de embarazos adolescentes (Fuentes, 2013). En el año 2010, la Jurisdicción Sanitaria No. 1 de Michoacán, registró 3 mil 734 embarazos en mujeres de 15 a 19 años, con 381 abortos y dos muertes maternas; 103 de estos embarazos fueron en menores de 15 años y 10 de ellos culminó en abortos.

En 2012, en Michoacán se registraron 15,154 embarazos de los cuales, 1,239 correspondieron a menores de 15 años y un total de 13,915 a las adolescentes de 15 a 19 años de edad. En la ciudad de Morelia de manera específica, se presentaron 230 embarazos de jóvenes menores de 15 años siendo una

cantidad de 3,584 las mujeres de 15 a 19 años, cabe señalar que en 2011 y 2012 el primer lugar en esta problemática lo ocupó el municipio de Tarímbaro.

En el año 2013 se registraron 13,907 casos en Michoacán siendo 1,206 casos de embarazo en menores de 15 años, y 12,701 en mujeres de 15 a 19 años de edad. En esta ocasión fue el municipio de Maravatío donde se registró, después de Morelia, una alta tasa del fenómeno (Secretaría de Salud, 2013).

De acuerdo a los datos preliminares en el Departamento de Información en Salud de la Secretaría de Salud en Michoacán en 2014, de los 4,596,499 habitantes en el Estado, 875,756 son adolescentes de 10 a 19 años representados en el 19.05% de la población. De 53,122 embarazos 13,150 fueron en adolescentes, de éstos 1,102 embarazos en mujeres de 10 a 15 años de edad y 12, 048 en mujeres de 15 a 19 años de edad.

En el contexto antes mencionado y ante la compleja configuración que adquiere la problemática, es necesario apostar por la incorporación de metodologías que posibiliten no sólo evidenciar la alta incidencia de embarazos y maternidades en adolescentes, sino que permitan comprender la particularidad de dicha situación entre las jóvenes.

En los tiempos actuales, caracterizados por procesos globalizadores y una marcada diferenciación social, cultural, económica e incluso política, es prioritario problematizar el fenómeno de la maternidad adolescente desde una perspectiva cualitativa que apoyada en teoría social nos permita construir nuevo conocimiento sobre las creencias y actitudes de las jóvenes, considerando que la maternidad temprana trae consigo situaciones sociales mayormente adversas en donde las mujeres se ven gravemente afectadas en cuestión de género y salud.

Con fundamento en lo anterior, es que se consideró pertinente, analizar el relato biográfico de adolescentes embarazadas, en la búsqueda de identificar no sólo las Representaciones Sociales (RS) que prevalecen, sino también el origen y sentido de las mismas, teniendo como supuesto, que las jóvenes a pesar de estar expuestas a los “discursos oficiales” de prevención de maternidades tempranas, están insertas en contextos en los que prevalecen pensamientos y prácticas sociales que les alientan para ser madres jóvenes, en tanto les obstaculizan también, posicionarse asertivamente en la prevención del embarazo.

Existen estudios que abordan la temática anterior, como lo es el estudio etnográfico sobre la vulnerabilidad social y embarazo adolescente en comunidades rurales y urbanas “marginales” de distintos estados en el país, los resultados evidenciaron que en el contexto urbano señala la presión social para establecer vida en pareja como uno de los factores asociados al embarazo (Sexualidad 180, 2013; Stern, 2004).

En un estudio para analizar y comparar las representaciones de adolescentes primíparas antes y después del nacimiento de sus bebés, demostró que la mayoría vive con satisfacción su embarazo, sin desarrollar consciencia de los compromisos derivados de la maternidad y sin dilucidar la manera en que se verían limitados sus proyectos de vida (Bessler, Da-Fonseca, y Oliveira, 2008).

Respecto al estudio acerca de las representaciones sociales sobre el embarazo y el aborto en la adolescencia desde la perspectiva de las adolescentes embarazadas, se encontró que las condiciones de deseabilidad y aceptación en que se producen los embarazos, los sistemas de apoyo para la enfrentar la maternidad y el grado de autodeterminación de la adolescente respecto a su maternidad son claves en la definición del embarazo como problema (Climent, 2009).

En el estudio realizado para caracterizar las representaciones sociales de la maternidad y el embarazo en adolescentes primigestas, secundigestas y multigestas, los resultados evidenciaron que las representaciones sociales exclusivas de las primigestas son: la postergación de los estudios, la dependencia familiar y económica y la figura del padre como proveedor. Se muestra que no es por ignorancia o falta de información que las adolescentes se embarazan y que para muchas de las adolescentes el embarazo y la maternidad constituye parte fundamental del proyecto de vida (Gómez et al., 2012).

El estudio las representaciones sociales sobre el embarazo en la adolescencia: perspectiva de las adolescentes embarazadas y observó que aunque el embarazo en la adolescencia es frecuentemente considerado como un problema, muchas veces es buscado y aceptado por las adolescentes, para las que no siempre representa un problema, el embarazo llegó a ser visto como natural y normal, atribuyendo que la prevención recaía en decisiones individuales, el aborto apareció como inaceptable y peligroso (Climent, 2009).

Método

Participantes

La investigación fue de tipo cualitativo ya que éste paradigma permite el desarrollo del conocimiento en la disciplina de enfermería, en virtud de que, mediante la implementación de diversas estrategias, se obtienen imágenes de la realidad a partir de las adolescentes embarazadas quienes viven el fenómeno de estudio (Morse, 1994).

Las jóvenes se localizaron por muestreo intencional intensivo. Se determinó como estrategia metodológica para el muestreo, priorizar la profundidad del fenómeno sobre la extensión del número de informantes, en el sentido anterior, la muestra se redujo en su amplitud numérica, dado que se seleccionó una muestra intensiva, es decir, casos muy ricos en información que manifestaron el fenómeno intensamente (Miguellez, 2006). El número de entrevistas se delimitó en función del criterio de saturación teórica que se refiere al momento en que la “información comienza a ser igual, repetida o similar” (Álvarez, 2012).

Instrumentos

La investigadora realizó por periodos cortos y continuos la observación de la dinámica de las adolescentes durante las pláticas que se les brindaban en el grupo al que acudían semanalmente a las pláticas en el módulo No. 1 de la Secretaría de Salud, y a ello, le siguió la entrevista semiestructurada para las adolescentes embarazadas (Miguellez, 2006).

Las entrevistas semiestructuradas se elaboraron en dos rubros: primero, en función de los datos de relato de vida biográfico como marco metodológico, y la pertinencia de éste, fue el acotamiento al objeto de estudio del investigador (datos de historia prenatal, infancia y adolescencia). El segundo rubro de la entrevista se realizó para la exploración de las tres dimensiones de las representaciones sociales (conocimientos, creencias y actitud).

Se proporcionó a las adolescentes una libreta para redactar su diario de informante y con ésta información, completar el análisis por parte de la investigadora.

De igual manera, la investigadora realizó el diario de campo que consistió en anotaciones durante el proceso y sirvió para rastrear el modo como fueron establecidos los contactos entre el entrevistador y las participantes.

Las notas de campo fueron completas, precisas y detalladas y fueron transcritas por la investigadora.

Las entrevistas fueron grabadas electrónicamente con el consentimiento de las informantes y posteriormente, se transcribieron en totalidad para su análisis por la investigadora.

Procedimiento

La localización de las jóvenes se llevó a cabo a través de los grupos de adolescentes embarazadas que acuden a pláticas los días miércoles a las 12:00 hrs en el Módulo No. 1 de la Secretaría de Salud en Michoacán a quienes se les invitó a participar y una vez que sus padres también aceptaron, se dio a conocer el consentimiento informado y habiendo firmado ambos, se llevaron a cabo las entrevistas.

Las áreas seleccionadas para las entrevistas fueron elegidas por las jóvenes, un lugar fue un café (área publica con espacio óptimo para salvaguardar confidencialidad de información que se proporcionó) a dos cuartos del Módulo 1 de la Secretaría de Salud (situado en zona centro) y el otro espacio fue un

módulo de trabajo en la Sala de Profesores en la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (zona poniente), las entrevistas se acordaban en conjunto con las adolescentes y/o sus padres en los casos de que éstos llevaban a la cita a las adolescentes.

La recolección de datos se llevó a cabo en el periodo de tiempo comprendido de marzo a agosto del año 2016.

Análisis de datos

El análisis de los datos fue un proceso en continuo progreso; se trató de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, se llevó a cabo la metodología de Krueger de forma tradicional acorde a los primeros cuatro pasos.

1. A partir de la obtención de la información por medio de las entrevistas semiestructuradas y grabadas por audio, se realizó el análisis de contenido partiendo de la transcripción completa de las entrevistas por la investigadora.

2. Se llevó a cabo la captura, organización y manejo de la información (entrevistas semiestructuradas a adolescentes embarazadas) complementándola con el diario del informante y las notas de campo obtenidas por la investigadora.

3. Se codificó la información de acuerdo a las categorías y subcategorías principales de cada una de las tres dimensiones de las representaciones sociales (conocimiento, creencia y actitud), se colocó una etiqueta a los textos con comentarios, opiniones, sentimientos que fueron reiterados.

4. Se realizó codificación abierta y axial, en la codificación abierta se señalaron las porciones de texto o palabras sobresalientes o significativas o que nos llamaron la atención. Se realizaron notas de los códigos los cuales incluyeron comentarios a la categoría y a algunas propiedades y dimensiones y en la codificación axial, se identificaron las categorías y subcategorías o familias de códigos que se relacionaban entre sí, buscando encontrar la explicación, cabe destacar que la codificación se inició determinando algunos códigos y que durante el avance del análisis se fueron fortaleciendo y/o modificando con nuevas categorías o subcategorías anteriores.

En la verificación participante se brindó la oportunidad a los participantes para verificar lo que el investigador ha comprendido.

Resultados

1. Características sociodemográficas de las participantes

El promedio de edad de las informantes fue de 17, con una mínima de 16 y una máxima de 18, el 100% eran solteras. En lo que respecta al nivel educativo, la mayor parte contaba con secundaria completa (30.4%) y preparatoria incompleta (15.2%). La totalidad de las informantes se dedicaban al trabajo del hogar, 77% no mantenían relación con el padre de sus hijos al momento de la entrevista, 7.7% vivía con su pareja y 15.4% mantenía una relación de noviazgo con el padre de sus hijos (Tabla No. 1).

2. Caracterización de los procesos sexuales y reproductivos de las jóvenes informantes

Respecto al inicio de vida sexual activa, esta se reportó con un promedio de 15.9 años, con una mínima de 13 y una máxima de 18. El promedio de parejas sexuales fue de 2.6, con una mínima de 1 y máxima de 15. El 77% refirió no haber utilizado ningún método de anticoncepción durante la relación sexual, sólo 23% refirió haber utilizado un método (Calendario, condón, píldora anticonceptiva). El 92.3% refirió sus embarazos como no planeados ni deseados, y 30.7% refirió que sus embarazos había cursado con amenaza de aborto o pronóstico de malformación (Tabla No. 2).

Las actitudes frente a las representaciones sociales de la maternidad temprana revisten tal complejidad, que su análisis requiere hacer consideraciones metodológicas que permitan desmenuzar en la mayor profundidad posible, los constructos que han desarrollado frente a dicha representación. En el contexto anterior, se consideró pertinente abordar las actitudes en un primer y un segundo momento,

dado que se identificó que las jóvenes modifican sus actitudes a lo largo de la experiencia del embarazo. A continuación se presentan las reacciones en el primer momento:

Incredulidad: “Pensaba que era un sueño, una pesadilla”

Sin duda alguna la noticia del embarazo en este grupo poblacional fue muy representativa, ya que todas las jóvenes (excepto una) expresaron incredulidad, —implícito con ello—, el deseo que de que no fuera cierto, representándose entonces un rechazo inmediato a la idea de la maternidad, dejando develado el deseo de no asumir la responsabilidad, el tiempo y las obligaciones que supone ser madre y más en una situación donde fisiológica, anatómica, emocional y socialmente no está lo suficientemente preparada.

“Me llevé al doctor y me dijo oye estás embarazada y yo ¡noooo!” (Bertha, 19).

“Yo casi me le desmayo a mi mamá, es una impresión muy fuerte” (Delia, 19).

“Yo en ese momento, pensaba en abortar o pensaba muchas cosas, que era un sueño, una pesadilla” (Yury, 18).

“Es que ya tenía varias semanas sintiéndome mal y fui al doctor y ahí fue donde me dijeron que sí estaba embarazada y no lo creía” (Fabiola, 14).

Miedo: “Me voy a morir”

Aunado a lo anterior, se generan otras actitudes poco favorecedoras para su proceso en binomio, como aquellas reacciones de inestabilidad emocional que las torna aún más vulnerables frente a la respuesta social hacia sus embarazos. Prevalció un intenso miedo frente a un peligro real o supuesto, presente o futuro, a las consecuencias que para su vida y desarrollo traería la maternidad. En el contexto anterior, se observó que este miedo asociado a la muerte, a la sanción social, al cambio en el estilo de vida que exige la maternidad.

“De primero, sí tenía como miedo” (Lorena, 16).

“Más que nada era miedo, porque no sabía qué iba a hacer” (Alfa, 17).

“Siempre he sido muy miedosa y creo que en un parto me voy a morir” (Bertha, 19).

“Me entró un miedo de decir, me voy a morir en el momento del parto y no lo voy a poder ver” (Adelaida, 18).

El miedo se manifiesta de diversas maneras en las narrativas de las jóvenes, desde quienes tienen las condiciones para expresarlo, hasta aquéllas en las que se convierte en un estrés crónico que deben sobrellevar toda la gestación, o incluso, una situación de dilema cuando tienen la percepción de que la maternidad es más que una imposición biológica, una opción, conscientes de la existencia de estrategias para interrumpir la gestación.

Culpa: “Romper con las expectativas de los otros... aparte de las propias”

Es importante destacar que las jóvenes a la par del miedo que les genera la representación de la maternidad, refieren haber sentido culpa, misma que radica en la experiencia por haber quebrantado las reglas socioculturales inculcadas por su familia, amigos y otros representantes de sectores como el educativo, salud, social e incluso religioso. En este contexto, el problema va más allá de pensar cómo resolverán las problemáticas derivadas de la maternidad, generan un conflicto en el que ni ellas mismas logran comprender cómo habiendo sido expuestas a tanta información, sentencias y amenazas sociales, ahora están embarazadas.

El conflicto por la culpa se hace aún más profundo cuando asumen que tienen estilos de vida que pudieron haber derivado en malformaciones para sus hijos o en problemas de salud por la repentina noticia a sus familiares. Se encontró, por ejemplo, el caso de una joven que no habiendo planeado el embarazo estaba inserta en el consumo de drogas, en ella, aparte del conflicto real, se agregaba la culpa

de provocar un daño a su hijo, toda vez que el consumo no se situaba como una práctica racional, sino como una dependencia.

“Si yo siento que me muero [cuando necesita la droga], cómo se sentirá él bebé ahí adentro, o cómo se sentía cuando yo me estaba drogando” (Yury, 18).

En otro nivel de conflicto están las que debían iniciar su proceso de gestación sabiéndose culpables de alteraciones de salud en familiares cercanos, por el “coraje” de saberlas embarazadas.

“De hecho, mi abuelita hasta se puso mala por lo mismo, porque pues no se la creía de que yo fuera a salir embarazada” (Gemma, 18).

Pero la culpa no sólo se instala entre las jóvenes cuyos familiares no desean saberlas embarazadas, también ocupa un lugar importante en la vida de las adolescentes que no desean ser madres, pero no pueden explicar por qué todo mundo a su alrededor ensalza el valor y sacrificio de la maternidad, lo cual les hace sentir culpables de no desear algo que es sumamente romantizado en su contexto.

“A todos, le dije, los veo tan felices y me siento tan culpable [solloza] de que yo, no me siento así” (Alfa, 17).

Si bien es cierto que las jóvenes en su mayoría, ejercieron su derecho a la sexualidad conscientemente, también lo es que muchas veces, las jóvenes son sujetas a actos de violencia que las imposibilitan para la toma consciente del ejercicio de ello, generando además sentimientos de incertidumbre como le sucedió a Emma.

“Pues así a cierto a cierto, puedo decir que no estoy del todo segura de quién puede ser [el hijo que espera supone fue por violación del amigo que la narcotizó y sospecha que fue violada además por otros varones que ahí estaban]” (Emma, 18).

A la par de la incertidumbre encubierta se encuentra la culpa generada expresada de esta manera.

“Yo me aferré tanto a mí no, de no quiero estar contigo yo creo que éste se desesperó y por eso [la narcotizó y violó]” (Emma, 18).

Resistencia a suspender el proyecto profesional: “Deseo vs acción”

Todas las participantes del estudio, refirieron el deseo de continuar sus estudios, sin embargo, la característica sui generis de las jóvenes radica en que ellas no abandonaron sus estudios propiamente por el proceso de maternidad, sino por la razón de otras necesidades prioritarias para ellas.

“Yo, iba entrando a prácticas cuando se pone más mal [su abuelita], y les digo a los maestros, me voy a tener que dar de baja, voy a suspender” (Emma, 18).

“Me salí de estudiar para trabajar, a mis papás nunca les pido nada, todo lo que tengo... me gusta pues adquirirlo por mí misma” (Delia, 19).

A pesar de ello, y posterior a la noticia de la maternidad, todas las jóvenes refieren desear seguir estudiando aunque esto, se ha descrito como potencial de fracaso estudiantil, es necesario reconocer que la falta de apoyos para continuar con ello es altamente significativa.

“Yo quiero seguir estudiando (Alfa, 17).

“Seguir estudiando y meterme a trabajar pero sí va a ser algo complicado” (Gemma, 18).

“Me la veo muy difícil porque me tendré que meter a trabajar y estudiar y muchas cosas” (Morelia, 15).

Cabe destacar que ninguna refirió conocer los apoyos en torno a los Programas de Becas que se otorgan para las madres jóvenes y mujeres embarazadas, lo que incrementa el estrés con el que contemplan la maternidad.

Confrontación de la maternidad: “Posición de los otros”

Prevalece además de lo anterior, desilusión y enojo en la confrontación de la maternidad ya que al hacer del conocimiento el estado de maternidad a la pareja y familiares, ellas asumen que es la joven quien debe afrontar y enfrentar su “decisión”.

“Al final, le dije a mi mamá [que estaba embarazada] y mi mamá así de ¡pero qué va a pasar! ¿qué vas a hacer? y todos así de ... ¡cómo vas a hacer!” (Alfa, 17).

Sucede además que las familias de las jóvenes desconocen y/o invisibilizan como posibilidad el que sus hijas se encuentren embarazadas como producto de una “violación”, percibiendo las jóvenes mayor confianza, solidaridad y apoyo de gente ajena a su núcleo familiar principalmente.

“De quien menos lo esperas [amistades], es quien más te da ¿no?, y de quien más esperas es de quien menos recibes, pero bueno, solamente me toca aceptarlos [a su familia]” (Emma, 18).

Ante esta problemática respecto a los procesos de violación en las jóvenes resulta otro tema importante en la rúbrica de maternidad adolescente ya que como lo relata Emma.

“Yo decidí mejor no levantar denuncia [por violación], en las demandas ni hacen nada, ni vale la pena” (Emma, 18).

Autodeterminación: “Sentido de vida”

Algunas jóvenes, aunque pocas, actúan con un sentido de autodeterminación frente a la maternidad, contemplando en el hijo no nacido un motivo para encauzar o reencauzar su camino, particularmente para las que no tenían claridad sobre lo que harían en un futuro. En este contexto, llama particularmente la atención el hecho de que aunque desean tener a sus hijos, no desean convivir en la crianza con sus parejas, dado que han construido un imaginario en el que la vida en pareja implica necesariamente el sometimiento. Fueron comunes las narrativas en las que manifestaron su negación a vivir con sus parejas.

“Me dijo que yo iba a ver que de todos modos íbamos a regresar [el padre de su hijo] y dije ¡ay! por eso mismo, ahora menos” (Bertha, 19).

“Él todavía trae la idea de que ahora que me vaya a aliviar, como que se arreglen con eso las cosas o no sé, pero como que no me hace falta [el padre de su hijo]” (Bertha, 19).

En algunas ocasiones, las jóvenes son estimuladas por sus familiares para salir adelante solas con sus hijos, o bien porque éstas, han observado el fenómeno en otros actores cercanos.

“Y me dijeron [sus padres] que les pusiera la muestra de que yo podía con todo y pienso que sí puedo hacerlo, que no hay nada que me detenga” (Gemma, 18).

Existen casos de igual manera en donde las jóvenes a pesar de las situaciones adversas y desmotivadoras, aun contando con la información para la interrupción del embarazo, afrontan y enfrentan con auto-positivismo el proceso de maternidad.

“Y no puedo decir que ya está arruinada mi vida, porque siempre he sido positiva, vamos a seguir en la vida, seguir adelante” (Emma, 18).

En algunas, el sentido de la maternidad ha cobrado una fuerza de voluntad inimaginable para afrontar y resistir las tentaciones a la recaída de las drogas, como es el ejemplo de Yury y Morelia, quienes desde el momento de saberse embarazadas, dejaron las drogas luchando permanentemente bajo la motivación de su hijo o como en el caso de Morelia que además de las drogas, tenía pensamientos de autolesión.

“Yo no quiero, yo sé que no voy a recaer [en el consumo de drogas]” (Yury, 18).

“Me alejé de muchos malos pasos, hasta de haber ocasionado la muerte, no sé” (Morelia, 15).

Aislamiento: “Búsqueda de estabilidad emocional”

El deseo de independencia se hace latente en la mayoría de las jóvenes así como la necesidad de buscar su paz en torno a este proceso en el que los actores externos principalmente la familia se involucran generando mayor presión e inestabilidad emocional en las jóvenes.

“Quiero estar sola y aquí la verdad no se puede estar sola, le dije ni me dejas pensar, ni me dejas tranquilizarme, ni nada ,así que mejor, le dije [a su pareja], yo me voy a mi casa (Alfa, 17).

“Me ponen en medio, a mí es a la que le ponen a tomar las decisiones fuertes, me voy a ir con mi papá no porque no te quiera [le dijo a su pareja] es lo mejor para el bebé” (Delia, 19).

Tabla 1. Características sociodemográficas de las jóvenes informantes

Pseudónimo	Edad	Nivel de escolaridad	Ocupación	Estado civil	Tipo de residencia	Tipo de familia
Alfa	17	Segundo año de preparatoria	Hogar	Soltera	Urbana	Extendida
Bertha	19	Segundo año de preparatoria.	Hogar	Soltera	Urbana	Nuclear
Gemma	18	Preparatoria completa.	Hogar	Soltera	Urbana	Ensamblada
Delia	19	Secundaria completa	Hogar	Soltera	Urbana	Nuclear
Emma	18	Segundo semestre de la carrera técnica de enfermería.	Hogar	Soltera	Urbana	Ensamblada
Yuridia	18	Secundaria completa	Hogar	Soltera	Suburbana	Monoparental
Fabiola	14	Segundo de secundaria	Hogar	Soltera	Suburbana	Familia extendida
Morelia	15	Primer año de secundaria	Hogar	Soltera	Suburbana	Familia extendida
Elisa	16	Primaria completa	Hogar	Soltera	Suburbana	Familia extendida
Carolina	16	Secundaria completa	Hogar	Soltera	Suburbana	Familia Nuclear
Amelia	17	Secundaria completa	Hogar	Soltera	Suburbana	Familia extendida
Lorena	16	Primaria incompleta	Hogar	Soltera	Suburbana	Familia nuclear
Adelaida	18	Primer semestre de enfermería	Hogar	Soltera	Suburbana	Familia nuclear

Tabla 2. Caracterización de los procesos sexuales y reproductivos de las jóvenes informantes

Participante	Edad IVSA	No. de parejas sexuales	Tipo de relación con el padre de su hijo	Tiempo de embarazo	Empleo y tipo de Métodos anticonceptivos	Tipo de embarazo (deseado, planeado, nivel de riesgo)
1. Alfa	16	1	Separados	7 meses y medio	Ninguno	No deseado y con riesgo de aborto
2. Bertha	17	3	Separados	7 meses	Calendario	No deseado
3. Gemma	17	2	Desapareció	5 meses y medio	Ninguno	No deseado
4. Delia	18	2	Noviazgo clandestino	5 meses	Ninguno	No deseado
5. Emma	18	3	Amigos	5 meses	Ninguno	No deseado
6. Yuridia	14	15	Amigos	5 meses	Ninguno	No deseado y con riesgo de aborto o nacimiento del producto con malformaciones congénitas
7. Fabiola	14	1	Noviazgo formalizado	7 meses	Ninguno	No deseado
8. Morelia	13	2	Noviazgo formalizado	9 meses	Ninguno	No deseado
9. Amelia	15	1	Noviazgo formalizado	5 meses	Condón	No deseado
10- Elisa	16	1	Noviazgo formalizado	5 meses	Pastillas	No deseado
11. Carolina	16	1	Noviazgo formalizado	6 meses	Ninguno	No deseado y comentan que es de riesgo por la edad
12. Lorena	16	1	Noviazgo formalizado	6 meses y medio	Ninguno	No deseado y comentan que es de alto riesgo
13. Adelaida	17	1	Noviazgo formalizado	5 meses	Ninguno	Deseado

Discusión/Conclusiones

Incredulidad: “Pensaba que era un sueño, una pesadilla”

De acuerdo a Freud, la mente inconsciente hace cerrar los ojos cuando se detecta algún peligro (Yildiz, 2015), esto se refleja en la incredulidad que muestran las adolescentes al negar el resultado de la valoración médica, donde señalan la maternidad como una “pesadilla”, algo desagradable acompañado de diversas reacciones entre las que se señala el miedo que desencadena una serie de pensamientos.

El inconsciente se hace patente al momento de que las adolescentes identifican el peligro de no continuar o retomar sus estudios, sacrificar libertades de las cuales gozaban en su condición de adolescentes como lo era el salir con sus amigas, ir a pasear, entre otras y que en esta nueva condición les serán limitadas o negadas (Mora y Hernández, 2015) lo cual, coincide con otros autores.

Ante este estado emocional, las adolescentes son altamente susceptibles a producir pensamientos desesperados como los que implícita o explícitamente llegaron a pensar en un primer momento en realizarse prácticas de interrupción de embarazo ilegales (formas tradicionales, homeopáticas o mecánicas) que pudieron poner en riesgo su vida y la de su hijo, lo cual ha sido descrito en algunas investigaciones y se refleja en otros estudios que han evidenciado importantemente el aumento de abortos en adolescentes (Pino, Escobar, Muñoz, Torrent, y Bosch, 2011).

Por lo anterior, es preciso problematizar las actitudes de las adolescentes en el primer momento que reciben la noticia de la maternidad, ya que se encuentran abrumadas, además de cargar con la culpa y vergüenza que se les impone desde la moral social cargada de estigmatizaciones negativas hacia ellas. Aunado a ello, las estrategias de afrontamiento a las cuales pueden llegar a recurrir son totalmente desconocidas y buscadas.

Contrario a como ocurre en países como Ecuador en donde las adolescentes embarazadas recurren a estrategias de afrontamiento de su maternidad centrándose en el problema, tales como: apoyo social un 30%, acciones para planificación un 20% y apoyo emocional el 16.67 % (Guamantica, 2015).

En el presente estudio se identificó que las jóvenes adolescentes embarazadas privilegian la atención biologicista muy probablemente derivada del Sistema de Salud en México ya que en sus políticas se centra la atención en este enfoque, desvinculando la situación socioemocional por la que transita en ese proceso la joven.

De igual manera, es preciso rescatar que aunque fue únicamente una joven la que expresó la idea de haber preferido un diagnóstico médico de enfermedad por infección de transmisión sexual, antes que la de un embarazo, se devela el frágil constructo que sobre el riesgo de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) se ha construido desde la sociedad en general.

Miedo: “Me voy a morir”

La maternidad representa para las adolescentes un momento de crisis preponderante, deriva de la sensación desagradable de la noticia del embarazo, en donde este imaginario se llega a convertir en un suceso extremo al fatalizar el evento con su propia muerte al momento del parto, el cual, ha sido creado y fortalecido a partir de la información obtenida (Fernández, Gutiérrez, y Viguri, 2012) y reflejada a través de los diversos medios, contenidos de discurso y actores. Lo anterior, evidencia el desconocimiento respecto a las medidas preventivas oportunas y correctas por parte de la adolescente en su proceso de maternidad (Fernández et al., 2012).

Aunado a lo anterior, es importante destacar que lo más lamentable en el caso de las adolescentes del presente estudio es que no evidenciaron haber tenido información adicional que clarificara los términos utilizados en los discursos al referirse a “la muerte materna” por un lado, y por otro, el hecho de que los servicios sanitarios carecen de medidas para evaluar la magnificencia y magnificacia que a este término le atribuyen las adolescentes, ya que se centra en la atención biologicista, descartando las otras necesidades agregadas al proceso biológico como lo es la información puntual, correcta, oportuna y certera que trasciende en la salud además de biológica, física y mental de la adolescente y su hijo.

El miedo, en el imaginario de las adolescentes también se manifiesta al considerar que la maternidad representa una opción en donde llegan a experimentar la dicotomía de continuar o no con el proceso; en donde se acentúa el miedo de su propia muerte y/o la interrupción de la vida de su hijo, pues el efecto de carga moral está fuertemente arraigado en el imaginario respecto a la maternidad por lo que llegan a asumir y culminar sus embarazo, lo que coincide con lo expresado por otros autores (Gómez et al., 2012).

Lo anterior, se deriva principalmente de los discursos formales e informales de las instituciones iniciando por el microsistema incentivado importantemente por el clero en donde los contenidos se encuentran fuertemente marcados como normativos y restrictivos del ejercicio de la sexualidad premarital en donde de igual manera, lleva a cabo a la par del discurso acciones manipuladoras de imperialismo antiaborto (Lamas, 2012).

Culpa: “Romper con las expectativas de los otros...aparte de las propias”

Explícita e implícitamente las jóvenes expresan la incomprensión del suceso del embarazo, sintiéndose vulnerables y culpables al romper un esquema dentro del imaginario de los diversos actores en la sociedad, quienes las etiquetan como irresponsables e inmaduras al no esperar a tener relaciones sexuales hasta después de casarse como lo han señalado otros autores (Gómez et al., 2012). Este hecho, margina por completo a la joven como ser humano con derechos únicos y legítimos, incluido con ello, su derecho a ejercer su sexualidad. Las jóvenes del presente estudio reconocen haber contado con información respecto a metodología anticonceptiva lo cual, coincide con otros autores que han señalado que no es por falta de conocimientos respecto a metodología anticonceptiva que las adolescentes se embarazan (Gómez et al., 2012).

La culpa llega a configurarse fuertemente en algunas adolescentes del presente estudio en este primer periodo, en donde además de quebrantar las expectativas de la sociedad, se complejiza el sentimiento al reconocer las conductas personales de riesgo que ejercían —tales como consumo de drogas, promiscuidad entre otras— que generan mayor riesgo de malformaciones congénitas en sus hijos como se ha descrito y comprobado por otros estudios (Paulino, Cardiel, y Figueroa, 2010). Es así como la adolescente carga con la culpa de ser madre de un hijo enfermo o bien, como en el caso de otras jóvenes que se culpan de que a partir de la noticia de su embarazo sus familiares más cercanos se enfermaron. La culpa permea de igual manera en las adolescentes que se sienten responsables de no haber deseado el embarazo y observan reacciones de alegría ante la maternidad por otros actores quienes asumen la idea de la maternidad hegemónica aceptada y valorada históricamente.

Socialmente, es invisibilizada la posibilidad de que el embarazo de la adolescente se efectuó sin consentimiento de ésta, pero aún más significativo resulta el hecho de que desde su imaginario, las adolescentes asumen la culpa por haber rechazado voluntariamente acceder a tener relaciones sexuales con quienes las embarazaron o bien, haber estado bajo efectos de sustancias adictivas viviendo en una constante de culpa e incertidumbre respecto a la identidad del padre de su hijo en su proceso de maternidad.

La culpa es adquirida por la adolescente como heredera de la moral inquisidora que emerge a partir del “pecado original” como son descritas en las sagradas escrituras (Mizrahi, 2003); la culpa no representa un sentimiento “natural” sino una forma de “sujeción o domesticación” de la cultura totalitarista en donde se le hace sentir vulnerable, frágil y pecadora a la joven en este contexto de misticismo.

Resistencia a suspender el proyecto profesional: “Deseo vs Acción”

Las adolescentes del presente estudio, refirieron la necesidad de suspender sus estudios antes del embarazo por diversos motivos entre los que destacan el cuidado a hermanos y/o familiares directos enfermos, así como apoyar económicamente a sus familias; esto difiere con lo descrito en el documento

de la Estrategia Nacional para la Atención en la Prevención de Embarazos Adolescentes ya que señala que los embarazos en la adolescencia tienen consecuencias a nivel social entre las que mencionan: el abandono escolar, baja calidad en sus estudios al atender diferentes responsabilidades, entre otras (CONAPO, 2016).

Las adolescentes al insertarse en áreas de trabajo son más vulnerables a tener un nivel educativo bajo que no les permite acceder a oportunidades laborales en condiciones dignas (Cliement, 2009). Además, algunos estudios han descrito que el mejor anticonceptivo en la adolescencia es la escolaridad (Olavarria y Molina, 2012).

Las adolescentes del presente estudio refieren el deseo de continuar sus estudios lo que coincide con algunos autores que señalan que las jóvenes consideran que el embarazo es un impase temporal y que pronto podrán retomar sus estudios (Cliement, 2009).

Pese al deseo de seguir estudiando, las jóvenes reconocen las dificultades que tendrán que subsanar respecto al cuidado de su hijo, cuestiones socioculturales y económicas a diferencia de lo que han señalado otros estudios en donde las jóvenes no reconocen la responsabilidad del cuidado de sus hijos (Cliement, 2009).

Confrontación de la maternidad: "Posición de los otros"

Las adolescentes refieren que una vez que deciden enterar a la familia, ésta asume que es ella quien debe hacer frente al evento, con lo que se deja de lado el apoyo a la joven quien ante esta reacción manifiesta haber sentido enojo y desilusión.

La desilusión y enojo se evidencian al momento que se le hace sentir a la adolescente que quebrantó el proyecto de vida definido para ella por parte de la sociedad (Pacheco, 2015), es entonces cuando las jóvenes se sienten incomprendidas y sin apoyo de sus redes familiares directas, quienes las culpan del ejercicio de su sexualidad con lo que manifiestan la sanción mediante la falta de apoyo.

En el imaginario de algunas de las adolescentes permea la idea de que el comportamiento de los otros es resultado de la permisibilidad (Cañizo y Salinas, 2010) en donde se llevaron a cabo las prácticas sexuales sin considerar la posibilidad de que éstas, hayan sido sujetas de actos de violencia sexual forzada, condicionada o que hayan sido víctimas de efectos narcóticos para someterlas sexualmente como fue el caso de algunas de las participantes.

Es entonces que la adolescente al pasar en esta primera etapa por una crisis personal ante la noticia, se le agrega el evento de enfrentar y afrontar una maternidad sin apoyos en donde a la par en los casos de violencia sexual forzada, las jóvenes refieren recurrir preferentemente a las amistades, pues en ellas encuentran apoyo, ya que como se ha descrito por otros autores, el actual mundo globalizado ha implicado que los adolescentes no tengan comunicación con los padres (familia) acerca de un tema o situación problemática (Cruz, 2011).

Autodeterminación: "Sentido de vida"

La maternidad en el imaginario de las adolescentes embarazadas del presente estudio, no concibe la idea, ni el deseo de la unión con el padre o pareja de su hijo, es importante destacar que las jóvenes indistintamente de área urbana y suburbana refieren en este primer momento acciones de autodeterminación, en donde definen una vida independiente para el futuro en donde solo visualizan la imagen en binomio madre-hijo, por lo que erradican los estereotipos tradicionales de la mujer romántica, sentimental, tierna, abnegada y sumisa (Stern, 2007).

Existe de igual forma, la idea de que una madre adolescente soltera, puede salir adelante sin el padre de su hijo como lo es el caso de algunas participantes que a través de la imagen construida de la maternidad por actores directos en el microsistema, refieren autodeterminación para ello y en base a su propia experiencia de vida con sus madres en la mayoría de los casos.

Además, consideran que el embarazo no es una razón para no salir adelante, por el contrario; la maternidad les representa un sentido de vida aún más en aquellas que eran presas de consumo de drogas, alcohol e incluso integrantes de organizaciones delictivas. Esto, coincide con algunos estudios que refieren que en la maternidad temprana las jóvenes encuentran una oportunidad para transformar positivamente sus vidas (Stern, 2007).

Lo anterior, difiere de otros estudios que han señalado que los varones al convertirse en padres, aspiran a dejar el alcohol y dejar las drogas al asumir la responsabilidad de ser proveedores de una familia (Stern, 2007).

Aislamiento: “Búsqueda de estabilidad emocional”

Las adolescentes en su esfera psicológica experimentan cambios importantes respecto a la forma de ver el mundo, lo cual, implica una reconstrucción de la propia identidad y que ha sido descrita por algunos autores (Binasss, 2016) de ahí, que ante el proceso de maternidad, las jóvenes refirieron haber sentido presión e inestabilidad emocional derivadas de la estigmatización a su persona como niñas que aún, no tienen el derecho y capacidad para tomar decisiones en torno al proceso de maternidad.

El estado de crisis de la adolescente, el sentimiento de culpabilidad y castigo es una triada que potencia el estrés en ellas, toda vez que se sienten invisibles ante las decisiones de otros en torno a su proceso de maternidad, quienes descartan sus sentimientos y deseos de tal forma, que en un límite de tolerancia, deciden aislarse del contexto a través de diversas formas y medios para encontrar la tranquilidad que les provee autoeficacia y autodeterminación en torno a las decisiones. Se trata de un proceso de empoderamiento respecto a su maternidad la cual, es vivida y sentida como algo propio.

Es necesaria la construcción de política pública y en particular, para el desarrollo de modelos de atención inter y multi profesional en torno al embarazo adolescente, sensibles a las desigualdades sociales y de género que prevalecen en las jóvenes desde la primera etapa del conocimiento de su embarazo.

Referencias

- Álvarez, G.J.L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bessler, A., Da-Fonseca, A.D., y Oliveira, V.L. (2008). Representaciones sociales de adolescentes primíparas cuanto al “ser madre”. *Revista electrónica de Enfermagem*, 10(2), 405-413.
- Binasss. (2016). *Biblioteca Nacional de Salud y Seguridad Social. Sexualidad y salud sexual y reproductiva. Manual de Contenidos*. Disponible en: <http://www.binasss.sa.cr/adolescencia/todas/Sexualidad%20y%20salud.pdf>
- Cañizo, E., y Salinas, F. (2010). Conductas sexuales alternas y permisividad en jóvenes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 285-309.
- Cliement, G.I. (2009). Representaciones sociales sobre el embarazo y el aborto en la adolescencia: perspectiva de las adolescentes embarazadas. *Cuaderno de la Facultad de Humanidades en Ciencias Sociales*, 37, 221-242.
- CONAPO. (2016). *Consejo Nacional de Población. Estrategia Nacional para la Prevención de Embarazos Adolescentes*. Disponible en: <http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Publicaciones/ENAPEA/HTML/files/assets/basic-html/page81.html>
- Cruz, M.C. (2011). Embarazo de adolescentes y comunicación familiar. *Margen: Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 61, 10-13.
- Fernández, S.B., Gutiérrez, G., y Viguri, R. (2012). La mortalidad materna y el aborto en México. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 69(1), 77-80.
- Fuentes, M.L. (2013). *Embarazo Adolescente: Fenómeno Expansivo. México Social en Excelsior*. Disponible en: <http://mexicosocial.org/index.php/mexico-social-en-excelsior/item/260-embarazo-adolescente-fen%C3%B3meno-expansivo.html>
- Gómez, A., Gutiérrez, M.E., Izzedin, R., Sánchez, L.M., Herrera, N.E., y Ballesteros, M. (2012). Representaciones sociales del embarazo y la maternidad en adolescentes primigestas y multigestas en Bogotá. *Revista de Salud pública (Bogotá)*, 14(2), 189-199.

- Grupo Marmor Informa (2013). *México lidera embarazos en jóvenes*. Disponible en: <http://www.marmorinforma.mx/Nacional/Nacionales/Mexico-lidera-embarazos-en-jovenes-ONU>
- Grupo Marmor Informa (2013). *Organización de las Naciones Unidas (ONU): 7.3 millones de embarazos adolescentes al año*. Disponible en: <http://www.marmorinforma.mx/Internacional/Internacionales/ONU-7.3-millones-de-embarazos-adolescentes-al-ano>.
- Guamantica, L.G. (2015). *Tipo de estrategias de afrontamiento que utilizan las adolescentes frente a su maternidad*. Tesis. Universidad Central del Ecuador. Facultad de ciencias psicológicas, Ecuador.
- INEGI (2010). *Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Censos y Conteos de Población y Vivienda en México*. Disponible en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=16>
- Lamas, M. (2012). Mujeres, aborto e Iglesia Católica. *Revista El Colegio de San Luis*, 2(3), 42-67.
- Miguellez, M.M. (2006). *Ciencia y Arte en Metodología Cualitativa: Métodos hermenéuticos, fenomenológicos y etnográficos*. México: Trillas.
- Mizrahi, L. (2003). *Las mujeres y la culpa. Herederas de una moral inquisidora*. Argentina: Nuevohacer. Grupo Editor Latinoamericano.
- Mora, A.M., y Hernández, V.M. (2015). Embarazo en la Adolescencia ¿Qué representa para la sociedad actual? *Ginecología y Obstetricia de México*, 83, 294-301.
- Morse, M.J. (1994). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Olavarria, J., y Molina, R. (2012). Embarazos en adolescentes, vulnerabilidades y políticas públicas. *Polis*, 11(31), 411-433.
- Pacheco, C.I. (2015). Agencia social, sexualidad y embarazo en menores de 15 años. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 14(29), 62-82.
- Paulino, L., Cardiel, L., y Figueroa, J.F. (2010). Recién nacidos de madres adolescentes. Problema actual. *Revista Mexicana de Pediatría*, 77(4), 152-155
- Pino, R., Escobar, C., Muñoz, C., Torrent, C., y Bosch, C. (2011). *Estudio cualitativo: Representaciones y significaciones sobre el embarazo adolescente de padres y madres de hasta 19 años*. Recuperado del sitio de Internet del Portal de Gobierno de Chile: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201210121549280.Estudio_Embarazo_Adolescente_INJUV.pdf
- Secretaría de Salud (2003). *Dirección de Servicios de Salud, Subdirección de Planeación y Departamento de Información en Salud. Michoacán: Secretaría de Salud*. Disponible en: <http://salud.michoacan.gob.mx/directorio/>
- Sexualidad 180 (2013). *Adolescencia: Estilo de vida*. Disponible en: <http://sexualidad.salud180.com/>
- Stern, C. (2007). Estereotipos de género, relaciones sexuales y embarazo adolescente en las vidas de jóvenes de diferentes contextos socioculturales en México. *Estudios Sociológicos*, 25(73).
- Universia México (2014). *OCDE: México ocupa el primer lugar en casos de embarazos adolescentes*. Disponible en: <http://noticias.universia.net.mx/actualidad/noticia/2014/01/10/1074362/ocde-mexico-ocupa-primer-lugar-casos-embarazos-adolescentes.html>
- Yildiz, I. (2015). *Interpretación psicoanalítica*. Disponible en: <http://www.psicoanalistaiyildiz.com/index.php/mis-articulos/50-interpretacion-de-los-suenos>

CAPÍTULO 113

El dialogismo como competencia transversal en las ciencias sanitarias

Virginia Díaz Gorriti

Facultad de Psicología EHU/UPV

Introducción

El dialogismo sanitario puede ser así entendido como una crítica a la razón ilustrada médica plenipotenciaria en toda su performance. (Bajtún, M 1989). En ella, como uno de los rasgos más reveladores a incorporar, despunta el discurso apócrifo hasta este momento no admitido del paciente. Buscando la aplicación de una praxis médica de corte ético con el objetivo de intentar reformular la dinámica socio sanitaria (García, 2015) se busca una nueva fusión de horizontes en la relación del profesional con el paciente. La empatía, la asertividad y la escucha activa resultan imprescindibles en este decurso dialógico sanitario (Freire, P y Quiroga, A. 1995). Desde él se sugiere que se debe abandonar el ejercicio omnímodo de poder por parte del sanitario y se propone el encuentro dialogado y la agencia como elementos que deben estar presentes en todos los trasuntos sanitarios de la ciudadanía (Foucault., M., 2005) lo que viene a significar que cualquier sujeto, en cualquiera ha de estar en situación de hacer efable y crear su discurso o pequeña historia para que esta sea comprendida y tenida en cuenta. Así, de esta forma parte del flujo de agencia de poder, el paciente como objeto de sistema sanitario tiene la posibilidad de convertirse en sujeto agente dentro del mismo decidiendo qué, sobre y acerca de realidades personales (Wachter, R.M., 2010). El poder, al estar transido por toda la ciudadanía, al estar depositado en todos mediante el dialogo, se vuelve, ambulante, diagenético y es tanto ascendente como descendente y permea toda la realidad sanitaria. El orden que se presupone dentro del ejercicio de poder ya no debe ser jerárquico sino transversal, situando a todos sus actores en el mismo plano de actuación

Se ha de tener en cuenta que más del 90% de las quejas formales ejercidas por los pacientes reside en el modo en el que el personal sanitario (médico, enfermera, técnico...) han comunicado con ellos (West y Frankel, 1991).

Conviene subrayar que la relación entre médico y paciente que desde la sociología médica ha sido considerada como una relación de voces en conflicto (Fisher y Todd, 1983; Frankel, 1983; Paget, 1983) y que en el encuentro médico standard se observa una dicotómica diferencia en: poder, derechos, deberes y obligaciones. Por el contrario, una consulta médica dialógico-comunicativa podría ser una de las líneas a perseguir. Además, la factura moral incidiría en la formación académica y estaría presente en los futuros sanitarios (englobándose aquí los graduados en medicina, enfermería, odontología, farmacología, fisioterapia, psicología etc.,) y de esta forma se propiciaría la búsqueda del valor añadido con la contribución de los pacientes en la cultura de su seguridad. Éstos, en ese contexto tan sensible como es el de la salud, despuntan por su importante peso transformacional. Tan valiosa ha de ser para la institución universitaria, la formación epistemológica de sus egresados, como su edificación ético-laboral.

Metodología

El propósito de esta investigación es el de utilizar los datos obtenidos de la técnica cuantitativa, el cuestionario por un lado y la lectura en profundidad y mirada significativa de la cualitativa del análisis de lo hecho efable en discurso para la obtención de datos que viertan y reviertan información sobre cuál es la percepción del estado actual del ámbito comunicativo en el decurso sanitario desde el punto de vista de sus usuarios y no de los informes oficialistas. Desde esta unión metodológica la psicología social puede aportar una nueva fusión de horizontes de investigación, entender el discurso en su contexto como

un uso institucional del lenguaje y sus relaciones de poder y abrir nuevas sendas de intervención dada la proteica manifestación de los datos. A partir de la categorización como proceso elemental de la comprensión simbólica se ha pretendido analizar de manera rigurosa las estructuras y elementos de poder y desigualdad incluidos en el lenguaje y generados en los discursos sanitarios.

Mediante los aportes extraídos de las preguntas abiertas se ha intentado desentrañar el modo en el que se construyen las relaciones nomológicas de poder en el ecosistema sanitario y las ideologías persistentes dentro de él, propiciando la construcción de identidades sociales y sanitarias y dominios cognitivos e ideológicos bien diferenciados en los que el/la sanitario/a ostenta todo el poder asentado en el conocimiento monológico y el/la usuario es un mero receptor/a.

Llegados al punto de efectuar el análisis para comprobar que es lo que preocupa y cómo valora la comunicación sociosanitaria se llevó a cabo un cuestionario y la muestra quedó conformada por 142 sujetos-pacientes. Mediante ese mismo cuestionario se evaluaba la percepción del ámbito sanitario comunicativo en dos poblaciones diana: una población joven, sana, estudiantes universitarios (100 encuestados) por tanto con un alto nivel de conocimientos y capacidad crítica (aunque con menos experiencia vital y uso de las infraestructuras sistémicas). Dentro del primer grupo también existían diferencias. Se daba un claro clivaje segmental entre los alumnos de primer ciclo (recién entrados a estudiar, cursando el primer año, más entusiastas y optimistas) y los de segundo ciclo (la mitad de los estudiantes en su último año de grado de psicología, más críticos y pesimistas en sus valoraciones a las instituciones) y por otro lado una población adulta y edad avanzada (42) con un nivel menor de estudios académicos, pero con mayor carga de enfermedad y amplia experiencia en el contacto con el sistema sanitario.

Respecto a la estructura del cuestionario, en varias de sus preguntas de naturaleza abierta fue donde se recoge mayor calidad de información. En ellas, a partir de sus propios testimonios y en ocasiones microdiscursos, se narraban cuál era su valoración y exégesis de lo que es o debería ser o residir el óptimo funcionamiento del sistema sanitario, etiología de su deficiencia y proposiciones de enmienda. Todo/as aquello/as usuario/as que contestaron a las encuestas fueron mayores de edad. Informado/as del propósito para el que se realizaba, del objetivo intencional general de la misma y de que se garantizaba legalmente la confidencialidad de sus opiniones y datos personales (según la ley 12/89 que regula el secreto estadístico para las administraciones públicas) la cumplimentaron libremente.

Resultados

Desde un primer acercamiento a los datos, se evidencia ya la monologicidad médica y su realidad ontológica binaria de opuestos antagonicos: informadante-informado. Estamos en un momento de clivaje paradigmático y la razón y su sujeto se fragmentan y la sociedad dialógica actual exige que surja la empatía en el frágil decurso sanitario. Se denuncia en la mayoría de los discursos la falta de agencia de sus usuarixs. Tras el análisis de los microdiscursos se detecta la inexistencia de un umbral dialógico, un espacio comunicativo que fomente el encuentro entre la institución y sus usuarios.

Para la sanidad actual, de eminente base empírica, la escisión entre los hechos y sentimientos es un imperativo y es esto lo que desanima y precipita al paciente a un estado de incompreensión monológica. En el discurso de lxs usuarixs del sistema sanitario actual es denunciado que sus visiones de la enfermedad solo remiten a una enunciación desechable de los hechos del mundo (Habermas, 1998) y que las proposiciones referidas a valores y percepciones inherentes a su condición, solo reflejan estados de cosas subjetivas y emotivas (casi son considerados como delirios de irracionalidad) por lo que son tachadas y por ello, inadmisibles a la hora de abordar el diagnostico o posología futura. A partir de ellos parece reivindicarse un emergente de empoderamiento del paciente de mayor carga de enfermedad, que en esa relación asimétrica de poder se observa a sí mismo como dotado de una pequeña dosis de ejercicio de biocontrol, demandando un vinculo dialogico más estructural y frecuente en el sistema. Entendemos a partir de los discursos ofrecidos que nos hallamos ante una nueva representación social de entender la

sanidad como practica ya no comúnmente monológica y unilateral sino con una orientación dialógica de intercambio, de escucha y dedicación, de pertenencia en la que las actitudes y comportamientos sanitarios deban ser construcciones sociales consensuadas.

En la muestra un 54.9% de la población encuestada se sentía capaz de actuar, empoderado, agenciado para mejorar el problema de salud. Tal vez en esta cuestión habría que afianzar en futuras campañas de concienciación para que de esta manera todos los usuarios contribuyeran con sus visiones, comunicaciones y percepciones tras las consultas/pruebas a construir una sanidad de corte eminentemente dialógico.

Las percepciones de lxs usuarixs conocedores de la fragilidad y debilidad del diagnóstico y sus terapias, de la no existencia de la perseguida verdad de la medicina occidental, ya no buscan más que las certezas paliativas. Lxs pacientes conocen que la verdad médica es una manida metáfora y que se trata de una construcción social que no existe, por lo que apelan más a los relatos axiológicos, que a los físicos de la causalidad. Buscan la construcción dialógica constante de su realidad médica en la relación médico-paciente y lo que quieren y apelan por ello a la institución educativa (universidad) es que lo/as primero/as demuestren competencia, cuidados y compasión (Bajtín, 1995) y que en todo el decurso sanitario, se les trate como personas portadoras de identidad, subjetividad y sentimientos y no como un número de un historial o como cuerpos maquínicos defectuosos.

Discusión

Desde un horizonte participativo asentado en los principios del aprendizaje dialógico (Bajtín, 1995) los estudiantes demandan que pueden aprender a desarrollar competencias dialógicas que resulten garantes de una sanidad inclusiva, es decir, que centre sus esfuerzos en disminuir las barreras para la participación del/la paciente y la agencia y abierta a los aportes de la comunidad médica.

El alumnado se da cuenta también que la praxis médica es una praxis performativa (Frank, 2012) en la que parte de sus parlamentos se debe a la posición o rol (que ocupan en ese momento en la institución; médicos, enfermeras, psicólogas, pacientes, y que suceda lo que suceda siempre sus posiciones o roles, adquiridos o adjudicados necesitan de la presencia del otro, siempre referencial.

Muchos de los encuentros médicos con mayor aporte dialógico en los que la narración ininterrumpida por parte del/la pacientes suelen ser los más valiosos para las dos partes (Mattingly y Lawlor, 2000).

Ahora, más que nunca, y fruto de esa fragilidad y debilidad del marco institucional un nuevo modelaje de usuarios de la sanidad debería emerger y con su ejercido agenciamiento (Foucault, 1968) transformar el marco institucional sanitario. Autonomía, competencia sanitaria, contrato social podrían ser nuevos emergentes de la praxis sanitaria en lo relativo al ámbito de los usuarios y por parte de los médicos y demás profesiones, deberían despuntarse la presencia de los valores de altruismo, honestidad, integridad, seguridad y empatía (Gozálvez, 2016). para procurar el bien común social preservándose así el futuro del estado del bienestar.

Frente a lo que sucedía en el pasado paradigma médico, ahora se busca la ruptura de las grandes narraciones, del discurso con pretensiones de universalidad de la ciencia médica diagnóstica y se persigue el retorno a las petites histoires del paciente. La idea de atender y propiciar esa “sabiduría emancipadora” por parte del último (Herzlich, 1988) constituirá un referente de la acción social sanitaria. En este sentido, se exhortará dicha acción a partir de la interacción basada en el uso del lenguaje, sustentado en el principio de que la razón subyacente de la acción de los sujetos es una propiedad de las estructuras de comunicación.

Puede que hasta ahora el paciente con el que el/la joven estudiante de las ciencias de salud va a dialogar, haya sido considerado como una entidad reificada eminentemente biológica y segmentada (Saúl, 2002) pero desde la visión holista de la interdisciplinariedad y el trasunto transversal el ser humano ha de ser contemplado como un ser inter-activo, en el sentido habermasiano, que busca su

interrelación tanto con el profesional sanitario como con el propio medio institucional (Habermas, (1987/1989)), en el que se realizan dichas interacciones, abandonando su anterior estatus ontológico, eminentemente pasivo y receptivo y asumiendo su nueva dimensión dialógica. Aquí es donde entrarían en juego la oportunidad que nos brindan las competencias transversales, que se asientan en lo que en la filosofía aristotélica se encontrarían a medio camino entre las virtudes éticas y dianoéticas. De esta forma, se nos abre un nuevo escenario de performance sanitaria en el que las competencias transversales han de servirnos para alterar los actuales moldes culturales e institucionales y para encauzar y conformar la acción dialógica socio sanitaria.

El nuevo sistema sanitario dialógico facilita el encuentro y la mirada crítica sobre el marco de una sanidad tradicional asentada en la asimétrica relación de poder, dónde no existí la equidad y en este nuevo escenario de fusión de horizontes, el médico y el paciente representan la heterogeneidad es una realidad asentada y la heteroglosia y heterofonía es una realidad médica (Bajtín, 1995).

Tabla 1. Comparativa de los 2 modelos médico

Principios del Modelo sanitario dialógico	Principios del Modelo sanitario vigente
El nexo del dialogo igualitario llega a la verdad diagnostica y consensuada	Lxs pacientes son objetos, cuerpos maquínicos defectuosos a reparar por piezas (especialidades médicas) No hay cronotopo para la escucha activa y/o empatía.
Se comunica desde el respeto y se establece un horizonte de encuentro.	Acceso denegado a la participación en la proceso socio sanitario
Aprendizaje de los instrumentos efables fundamentales para la inclusión del dialogismo en la sanidad actual.	Sanidad como dispositivo de coerción. No hay atisbos de participación y la socialización dentro de la comunidad sanitaria no existe.

Los profesionales deben ver este conjunto de competencias transversales como una posible recursividad, como una panoplia para realizar actividades y resolver problemas (Saul, A., 2002) con sentido de reto, de empatía, de motivación, de ajuste, flexibilidad, y comprensión, dentro de una perspectiva de mejoramiento continuo de la cultura de la seguridad del paciente y de compromiso ético.

Una competencia transversal altamente eficaz y resolutive sería aquella que impulsara la capacidad de movilizar recursos expresivos y efables (Zavala, 1996) del paciente para hacer frente a un tipo de situaciones con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas a los que debe afrontarse., (por ejemplo, cambio de vida, de apariencia, de trabajo, de lugar de residencia etc.)

Otro de lo que sería un área especial de ese currículo, pero de carácter performativo, el/ la alumna universitaria desarrollaría sus competencias dialógicas y efables fuera del aula, unidad hospitalaria, centro médico etc. En dichas interacciones pragmatolingüísticas y sociales mediante un aprendizaje interpersonal ad hoc (Freire, P, 1988) con el profesorado y otros estudiantes se lograría un feedback de inter-profesionalidad para afrontar la dificultad de todas esas prácticas sanitarias empáticas y pro sociales tan necesarias. Así, como en un rol playing, como en el psicodrama el profesional podría aprender a desarrollar o buscar contextos en los que las competencias dialógicas, comunicacionales fueran de transcendental presencia (Abel, 1993).

Pero ¿cómo enseñar compasión o evaluarla? He ahí donde reside la gran dificultad. (Zabala, 2003),

Centrándonos en esos aspectos del ámbito de la educación en las ciencias de la salud, la enseñanza de la compasión profesional sería un nuevo compromiso valórico complejo y difícil ya que el futuro médico solo recibe actualmente material estrictamente epistemológico (García-Cano, 2016)

¿Cómo dar el paso que acabe con el imperio de la razón instrumental a la instauración de la razón sentimental, la razón emotiva? (Habermas, (1987/1989)). Tal vez mediante un prácticum performativo

El prácticum entendido como periodo de formación de los egresados en contextos laborales debería ser la plataforma imprescindible (ANECA, 2007) para poner en ejercicio los conocimientos aprendidos. En el caso de las ciencias sanitarias, el déficit axiológico despunta y alarma. La universidad ocupada y preocupada por formar y dotar a los alumnos de las competencias básicas, genéricas (Abel, 1993). parece

haber instrumentalizado a sus egresados exaltando la virtualidad dianoética y no desarrollando ese nexo dialógico comunicacional, tan necesario, el de la ética (Zabala, 2003).

Poder hacer efable un mundo cognoscitivo a través de un papel no es lo mismo que tratar con un paciente que presenta el mismo caso en persona. Para este nuevo escenario, es necesario el desarrollo del discurso lingüístico y emocional (Freire, y Quiroga, 1995) como recurso. El hecho de comunicar y estrechar lazos afectivo-empáticos con los pacientes tiene que ser perseguido como máxima prioridad, a la par con el certero diagnóstico y su tratamiento (Arnold, 2002). Para ello, la acción tutorial podría abrir caminos recursivos para el futuro profesional de la sanidad (Baños, 2005).

El principal objetivo sería el determinar cuáles deberían ser enseñadas esas competencias transversales esenciales e imprescindibles y cómo deberían implementarse e incorporarse en los planes formativos de las ciencias sanitarias (Bascuñán, 2005), dada su trascendencia en base a las consideraciones axiológicas anteriormente mencionadas. Efectivamente, los beneficios que pudieran reportar su refuerzo y potenciación estribaría en que esa transversalidad estaría, a su vez, transida por otras disciplinas como la ética, la moral, (Gadamer, 1977) la psicología, la comunicación, la semiótica y por ello la universidad misma se convertiría en referente axial docente, protagonizando la estrecha colaboración en los procesos epistemológicos y comunicativos (Vázquez y Escámez, 2010) de todas las áreas y disciplinas concomitantes a las ciencias de la salud. De esta forma se crearían dinámicas de grupos interdisciplinares de las que surgirían nuevas y constantes propuestas. Una visión sistémica y retroalimentativa del aparato universitario propiciaría que aparecieran competencias transversales prosociales como puedan ser las de generar discursos, Apel (1991) entrega, amabilidad, dialogismo, apertura de horizontes y miras, etc.

Además, empiezan a aparecer en esos horizontes médicos más vanguardistas matizaciones idóneas e enriquecedoras más acordes a los contextos actuales en los que despunta el emergente profesionalismo cívico para enfatizar así la competencia profesional del ejercicio sanitario (Baños, 2005), con altas dosis de responsabilidad social y civil.

Como en la historia del arte occidental, en la sanidad con la emergencia del *medicus novus* tal vez se minimice el sufrimiento de lo humano, de lo institucional (educativo y sanitario) y despierte a la sanidad, a los planes docentes de las instituciones sociales y educativas para recomponer el horizonte sociosanitario. Se trataría de lograr unos profesionales de la salud para renovar sus escenarios de actuación. *Esx medicus novus* asombradx ante la deshumanización del sujeto de la sanidad pasada y presente, perseguirá un futuro sin poder apartar su mirada de aquello que le constituye, al/la paciente.

Una visión sistémica y retroalimentativa del aparato universitario propiciaría que aparecieran competencias transversales prosociales (Baños y Pérez, 2005) como puedan ser las de generar:

- Una mayor capacidad de comunicación profesional - paciente.
- Una mayor habilidad por parte del personal sanitario para gestionar las reacciones ante estereotipos y prejuicios adquiridos.
- Una mayor habilidad del profesional para adaptarse a nuevas maneras de pensar, comportarse e interactuar.
- Una mejor capacidad para la interacción social.
- Una mayor competencia para mantener relaciones médico-paciente positivas a corto y sobre todo a largo plazo.
- Una mayor conciencia de la solidaridad, el respeto y la comprensión de las personas de otras culturas.
- Una actitud más flexible hacia la diversidad sociocultural presente en las sociedades actuales.
- Una mayor capacidad de comunicación con personas de otras culturas.
- Una mayor habilidad para adaptarse a nuevas sugerencias, propuestas por parte de los pacientes.

Entre las competencias genéricas o transversales que podrían ser incluidas en los planes performativos para los futuros profesionales del ámbito de la salud podríamos mencionar: la formación humanística, la lectura ética, (Abel, F 1993) la comunicación eficiente, la escucha activa, la empatía prosocial, la atención centrada, la actitud favorable, la participación del paciente, (Wachter, 2010), la seguridad clínica, así como el compromiso social y el liderazgo responsable favoreciendo todas ellas y consolidando la relación médico paciente y la sostenibilidad de las instituciones públicas, ya que el paciente contributivamente velaría para detectar incidencias y abusos del sistema. La libertad, como eje central de cualquier encuentro médico-sanitario y la posibilidad de hacer efable un mundo de sensaciones y percepciones, el poder decidir, elegir y comunicar deberían ser claves y fundamentales (Frank, 2012).

Siendo conscientes de los recelos e inmovilismos de la institución, pero visionarixs de sus ventajas y éxitos venideros mencionamos entre los posibles logros que:

- Lxs estudiantes de ciencias de la salud aprenderían a impregnar su práctica con los valores humanos que les hubieran sido transmitidos
- Los pacientes recibirían de buen grado el trato dialógico, empático y cordial.
- El sistema sociosanitario encontraría el equilibrio perdido.

Conclusiones

El principio de la realidad sanitaria pública actual, adherido a los recortes y la precariedad, si no cambia, nos avoca a un futuro lacerante y pesimista, pero, tal vez, con la transferencia continua del dialogismo aportado por las competencias transversales, las previsiones venideras sean más propicias y afortunadas para preservar el garantismo universalista de su esencia más cívico social.

Lo dicho y propuesto nos lleva a reivindicar el dialogismo como parte esencial del nuevo paradigma practo-sanitario en el que se acabe con la pobreza perceptiva del sistema actual y su doliente crisis axiológica, que no solo padece la sanidad, sino que como una pandemia ataca virulentamente a otro de sus fundamentos, el educativo y concretamente (a) la universidad.

Paralelamente a lo que sucede en la sociedad, la sanidad asiste, sin remisión, a un constante menoscabo en todos sus niveles; asistencial, infraestructural, dotacional y perceptivo. Tal vez, con la promoción y desarrollo de las competencias transversales en el sistema educativo, el sistema sociosanitario se vea fortalecido y seguirá siendo un pilar referencial del estado del bienestar de este país, deseado y custodiado por el conjunto de la ciudadanía para que prevalezca como referente garantista de calidad humano-sanitaria frente a la creciente toma de cuotas de poder de mercado del sistema privado.

Referencias

- Abel, F., y Cañón, C. (1993). *La mediación de la filosofía en la construcción de la bioética*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, FIUC.
- ANECA (2007). *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Apel, K.O., Cortina, A., De Zan, J., y Michelini, D. (1991). *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Arnold, L. (2002). Assessing Professional Behavior: Yesterday, Today, and Tomorrow. *Academic Medicine* 77, 28-41.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universitat de València.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Bajtín, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Baños, J.E., y Pérez, J. (2005). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. *Educación médica*, 8(4), 40-49.
- Baronet, R (2001) Los límites de la competencia. *El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Genisa.

- Bascuñán, M.L. (2005). Cambios en la relación médico-paciente y nivel de satisfacción de los médicos, *Revista Médica de Chile*, 133, 11 -16.
- Chang, M., Alemán, M.C., Cañizares, M., y Ibarra, A.M. (1999). Satisfacción de los pacientes con la atención médica. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 15(5) 541-547.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Argentina Siglo XXI.
- Foucault, M. (1980). *Knowledge/power: selected interviews and other writings, 1972-1977*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (2005) *El nacimiento de la clínica*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Frank, A.W. (2012). From sick role to practices of health and illness. *Medical Education*, 47(1), 18-25. doi: 10.1111/j.1365-2923.2012.04298.x
- Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P., y Quiroga, A. (1995). *Jornadas en Argentina: Interrogantes y pro -puestas en educación Ideales, mitos y utopías a fines del siglo XX*. Buenos Aires: Cinco.
- Gadamer, H.G. (1977) *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. 2 vols. Salamanca: Sígueme.
- García-Cano, M., e Hinojosa, V., (2016). Coeducación en la formación inicial del profesorado: de la transversalidad a la vivencia a través de la ética del Cuidado, Multiárea. *Revista de didáctica*, 8, 61-86.
- Gozálvez, V., y Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XXI*, 19(1), 311-330. doi:10.5944/educXXI.14221.
- Habermas, J. (1987/1989) *Teoría de la Acción Comunicativa*. 2 vols. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y Validez*. Madrid: Trotta.
- Herzlich, C., y Pierret, J. (1988). De ayer a hoy: construcción social del enfermo. *Cuadernos Médico Sociales*, 43, 21-30.
- Joffe, H. (1999). *Risk and the "other"*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mattingly, C, y Lawlor, M. (2000). Learning from Stories: Narrative Interviewing in Cross-cultural Research en *Scand J Occup Ther*, 7(1), 4-14.
- Mira, J.J., y Arañas, J. (2000). La satisfacción del paciente como una medida del resultado de la atención sanitaria. *Medicina Clínica* 114(3), 26-33.
- Saul, A. (2002). *Paulo Freire y la formación de educadores múltiples miradas*. México: SIGLO XXI.
- Vázquez, V., y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera.html>.
- Wachter, R.M. (2010). Patient safety at ten: unmistakable progress, troubling gaps. *Health affairs* 29(1), 165-173.
- Zabala, M.Á (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabala, M.Á (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zavala, I. (1996). *Bajtín y sus apócrifos*. Barcelona: Anthropos/EDURP.

CAPÍTULO 114

Personas mayores, colectivo vulnerable ante la soledad

Isabel Rosal Fraga y Susana Agudo Prado
Universidad de Oviedo

Introducción

El ser humano como ya indicaba Santo Tomás de Aquino, es un ser social por naturaleza, que necesita de los demás para poder realizarse, es un ser racional y comunicativo. Su estado natural es la compañía.

Hoy en día la soledad es un tema que preocupa a nivel mundial, por las graves consecuencias que tiene en la salud de las personas, y por su alcance, ya que afecta a cualquier edad y a todo tipo de personas independientemente de la cultura o del nivel económico. Aunque no es una situación exclusiva de las personas mayores, sí que el propio hecho natural del envejecimiento lleva aparejadas unas consecuencias que aumentan en esta etapa de la vida las posibilidades de experimentar el sentimiento de soledad. Hay que diferenciar el hecho de vivir solo con sufrir la soledad, ya que estas dos circunstancias no tienen por qué ir de la mano. La Rae, define la soledad como la ausencia o carencia voluntaria o involuntaria de compañía.

En la vejez se producen una serie de cambios físicos, psicológicos y sociales, como, la pérdida del cónyuge o pareja, de familiares y de amigos, abandono del hogar por parte de los hijos y la jubilación, que pueden llevar aparejadas la reducción de relaciones sociales. Como apuntan Rodríguez y Canedo (2016) estas experiencias, suponen en muchas de las personas mayores, una situación a la que no saben cómo enfrentarse, generando en ellas un alto nivel de estrés que les afecta de manera negativa a su bienestar.

Investigaciones recientes, Contribution of risk factors to excess mortality in isolated and lonely individuals: an analysis of data from the UK Biobank cohort study (2017), alertan del aumento del sentimiento de soledad y que de no tomarse medidas sociales puede llegar a convertirse en una epidemia, que podría provocar más muertes incluso que la obesidad.

Otros estudios como los realizados en el año 2016 por la Association of Higher Cortical Amyloid Burden with Loneliness in Cognitively Normal Older Adults destacan que las consecuencias de la soledad inciden de manera negativa en la salud de los mayores, es un estado de percepción de aislamiento social y emocional que aumenta el estrés, eleva la presión arterial y provoca alteraciones del sueño. La soledad es una de las causas de riesgo de padecer enfermedades como el Alzheimer, o de sufrir un ictus.

Además, incrementa el riesgo de muerte por enfermedades coronarias siendo causa de muerte prematura. Loneliness and Social Isolation as Risk Factors for Mortality. A Meta-Analytic Review (2015).

El colectivo de las personas mayores es uno de los más afectados por este sentimiento, debido entre otras cosas al aumento de la esperanza de vida, al cambio de las estructuras familiares y al propio proceso de envejecimiento.

Los cambios que se han producido en las estructuras familiares y sociales a lo largo del tiempo han llevado a que muchas personas vivan solas. La mayor esperanza de vida alcanzada hace que muchas de ellas sean personas mayores, colectivo que va en aumento. Las previsiones de Naciones Unidas estiman que, en el año 2050, España será el más viejo del mundo con más de 16 millones de personas mayores, es decir, más de un 30% del total.

Como apunta Cambero (2005, p.42) el envejecimiento de la población española se convierte en el principal problema demográfico que nos atañe, con un alcance de transformación estructural en los ámbitos social y económico; además de incidir a un nivel micro, centrado sobre los cambios posibles en la célula básica de nuestra sociedad: la familia. “En los últimos años se observa un incremento de los hogares unipersonales en personas de 65 y más años, aunque las proporciones son más bajas que en otros países europeos” (Abellán, Ayala, y Pujol, 2017).

Interesante es también remarcar que en España la forma de convivencia más extendida entre las mujeres mayores es “en pareja”, aunque con la edad, la pérdida del esposo y la emancipación de los hijos, aumenta la proporción de mujeres que viven solas; lo que no quiere decir en soledad. A partir de los 80 años, la viudedad es el estado civil mayoritario. “En España con un modelo familiar muy tradicional y fuerte, las necesidades de ayuda se vienen solventando normalmente en la familia, normalmente son las hijas las que se hacen cargo de los cuidados de los padres o mayores, aun así el sentimiento de soledad es mayor que en los países Nórdicos con una tradición más individualista en donde la convivencia entre generaciones es casi inexistente” (Del-Barrio, Castejón, Sancho, y Tortosa, 2010).

Explorando más detalle el sentimiento de soledad, Bermejo (2003) habla de soledad objetiva y soledad subjetiva. La soledad objetiva es la ausencia de compañía, no tiene por qué suponer algo negativo, puedes estar solo, porque vivas solo o porque decidas estar solo y ello no significa tener un sentimiento de soledad y vacío. Por otro lado, nos encontramos con la soledad subjetiva, es la que padecen las personas que sí tienen ese sentimiento de soledad, vivan o no acompañadas, la importancia de esto como señala Rubio (2004), es que no es una situación voluntaria. No es una situación deseada y puede crear incompreensión, tristeza e inseguridad, lo que puede desembocar en enfermedad.

En una sociedad definida como tecnológica en la que las formas de relacionarnos, de comunicarnos han tenido grandes cambios sustanciales, las posibilidades de comunicación son infinitas y las posibilidades de sentirnos solos también las son. Las tecnologías emergentes nos permiten conectarnos y hacer “amigos” en cualquier parte del mundo y de manera casi instantánea, nos facilitan mantener el contacto con amigos y familiares que se encuentran por diferentes motivos residiendo lejos de su hogar, todo un logro. Pero la gran paradoja es que el sentimiento de soledad y aislamiento va ganando peso en la sociedad actual.

Como argumenta Montero (2005, p.36) si históricamente el siglo XIX se caracterizó por un “derroche de vida” (alta natalidad y alta mortalidad), el siglo XX ha supuesto el periodo de finalización de la transición demográfica, la revolución de la longevidad y el envejecimiento. Con la mirada puesta en el siglo XXI, podemos decir que éste se convertirá en el reto de hacer compatible la longevidad con la felicidad.

Método

Participantes

La investigación se enmarca en el contexto geográfico de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, teniendo en cuenta las valoraciones de una muestra de 65 personas mayores de más de 50 años de edad y de 22 profesionales que trabajan de manera directa o indirecta con el colectivo de personas mayores. Entre los que destacan, principalmente, trabajadores sociales.

Instrumentos

La investigación se enmarca dentro de los estudios de corte descriptivo. Se pretende describir, analizar e interpretar un conjunto de hechos relacionados con las personas mayores y la soledad. En este sentido la combinación de la metodología cualitativa y cuantitativa es la que mejor se ajusta al objeto de estudio, se hace uso de cuestionarios y de grupos de discusión en las personas mayores. A través de los cuestionarios recogimos información personal y contextual de los participantes. Datos relativos a la edad,

sexo, estado civil, estudios, forma de convivencia, lugar de residencia, profesión y nivel de participación en la vida social. Los grupos de discusión nos permitieron captar valores, percepciones, motivaciones, actitudes que predominan en los participantes y de confrontar diferentes puntos de vista a través de una conversación abierta, relajada y emergente, en la que los mayores tienen la oportunidad de que se les escuche.

En el trabajo de campo con los profesionales se hace uso de los cuestionarios, obteniendo datos tanto personales como profesionales (como lugar en donde desempeña su función laboral, y tiempo que lleva trabajando con personas mayores) y se complementa con la entrevista.

Esto nos permite conocer de primera mano tanto la percepción que las personas mayores tienen de la soledad, como la forma en que los profesionales tienen de abordarla.

Procedimiento

Los resultados obtenidos están extraídos de las opiniones tanto de los mayores como de los profesionales, a través de los grupos de discusión y las entrevistas. Con los grupos de discusión se ha obtenido una información más rica en detalles sobre aspectos difícilmente cuantificables como pueden ser los sentimientos y percepciones. Igual ocurre con las entrevistas realizadas a los profesionales, que les permitió detallar y enriquecer todos aquellos aspectos que consideraron más importantes.

Los grupos de discusión (8) estaban compuestos por un número de entre 5- 10 personas, repartidas por toda la geografía de Asturias tanto del ámbito rural como del urbano. Las preguntas tanto de las personas mayores como de los profesionales se apoyan en cuatro ejes; Gobernanza, Envejecer bien, Sociedad del Bienestar e Investigación y Desarrollo Económico vinculado a las personas mayores (I+D+I). Aunque las preguntas no son las mismas para profesionales que para mayores, sí que hay un paralelismo entre ambas que nos permiten poder contrastar la información obtenida.

Para romper el hielo, nos presentamos a los mayores y profesionales, informando sobre la intencionalidad y objetivo del estudio. A los grupos de discusión se les explica las normas de participación asegurándoles que todos de manera ordenada van a poder contestar a cada una de las preguntas, se concluyen las intervenciones invitando a los participantes a que añadan un comentario final relativo siempre a la temática. Se despide el grupo agradeciendo la participación y ofreciéndonos a contarles los resultados de la investigación.

Análisis de datos

Para el análisis cuantitativo se ha utilizado el programa de tratamiento de datos SPSS, en la versión 24. Respecto a los datos cualitativos, para su análisis se organiza la información obtenida a través de la separación de unidades, que consiste en categorizar y codificar la información.

Resultados

El perfil de la persona mayor “participante” en la investigación se caracteriza por ser mujer, entre 65 y 74 años, casada, que vive acompañada en la zona urbana, y posee estudios primarios.

Tabla 1. Características descriptivas de la muestra por género

Género	Total	%
Hombres	25	38,46
Mujeres	40	61,54
Total	65	100,00

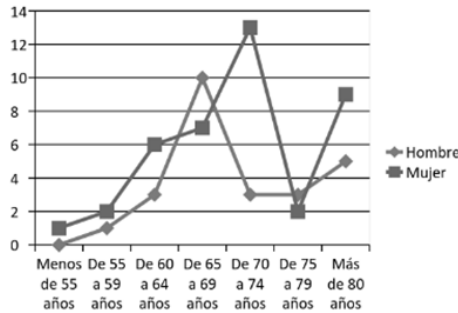
Fuente. Elaboración propia.

Tabla 2. Características descriptivas de la muestra por edad y género

Edad	Género	
	Hombre	Mujer
Menos de 55 años	0	1
De 55 a 59 años	1	2
De 60 a 64 años	3	6
De 65 a 69 años	10	7
De 70 a 74 años	3	13
De 75 a 79 años	3	2
Más de 80 años	5	9
Total	25	40

Fuente. Elaboración propia.

Gráfico 1. Características descriptivas de la muestra por edad y género



Fuente. Elaboración propia.

Los cambios demográficos, los avances tecnológicos, la reestructuración del mundo laboral, de la familia, entre otros son factores que impulsan cambios. Cambios que afectan al modo de cómo, dónde y cuándo nos relacionamos. A través de los grupos de discusión y las entrevistas llegamos a los siguientes datos:

El vínculo familiar es el pilar básico para luchar contra la soledad. Cuando se pregunta a los profesionales por la importancia de la familia, todos la señalan como la base para el bienestar de la persona mayor. Resaltando la importancia del contacto diario bien sea de manera física o a través del teléfono, skype, u otro medio. Señalan también cómo la ausencia de atención y de cuidados (que no visiten a los mayores o que no les llamen) afecta de manera notable al bienestar de la persona mayor. A menudo tratan de ocultarlo exagerando y magnificando cuidados y atenciones que no reciben.

“El mayor problema que tiene las personas mayores es la soledad, sobre todo si viven solos y son ya familias unipersonales porque ha fallecido uno de los dos,[...] si tienen familia que se preocupa de ellos [...], aunque la preocupación y la ocupación[...] aunque no se materialice en el día a día, porque a lo mejor no viven cerca, pero el tener el vínculo, el que ese vínculo afectivo persista, perviva y se note aunque sea a través del teléfono, a través de visitas, el pasar un ratito....” (Profesional).

“...piden el contacto familiar, eso por supuesto, el poder tener visitas, contactos, salidas al exterior, como su familia puede venir a verles, piden apoyo para realizar actividades básicas cuando lo necesitan y bueno piden tener actividades, ocupación del tiempo libre, también es importante para ellos, para evitar esa soledad, ese aislamiento (Profesional).

Igualmente, cuando se les pregunta a las personas mayores que les hace sentirse bien, lo primero que contestan es que la familia y las personas más cercanas estén bien.

“Despertar, estar con salud y la gente que quiere uno también...”

“Tener salud, los de casa y la familia”

“...es un compendio de amistad, familia, un compendio de todas las cosas”

“A ver naturalmente primero la familia, mis hijas y mis nietas. Pero lo de aquí, pues por dios que no me lo quiten...”

Así mismo muestran gran preocupación por las situaciones de soledad de ellas o de sus vecinos, valorando muy positivamente las nuevas amistades creadas en los Centros Sociales de Personas Mayores. Y destacan los talleres y programas de ocio como recursos que favorecen las relaciones personales.

“Yo creo que hay mucha gente sola, que no viene a estos lugares y que podríamos hacer más sobre todo por ellos, que están solos y que no se atreven a salir y bueno están un poco aislados. Entonces se podría hacer una labor estupenda”.

“Yo creo que, hay mucha gente sola además yo la tengo allí, en mi pueblo donde vivo, que están aislados que viven solos”

“Hay que trabajar en grupos, en asociaciones, porque hay gente que no sale de casa y las asociaciones quieras que no ayudan a la gente a salir y a relacionarse”.

“Yo para mí me parece que el problema es la soledad,...muchas personas se encierran en casa ellas solas y por más que les dices no eres capaz de moverlas de allí”.

La red social es otro de los pilares a tener en cuenta a la hora de evitar la soledad. A las personas mayores las nuevas amistades realizadas en los cursos o talleres en los que participan o dentro de los Centros Sociales de Personas Mayores o grupos de voluntariado, les aportan vivencias, nuevos aprendizajes, sentimiento de pertenencia a la sociedad y compañía. Aspectos que todos ellos valoran muy positivamente. Viniendo de alguna manera a reforzar la red social de amistades, que en muchas ocasiones es muy pequeña. Las personas mayores relatan:

“Es muy importante conocer gente distinta porque los de siempre los tengo ahí, pero los que vienen ahora me aportan cosas, que para mí son muy importantes”

“A esta edad te das cuenta de que la sociedad que nos rodea está llena de gente interesante, gente con la que te cruzas todos los días en la calle y que no vas probablemente a conocer nunca y que sin embargo seguramente te podrían aportar un montón de cosas interesantes”

“Aquí tenemos actividades multidisciplinarias, yo aprendo muchísimo de lo que escucho a otros compañeros...”

Las personas mayores perciben que las relaciones personales son fundamentales para seguir teniendo una vida plena y evitar el aislamiento social, la soledad. Los Programas Socio-Educativos y los propios Centros Sociales de Personas Mayores de Asturias se presentan como recursos o espacios para la participación social y el envejecimiento activo.

Discusión/Conclusiones

En la sociedad actual la sensación de soledad entre las personas mayores va en aumento, a la jubilación o pérdida de seres queridos se suman los cambios de las estructuras familiares. Hoy en día las familias no son muy extensas, un hijo o dos, o ninguno, y en muchas ocasiones por motivos laborales se encuentra viviendo lejos o en el extranjero. El alargamiento de la esperanza de vida ha hecho que la posibilidad de encontrarse o de convivir varias generaciones a la vez sea un hecho cada vez más frecuente, las relaciones se reducen a lo ancho y aumentan a lo largo, es decir, relaciones con menos gente pero al aumentar la esperanza de vida, te relacionas con ella durante más tiempo. Nos encontramos ante un nuevo hecho social, que es la convivencia de tres o cuatro generaciones al mismo tiempo, compartiendo el mismo espacio. ¿Pero sabemos sacarle partido a esto?

También las tecnologías emergentes propician cambios en las formas de relacionarnos, de comunicarnos. El uso extendido del wassap, las compras a través de internet, la sustitución de muchos banco por cajeros automáticos, hacen que por un lado nos faciliten la vida y por otro se pierda esa necesidad de salir, ver gente y relacionarse con nuestro entorno próximo. ¿Las relaciones online pueden suplir las relaciones presenciales?

A través de los datos obtenidos se constata que los motivos, más frecuentes, que pueden incidir en la aparición del sentimiento de soledad son:

- La pérdida del cónyuge o pareja y la desaparición del vínculo familiar, bien por no tener familiares o porque estos no muestran interés por la persona mayor. Con este grupo es con el que las personas comparten una trayectoria y unos vínculos más fuertes, la relación de confianza es mucho más fuerte que las que se establecen de manera posterior.

- La jubilación, ya que con ella se establece un cambio no solo en las relaciones sociales vinculadas al trabajo sino también en el rol desempeñado hasta entonces en la sociedad, lo que puede llevar a la pérdida de autoestima, al aislamiento y a la depresión. Lancho (2003), señala la importancia de disponer de un contar con aficiones, hobbies o actividades variadas y no vinculadas a tu entorno de trabajo, ya que éstas te permitirán mantener una rutina una vez que rompes el vínculo con el lugar de trabajo.

Para paliar los efectos de la soledad, habrá que intervenir en la creación de grupos sociales. Ofrecer a las personas mayores recursos y contextos para aumentar su círculo de relaciones personales. No hay que olvidar la importancia de aprender a convivir y a compartir espacios entre las diferentes generaciones, con lo cual más que realizar actividades segmentadas o para grupos de edad, habría que realizar actividades intergeneracionales, actividades para todos los grupos de edades, en las que todos tengan su importancia.

También se presenta como factor relevante la educación. Educar para saber envejecer, para conocer los diferentes cambios con lo que te vas a encontrar a lo largo de la vida, para tener herramientas con las que hacerles frente.

El fomento del voluntariado, de acompañamiento de personas mayores que no tienen familia y aunque son personas autónomas, tiene dificultades para ciertas labores de la vida diaria como acudir al médico, o a gestiones bancarias o administrativas, es otro pilar fundamental como estrategia para favorecer el envejecimiento activo.

Referencias

Abellán-García, A., Ayala-García, A., y Pujol-Rodríguez, R. (2017). . Un perfil de las personas mayores en España, 2017. Indicadores estadísticos básicos. Madrid, *Informes Envejecimiento en red n°15*, 48p. Disponible en: <http://envejecimiento.csic.es/documentos/enred-indicadoresbasicos17.pdf>

Alcain, M.D., Rubio, M.C., y Sevillano, A. (2003). *Análisis bibliométrico de la producción científica española*.

Cambero, S. (2005). Voluntarios mayores, corazón de oro. Diputación de Badajoz. *Colección Estudios Provinciales*, n°3. Badajoz.

Del-Barrio, E., Castejón, P., Castiello, M.S., Tortosa, M.Á., Sundström, G., y Malmberg, B. (2010). La soledad de las personas mayores en España y Suecia: contexto y cultura. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 45(4), 189-195.

Donovan, N.J., Okereke, O.I., Vannini, P., Amariglio, R.E., Rentz, D.M., Marshall, G.A.,... Sperling, R.A. (2016). Association of higher cortical amyloid burden with loneliness in cognitively normal older adults. *JAMA psychiatry*, 73(12), 1230-1237.

Elovainio, M., Hakulinen, C., Pulkki-Råback, L., Virtanen, M., Josefsson, K., Jokela, M.,... Kivimäki, M. (2017). Contribution of risk factors to excess mortality in isolated and lonely individuals: an analysis of data from the UK Biobank cohort study. *The Lancet Public Health*, 2(6), e260-e266.

Escarbajal, A. (1998). *La Educación Social en marcha*. Valencia: Nau Llibres.

Ezquerro, S., y Salanova, M.P. *Edades en transición. Envejecer en el siglo XXI*.

Holt-Lunstad, J., Smith, T.B., Baker, M., Harris, T., y Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: a meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 227-237.

Lancho-Prudenciano, J.,... y Muelas-Plaza, Á. (2013). *Calidad de vida en personas adultas y mayores*.

Montero, I. (2005). *El interés de las personas mayores por la educación: Qué educación. Estudio de Campo*. Tesis doctoral. Editorial Universidad de Granada.

Pérez-Serrano, G., Juanas-Oliva, Á.D., Cuenca-París, E., Mendizábal, L., Rosario, M., Rodríguez, C.F., y Canedo, M.D.M.F. (2016). *Calidad de vida y bienestar en la vejez*. Ediciones Pirámide.

Rubio-Herrera, R. (2004). *La soledad en las personas mayores españolas*. Portal Mayores.

CAPÍTULO 115

Evaluación de los componentes de función ejecutiva en personas con Discapacidad Intelectual

Beatriz García Pintor*, José Manuel Pérez Mármol*, Francisco Manuel Morales Rodríguez*,
y Ana María Morales Rodríguez**

**Universidad de Granada; **Universidad de Málaga*

Introducción

La discapacidad intelectual ha recibido multitud de definiciones; sin embargo, suele incluir a personas con una limitación en el funcionamiento intelectual y el comportamiento adaptativo, expresándolo en habilidades sociales y de relación con el entorno, percibidas antes de los 18 años. Esta definición contempla las limitaciones a nivel de la persona y del entorno que le rodea, observando la discapacidad desde un punto de vista multidimensional. Para el correcto funcionamiento humano, es necesario que una serie de dimensiones, como las habilidades intelectuales, el comportamiento adaptativo, la salud, la participación y el contexto, se encuentren en un estado óptimo, siendo una discapacidad cualquier limitación en una de estas áreas (Schalock, 2009).

Las funciones ejecutivas son un conjunto de procesos que permiten el control, la organización y coordinación de otras funciones cognitivas, respuestas emocionales y comportamiento. Son habilidades de alta cognición responsables de muchas actividades cotidianas, como la planificación, organización, la flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo, el monitoreo y la autorregulación (Memisevic y Sinanovic, 2014). Aunque no hay un acuerdo entre los autores entre cual es la definición y clasificación más adecuada. Una de las teorías sobre funciones ejecutivas es la de Barkley (1997), en la que considera las funciones ejecutivas dentro de cinco dominios: inhibición del comportamiento, memoria de trabajo, autorregulación, internalización y el lenguaje. El desarrollo de las funciones ejecutivas comienza entre los 3 y los 5 años de edad (etapa preescolar), unido a un crecimiento rápido de la corteza prefrontal, considerando estos cinco primeros años fundamentales para el desarrollo de estas funciones. El funcionamiento ejecutivo óptimo es necesario para el funcionamiento humano en la vida diaria. En los niños se observa una adaptación social y cognitiva en el colegio, asociada al desarrollo adecuado de las habilidades académicas. El desarrollo de las funciones ejecutivas en los niños, también se asocia al desarrollo socio-emocional y es predictor de las habilidades matemáticas y de lectura (Memisevic y Sinanovic, 2014).

La memoria de trabajo presenta definiciones muy diferentes dependiendo de los autores, aunque fundamentalmente todos tienen las mismas características en común, la manipulación de información al servicio de otras actividades cognitivas complejas, ejerciendo un rol de control ejecutivo. Es proceso interactivo, que a su vez, precisa de otros procesos fundamentales como la atención, para una gestión adecuada de recursos atencionales, y la inteligencia, para un correcto rendimiento (García-Molina et al., 2010). La memoria de trabajo precisa de continua actualización de la información existente y el mantenimiento de la información antigua, para la correcta ejecución de las tareas y el aprendizaje. Los modelos de memoria de trabajo, quieren explicar el funcionamiento de ésta y su relación con otros procesos cognitivos. El modelo más reconocido es el de Baddeley y Hitch (1974), para el que la memoria de trabajo funciona como un proceso de control apoyado por dos sistemas temporales: “loop” fonológico y un “boceto” visuoespacial. 1. Loop fonológico: se encarga del almacenamiento temporal de la información fonológica. Se encuentra dividido en dos subsistemas: almacén fonológico y proceso de ensayo sub-vocal; 2. Boceto visuoespacial: se encarga de recordar, procesar y manipular la información

visual y espacial, es decir, la orientación espacial y habilidades de planificación; 3. Ejecutivo central: son procesos de alto nivel, que precisan de habilidades cognitivas de atención como la planificación, atención, la inhibición y la capacidad de cambio de una tarea a otra. Para Baddeley la atención, es un proceso cognitivo que influye directamente en la memoria de trabajo y condiciona su funcionamiento. La inteligencia está asociada a los tres componentes que define en su modelo (Baddeley y Hitch, 1974). Un modelo más actual, es el de Camos y Barrouillet (2014), en el que investigan si los recursos del procesamiento son de dominio general, es decir, responsables del procesamiento y el almacenamiento, incluyendo en ambos la atención. Afirman que existen dos sistemas implicados en el mantenimiento de la información verbal: 1. Loop fonológico: precisa menos atención e implica el recuerdo de tareas verbales sencillas. 2. Loop ejecutivo: implica la manipulación de tareas. Además de recordar precisa un alto nivel de atención en función de la tarea. El loop fonológico influye en el recuerdo haciéndolo más sensible a las características fonológicas de la tarea mantenida, sin hacer caso a la naturaleza fonológica de los elementos que almacenamos en la memoria. Es decir, relaciona las características de la tarea con la memoria (características aprendidas) para mejorar el loop ejecutivo. La relación entre la atención y la memoria de trabajo está muy estudiada por diversos autores, ya que realmente no se sabe cómo influyen entre ellos los procedimientos al ser muy difícil de separar (Kirk, Gray, Riby, y Cornish, 2015). La atención, se refiere a la retención de la información como al procesamiento de esta. Por ello, está más involucrada en el loop ejecutivo debido a la implicación de la manipulación de la información.

La atención es un sistema muy complejo y difícil de separar de otros procesos cognitivos para ser evaluado. Está formada por tres componentes diferenciados: 1. Atención selectiva: capacidad de atender de forma focalizada; 2. Atención sostenida: capacidad de mantener la atención durante un tiempo; 3. Atención ejecutiva: control de la atención en un objetivo fijo manteniéndolo de forma activa, ignorando la información de otros estímulos no relevantes en ese momento, estos objetivos pueden mostrar planes de acción o estímulos que representan tareas en el ambiente (Kirk et al., 2015; Kane y Engle, 2002). La atención es un proceso fuertemente unido a la memoria de trabajo encontrándose ambos procesos relacionados por circuitos neuronales centrados, que implican el córtex prefrontal y el córtex prefrontal dorsolateral, como áreas principales para las funciones de la memoria de trabajo y la atención ejecutiva (Kane y Engle, 2002). La atención influye tanto en los procesos cognitivos como los de comportamiento. El control inhibitorio y la flexibilidad, nos permite regular nuestro comportamiento y focalizar la atención hacia las áreas relevantes de la tarea. Si la atención ejecutiva presenta un déficit será muy difícil mantener ese estado de regulación que nos permite ejecutar la tarea.

La planificación es la capacidad de anticipar acontecimientos futuros, fijar metas y realizar planes adecuados. Está estrechamente relacionada con la memoria de trabajo. La planificación es la capacidad de plantearse un objetivo, establecer una ejecución en la mente y llevarlo a cabo para conseguir una meta o un logro (Lifshitz, Kilberg, y Vakil, 2016). Por otra parte, el control inhibitorio es un proceso básico de las funciones ejecutivas, siendo más relevante en el desarrollo del comportamiento adaptativo. El comportamiento adaptativo se produce en situaciones no rutinarias, nuevas o complejas, situaciones en las que se requiere la integración de la experiencia y el conocimiento (Welsh, 2002). Welsh, Friedman, y Spieker (2006), definen las funciones ejecutivas como habilidades de atención y mantenimiento mental y flexibilidad, activando respuestas adecuadas e inhibiendo las inadecuadas, planeando y organizando actividades. El control inhibitorio participa en el comportamiento en función de las situaciones sociales, analizando la información (puede ser verbal o no verbal), produciendo una respuesta y tiene un papel muy importante en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades académicas (Gligorovic y Baha Durovic, 2014). El control inhibitorio se relaciona especialmente con la impulsividad y la inhibición de la respuesta según estudios de (Nigg, 2001).

El proceso de toma de decisiones es difícil de definir ya que implica diversos procesos asociados. Posee una base racional que implica el reconocimiento y la evaluación de una situación, para la posterior elección de una respuesta, conociendo las consecuencias probables en base a una valoración previa de los

resultados (ventajas y desventajas). Los modelos que explican la toma de decisiones, diferencian el modelo normativo del modelo descriptivo, en función de las características tomadas como relevantes en cada uno. El modelo normativo, se refiere a una decisión tomada como una solución en una situación global. La persona que toma las decisiones intenta medir o evaluar su meta. Esta medida del logro de meta se basa en la utilidad e incluye valores subjetivos como la deseabilidad de las consecuencias. Pero la toma de decisiones en ocasiones no se realiza en base a la utilidad si no a la conveniencia del resultado o la probabilidad de que algo deseable o no ocurra. El modelo normativo se centra en la racionalidad y la coherencia pero ignora que realmente la toma de decisiones puede estar influida por las preocupaciones cognitivas, las limitaciones de la atención, estado emocional, los valores personales y el aprendizaje (Jenkinson, 1993). El modelo descriptivo se refiere a cómo y por qué las personas actúan como lo hacen al tomar decisiones (Bell y Raiffa, 1988). Quieren identificar la manera en la que se divide la toma de decisiones y cómo se aleja de la racionalidad, teniendo en cuenta las reacciones emocionales y la forma de influir en la toma de decisiones. La decisión está condicionada por un factor cognitivo que puede ser racional o no dependiendo de otros factores como el aprendizaje, la experiencia o las emociones influyen en esta (Jenkinson, 1993). En la vida diaria las decisiones son complejas y tienen diversas opciones. La toma de decisiones está influida por las cuestiones familiares, la experiencia, valores de una cultura o sociedad, creencias inherentes a la persona, etc. (Grantham y Gordon, 1986). Según la experiencia la toma de decisiones puede ser evitada, en ocasiones, cuando los resultados no son cómo lo esperamos o no nos benefician positivamente evitando así la responsabilidad de las decisiones. La toma de decisiones además, es un proceso estresante que puede producir emociones negativas o positivas, por lo que una experiencia puede condicionar una situación similar (Jenkinson, 1993).

La investigación sobre funciones ejecutivas en discapacidad intelectual es heterogénea, por ello es importante realizar una revisión de los estudios previos para conocer de forma global cómo es la investigación en la actualidad. La discapacidad intelectual se ha investigado a lo largo del tiempo dentro de diagnósticos específicos como el síndrome Down o el autismo, pero es importante conocer el estado de las funciones ejecutivas de las personas que no tienen un diagnóstico médico, sino una limitación en la habilidad intelectual de forma global, para poder observar como un deterioro específico de las funciones ejecutivas puede influir en el funcionamiento diario de estas personas. Además, la investigación entre estos dos factores: discapacidad intelectual-funciones ejecutivas, proporcionará información relevante a los profesionales de atención directa, siendo puntos clave en los procesos de intervención (Jenkinson, 1993).

Objetivo

Conocer el nivel de rendimiento en las funciones ejecutivas en las personas con discapacidad intelectual a través de las investigaciones realizadas por los diversos autores.

Metodología

Para la realización del presente trabajo se realizó una búsqueda dentro de las bases de datos: Plataforma ProQuest, Web of Science, CINAHL, PubMed. Para la búsqueda de la denominada como “literatura gris” se utilizó Google Scholar. Se utilizaron las palabras clave: evaluación, funciones ejecutivas, memoria de trabajo, atención, control inhibitorio, planificación y toma de decisiones y discapacidad intelectual, y su traducción al inglés. La ecuación de búsqueda fue: evaluación AND (“funciones ejecutivas” OR “memoria de trabajo” OR atención OR “control inhibitorio” OR planificación OR “toma de decisiones”) AND “discapacidad intelectual”. Esta se modificó en los bases de datos donde fue necesario. No se utilizaron filtros o restricciones temporales.

Dentro de los criterios de selección, los criterios de inclusión utilizados en esta revisión sistemática fueron: 1) estudios realizados con personas con discapacidad intelectual, 2) ambos sexos, 3) muestra de personas institucionalizadas o no institucionalizadas, 5) estudios escritos en inglés o español. Los

criterios de exclusión fueron: 1) muestras con diagnósticos de enfermedades mentales 2) personas con Síndrome Down, Autismo, Síndrome de Prader Willis, etc. Los resultados de la literatura se estructuraron de forma modular en relación a conocer la función ejecutiva, los tipos de función ejecutiva y la discapacidad intelectual.

Para la selección de los estudios, en primer lugar, se realizó una lectura del título, en segundo lugar del resumen arrojando un resultado de 20 estudios para un análisis descriptivo de las variables de interés. Finalmente, tras la lectura del texto completo de los estudios, se descartaron 11 estudios, por no cumplir los criterios establecidos, obteniendo un total de 9 estudios pertinentes para su inclusión en la presente revisión.

Resultados

Los 9 estudios seleccionados se agruparon según el contenido entre memoria de trabajo (Baddeley y Hitch, 1974; Lifshitz et al., 2016; Danielsson, Henry, y Nilsson, 2010; Carretti, Belacchi, y Cornoldi, 2010; Numminen, Service, y Ruoppila, 2002), atención (Camos y Barrouillet, 2014), planificación (Lifshitz et al., 2016), inhibición (Gligorovic y Buha, 2014) y toma de decisiones (Tymchuk, Yakota, y Rahbar, 1990; Jenkinson, 1993).

Memoria de trabajo

Los diversos estudios se han basado en el modelo de Baddeley y Hitch (1974), para estudiar los componentes de la memoria de trabajo. Este autor relaciona la inteligencia con todos los componentes de la memoria de trabajo, por lo tanto en personas con discapacidad intelectual, la mejor ejecución de la tarea dependerá del grado de discapacidad. Menor grado de discapacidad, mejor inteligencia y mejor ejecución de tareas. Se puede observar la inteligencia como un predictor del rendimiento (Lifshitz et al., 2016). Siguiendo el modelo de Baddeley y Hitch (1974), el componente de la memoria de trabajo más afectado en personas con discapacidad intelectual es el loop fonológico (influido por el retraso en el desarrollo), el control ejecutivo puede provocar un déficit en la realización de la tarea (personas con discapacidad intelectual pueden realizar la tarea pero con menos control, implica más dificultad) y el boceto visuoespacial no se encuentra alterado en personas con discapacidad intelectual (Danielsson et al., 2010). La inteligencia puede afectar significativamente al rendimiento de la tarea (Carretti et al., 2010; Lifshitz et al., 2016; Numminen et al., 2002).

Atención

Los estudios sobre la atención en las personas con discapacidad intelectual, relacionan con un déficit de atención o con déficit en otros procesos (como la memoria de trabajo, inhibición, flexibilidad) pero la atención ejecutiva no se puede evaluar de forma aislada. Los déficits de atención son un trastorno en sí llamado “trastorno por déficit de atención” pueden ir asociados o no a un retraso en el desarrollo cognitivo (Camos y Barrouillet, 2014).

Planificación

Este proceso implica mucho control cognitivo. Las investigaciones en personas con discapacidad intelectual encuentran que pueden realizar estas tareas de control pero que necesitan más tiempo y presenta mayor número de errores para conseguir realizarlas. El rendimiento es menor comparándolo con grupos con desarrollo típico. Pero las personas con discapacidad intelectual pueden realizar tareas de planificación aunque necesiten tiempo y práctica para realizar la tarea de forma adecuada. Esto puede estar relacionado con la inhibición (regulación del comportamiento para poder ejecutar una tarea), las personas con discapacidad intelectual precisan de la inhibición del comportamiento para terminar la tarea (Lifshitz et al., 2016).

Inhibición

Según el estudio de Gligorovic y Buha (2014), observan el control inhibitorio como factor de desarrollo y modulación de diferentes dominios de comportamiento adaptativo, en habilidades conceptuales y prácticas (actividades económicas, desarrollo del lenguaje y desarrollo de número) y en actividades de la vida cotidiana (implicación de respuestas verbales). Las personas con discapacidad intelectual muestran mayores dificultades para seguir órdenes verbales en comportamientos alternativos dentro de una misma actividad sobre todo en tareas conceptuales (manejo del dinero, uso funcional del lenguaje, cálculo, comprensión del tiempo, etc.). Pero se encuentra una falta de relación entre el control inhibitorio y las habilidades sociales con el coeficiente intelectual, pudiendo ser debido a la influencia de los factores individuales y ambientales.

Toma de decisiones

Lo que diversos autores (Tymchuk et al., 1990; Jenkinson, 1993) encuentran en sus investigaciones que las personas con discapacidad intelectual suelen tomar decisiones en base a resultados a corto plazo frente a resultados a largo plazo. La evaluación de riesgos suele ser menor en personas con discapacidad intelectual que en personas de desarrollo típico. Las personas con discapacidad intelectual tienden a evitar la toma de decisiones, esto podría ser debido a una falta de experiencia y a una falta de responsabilidades en su vida diaria (situaciones de sobreprotección) más que a un deterioro en el procesamiento. Ya que cuando encuentras personas con discapacidad intelectual que tienen empoderamiento y autodeterminación en su propia vida, sí que son capaces de tomar decisiones valorando el resultado final (Tymchuck et al., 1988). Hay estudios con personas con discapacidad intelectual con vida autónoma que son capaces de tomar decisiones sobre su vida, no podemos considerar que estemos ante un déficit en el procesamiento de la función. En este caso deberíamos de observar si la persona tiene oportunidades para adquirir esas habilidades y un contexto que la apoye (Jenkinson, 1993).

Discusión/Conclusiones

Las funciones ejecutivas son procesos que están involucrados en las tareas que realizamos a lo largo del día, nos permiten desempeñar funciones, relacionarnos con los demás, aprender y adaptarnos ante situaciones nuevas. Se desarrollan a lo largo de la infancia y la adolescencia hasta la edad adulta. Principalmente la estructura implicada es el lóbulo frontal, pero no es un área encargada de una única función, sino que es un área de conexión entre múltiples áreas que se encargan simultáneamente de muchos procesos. Quizás este sea el motivo por el que es tan difícil localizar las alteraciones o los déficits ejecutivos. Las personas con discapacidad intelectual presentan alteraciones en el funcionamiento de su vida diaria, relaciones interpersonales y la adaptación ante situaciones nuevas. El motivo puede ser una alteración o falta del desarrollo en uno o varios procesos ejecutivos o una privación de la experiencia que impide a la persona desarrollar esa habilidad. Dependiendo de la persona, nos encontraremos casos que, con entrenamiento, adquieren las habilidades y mejoran la función ejecutiva o personas que no lo consigan (asociados a lesiones). Las personas con discapacidad presentan mucha variabilidad intraindividual, ya que el desarrollo de una persona depende mucho de su contexto, educación, habilidades cognitivas y experiencias pero es muy importante el estudio de las funciones ejecutiva en personas con discapacidad para la clasificación y la intervención. La experiencia es un factor muy importante en la vida de las personas porque te permite tener la oportunidad del aprendizaje y el desarrollo de habilidades. En las revisiones realizadas sobre toma de decisiones prestan mucho interés en este punto ya que permite el desarrollo de esta habilidad. Es necesario continuar investigando en este tema para clasificar realmente los perfiles neuropsicológicos en los distintos síndromes. De este modo, la intervención podría ser más eficaz hacia procesos específicos.

Las relaciones y las definiciones de las funciones ejecutivas van a depender de los autores que se revisen; sin embargo, la literatura muestra que cuando una persona con discapacidad intelectual presenta dificultades en la flexibilidad, planificación, memoria de trabajo, etc. se va a ver afectado el rendimiento de la tarea y con ello el funcionamiento de la persona en su vida diaria. El desarrollo de las funciones ejecutivas es esencial en la etapa preescolar, si encontramos niños que presentan alterado ese desarrollo, habrá una afectación de áreas frontales que se relacionan con las funciones ejecutivas. Muchos estudios evalúan a las personas con discapacidad intelectual para observar el nivel de desarrollo que presentan sus funciones ejecutivas y así poder comparar con sujetos con desarrollo típico. Por eso se establecen los términos de edad cronológica y edad mental. Según la Teoría de la Edad Compensatoria de Lifshitz-Vahav (2015), la edad cronológica determina la capacidad cognitiva de las personas con discapacidad intelectual más allá de su edad mental. La madurez y la experiencia de la vida acumulada pueden explicar el desarrollo de habilidades cognitivas en la edad adulta. Diversos estudios que relacionan las pruebas psicométricas entre sí apoyan la idea de que las funciones ejecutivas y la inteligencia hacen referencia a la capacidad del individuo para adaptarse al entorno y superar situaciones específicas para adaptarse satisfactoriamente a su vida diaria, sin ser términos intercambiables. Las funciones ejecutivas intervienen activamente en las conductas consideradas inteligentes, pero no es adecuado pensar que la inteligencia está formada por todos los procesos cognitivos (García-Molina et al., 2010). Las investigaciones se preguntan si la inteligencia influye a memoria de trabajo o es ésta otros procesos los que están condicionando la inteligencia. El coeficiente intelectual puede predecir el rendimiento en las tareas, encontrando en diferentes estudios que el rendimiento en la memoria de trabajo puede ser menor en personas con discapacidad intelectual frente a participantes de desarrollo típico. Pero no hay diferencias significativas comparando el rendimiento en las tareas entre grupos con la misma edad mental (Lifshitz et al., 2016).

Referencias

- Baddeley, A.D., y Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of learning and motivation*, 8, 47-89.
- Barkley, R.A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65.
- Barrouillet, P., y Camos, V. (2014). *Working memory: Loss and reconstruction*. Psychology Press.
- Carretti, B., Belacchi, C., y Cornoldi, C. (2010). Difficulties in working memory updating in individuals with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(4), 337-345.
- Danielsson, H., Henry, L., Rönnerberg, J., y Nilsson, L.G. (2010). Executive functions in individuals with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1299-1304.
- García-Molina, A., Tirapu-Ustároz, J., Luna-Lario, P., Ibáñez, J., y Duque, P. (2010). ¿Son lo mismo inteligencia y funciones ejecutivas. *Rev Neurol*, 50(738), 46.
- Gligorovic, M., y Buha, N. (2014). Inhibitory control and adaptive behaviour in children with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(3), 233-242.
- Grantham, R.J., y Gordon, M.E. (1986). The nature of preference. *Journal of Counseling y Development*, 64(6), 396-400.
- Jenkinson, J.C. (1993). Who shall decide? The relevance of theory and research to decision-making by people with an intellectual disability. *Disability, Handicap y Society*, 8(4), 361-375.
- Kane, M.J., y Engle, R.W. (2002). The role of prefrontal cortex in working-memory capacity, executive attention, and general fluid intelligence: An individual-differences perspective. *Psychonomic Bulletin y Review*, 9(4), 637-671.
- Kirk, H.E., Gray, K., Riby, D.M., y Cornish, K.M. (2015). Cognitive training as a resolution for early executive function difficulties in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 145-160.
- Lifshitz, H., Kilberg, E., y Vakil, E. (2016). Working memory studies among individuals with intellectual disability: An integrative research review. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 147-165.
- Lifshitz-Vahav, H. (2015). Compensation Age Theory: Effect of Chronological Age on Individuals with Intellectual Disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(2), 142.
- Memisevic, H., y Sinanovic, O. (2014). Executive function in children with intellectual disability—the effects of sex, level and aetiology of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(9), 830-837.

- Nigg, J.T. (2001). Is ADHD a disinhibitory disorder? *Psychological Bulletin*, 127(5), 571.
- Numminen, H., Service, E., y Ruoppila, I. (2002). Working memory, intelligence and knowledge base in adult persons with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 23(2), 105-118.
- Schalock, R.L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero*, 40(1), 22-39.
- Tymchuk, A.J., Yokota, A., y Rahbar, B. (1990). Decision-making abilities of mothers with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 11(1), 97-109.
- Welsh, M.C. (2002). Developmental and clinical variations in executive functions.
- Welsh, M.C., Friedman, S.L., y Spieker, S.J. (2006). Executive Functions in Developing Children: Current Conceptualizations and Questions for the Future.

CAPÍTULO 116

La presencia de la fatiga por compasión entre los profesionales de enfermería en España en los últimos diez años

Olivia Ibáñez Masero*, M^a Dolores Ruiz Fernández**, Antonia Fernández Leyva**,
Ángela M^a Ortega Galán***, y José Cabrera Troya****

UGC Cuidados Críticos del Hospital Juan Ramón Jiménez, Huelva; Profesora de la Universidad de Huelva; **U.G.C. Cruz de Caravaca. Distrito Sanitario, Almería; *Profesora de la Universidad de Huelva. Departamento de Enfermería; ****GC Virgen de la Consolación. Centro Don Julio Borreguero de El Coronil, Sevilla*

Introducción

La alta complejidad, tecnificación y burocratización de nuestro actual Sistema Sanitario implica una elevada ocupación de los profesionales de Enfermería en las tareas que ello conlleva mientras que ha disminuido la posibilidad de encuentro con la persona enferma a la que se atiende. A diario, las enfermeras trabajan con situaciones de dolor, sufrimiento, deben tratar temas de gran intimidad y acompañar o tomar decisiones que tienen un gran impacto psicoemocional. Todo ello sin apenas formación específica y con una importante presión de carga asistencial que es percibida y expresada como malestar, cansancio y /o fatiga. La Fatiga por compasión (FC) es un tipo de Burnout que afecta a los profesionales que continuamente trabajan con personas en situación de sufrimiento. La exposición al sufrimiento deja huella y esta puede tener mayor o menor profundidad en función de algunos factores que ayudan a agravarlo o a crecer con dicha experiencia.

El concepto de FC fue utilizado por Joinson (1992), en un estudio realizado con enfermeras de urgencias, pero fue Figley (1995) quien lo acuñó como “Compassion fatigue”, traducido como “Desgaste por empatía”. La empatía es un término íntimamente ligado a la compasión, viene del griego em-patheía, y originariamente se traducía como “pasión- dentro”, “en afección”, actualmente el diccionario la define como la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos (Real Academia de la Lengua, 2014). La Compasión precisa de la actitud de empatía, no obstante no se queda en la identificación emocional sino que implica una movilización de los recursos personales para aliviar a la otra persona. Esta es considerada una de las virtudes de las profesiones sanitarias (Pellegrino y Thomasma, 1993; Camps, 2015).

La FC es la respuesta que se da ante el sufrimiento de un individuo más que ante la situación laboral (Hernández, 2017). Su diferencia principal con el Síndrome de Burnout estriba en que mientras que este surge de la interacción del profesional con su entorno laboral, la fatiga se relaciona con el desgaste producido por la interacción con la persona enferma (Hernández, 2017).

La FC se considera un síndrome progresivo, con características similares a las de otros trastornos de estrés, tales como el estrés postraumático secundario o el trauma vicario, estas son (Acinas, 2011):

1. Reconexión emocional con la experiencia traumática vivida.
2. Evitación y distanciamiento físico y afectivo con la persona enferma y/o con los demás.
3. Hiperactivación, mantenerse predominantemente en un estado de alerta, tensión y alta reactividad.

Los síntomas manifestados por las enfermeras, a menudo pasan inadvertidos y pueden presentar distintos grados de gravedad en función del nivel de fatiga en el que se encuentre. Los síntomas y signos iniciales en profesionales expuestos al contagio/ saturación emocional son actitudes de protección personal o conductas evitativas: cinismo o desinterés por los pacientes (Benito et al., 2011).

Para abordar el estado de la cuestión en España se ha fijado como objetivo principal hacer una revisión bibliográfica sobre los estudios de fatiga por compasión realizados entre profesionales de Enfermería en nuestro contexto. Además se ha buscado servir de fundamento para futuros proyectos de investigación e intervención sanitaria.

Metodología

En cuanto al Diseño de estudio, se ha realizado una revisión bibliográfica sobre los contenidos existentes relacionados con la “Fatiga por compasión en los profesionales de Enfermería en España”. El período marcado ha sido desde 2007 a 2017.

Se ha trabajado con textos en inglés, portugués y español procedentes de artículos sobre FC en Enfermería encontrados en bases de datos como: PubMed, La Biblioteca Cochrane Plus, Scielo, CUIDEN, CINHAL, PsycInfo, Dialnet y CSIC. Los descriptores utilizados para la búsqueda han sido los siguientes términos: “compassion fatigue”, “secondary traumatic stress”, “compassion satisfaction”, “nurses” utilizadas indistintamente en español e inglés. Como operadores booleanos se han empleado “AND” y “OR” en la combinación de términos.

Como muestra se han utilizado artículos, tesis y libros de los que se podía visualizar el texto completo para su revisión y que cumplieran los criterios de inclusión. Dichos criterios han sido los siguientes: estudios que contenían las palabras claves y que trataban la Fatiga por compasión en Enfermería y en equipos sanitarios que incluían a Enfermería, se han excluidos aquellos trabajos referidos exclusivamente a otros profesionales.

Finalmente de los 237 estudios obtenidos relacionados con la FC, se filtraron 19 en el ámbito de la Enfermería española, de los cuales se desestimaron 6 por no cumplir los criterios de inclusión.

Como variables se han tenido en cuenta la fecha de publicación, lugar de publicación, población de estudio, tipo de estudio, herramientas de recogida de datos, niveles de fatiga por compasión y factores relacionados con este fenómeno.

Se ha realizado la lectura completa y/o de los abstracts de los artículos seleccionados, los resúmenes de libros y tesis para realizar la selección y evitar una pérdida de información relevante.

Para el análisis de los datos se ha utilizado Microsoft Office 2007 y Excel del Microsoft Office 2007 para realizar el cálculo y los gráficos.

Resultados

En cuanto a los resultados obtenidos han sido los siguientes:

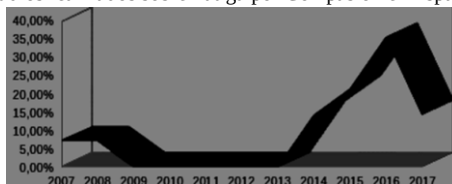
Referentes al lugar

Los estudios realizados se han llevado a cabo en Comunidades Autónomas como: Extremadura, Murcia, Valencia, Madrid, Islas Baleares y Lérida, constituyendo un 50% de los trabajos seleccionados. El otro 50 % correspondía a estudios realizados con carácter Nacional principalmente llevados a cabo por investigadores del ámbito de Paliativos relacionados con la Sociedad Española de Cuidados Paliativos.

Respecto a las fechas de publicación

Los estudios realizados en España en el período correspondiente (2007-2017) han ido en aumento así en 2007 y 2008 fueron de un (7,14%) respectivamente, en el período de 2009 a 2013 no se han encontrado publicaciones referentes a Enfermería, sin embargo en 2014 las publicaciones respecto a los años anteriores se duplicaron con un (14,28%), en 2015 un (21,45%) , 2016 un (35,71%) y en lo que va del año 2017 se han obtenido un (14,21%). (Ver Gráfica 1).

Gráfica 1. Estudios realizados sobre Fatiga por Compasión en España (2007-2017)



Los instrumentos de medición de la Fatiga por compasión

El instrumento más utilizado es la escala de Professional Quality of Life PROQOL, seguido de Maslach Burnout Inventory (MBI), no obstante también se utilizan otras escalas tales como:

- Jefferson Scale Physician empathy (JSPE).
- Psychological capital scale Psy cap (PsyCap).
- Escala de Bienestar psicológico de Ryff.
- Compassion Fatigue Self Test Helpers.
- Secondary Traumatic Stress Scale (STSS).
- Compassion Fatigue short scale (CFSS).
- World Assumption Scale (WAS).

Tipo de estudio

Predominan los estudios de tipo cuantitativo (64,29%), seguidos de las Revisiones sistemáticas (21,43%), los de diseño cualitativo presentan un (14,29%) de los estudios encontrados.

Tipo de Unidades o servicios de salud

Los ámbitos de trabajo en los que se ha estudiado la FC y Burnout son Paliativos y oncológicos en un 50%, seguidos de Unidades de cuidados Intensivos, Urgencias, Pediatría y residencias de mayores. También se recogen, pero en menor medida, Unidades de trasplante, Atención primaria y de Salud Mental entre los trabajos revisados.

Niveles de Fatiga por Compasión

Respecto a los niveles en Enfermería española apenas se han encontrado publicaciones, el trabajo de (Campos, Rodríguez, y Espejo, 2015), presenta niveles de FC en profesionales sanitarios -incluida Enfermería-(16,7%). Este trabajo ha sido realizado en 18 Centros de mayores de Extremadura en el que participaron 227 profesionales socio-sanitarios, cuyos resultados referían que un elevado porcentaje de profesionales (63%) presentaba elevada Satisfacción por compasión, un (54,2%) presentaba nivel medio de síndrome de Burnout y un (54,6%) de la muestra presentaba niveles bajos de Fatiga por Compasión frente al (1,3%) de sujetos que presentaron niveles altos. Los niveles medios de Fatiga por Compasión fueron detectados en el (44%) de los participantes.

Para intentar abundar más en la materia hemos recurrido a los Repositorios Universitarios en los cuáles se han obtenidos los siguientes resultados:

El estudio de (Gómez, Gil, Castro, Ruiz, y Ballester, 2015) financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y la Generalitat Valenciana ha sido el único hallado realizado exclusivamente con profesionales de Enfermería., en este han sido evaluadas 30 Enfermeras de la Unidad de Cuidados Intensivos de la Comunidad de Valencia con puntuaciones medias que presentaban bajos niveles de satisfacción por compasión en un (6,7%) de los participantes, un (16,7%) altos niveles de burnout y altos niveles de fatiga por compasión en un (26,7%).

Y el trabajo de (García y Coca, 2016), Trabajo fin de Master publicado en el repositorio universitario de la Universidad Internacional de la Rioja, llevado a cabo con 20 profesionales sanitarios pertenecientes

a los equipos de Cuidados Paliativos hospitalarios y de soporte a domicilio de Murcia , en el que un (50%) de los participantes eran profesionales de Enfermería. En relación a la Fatiga por Compasión concluye que del total de participantes un (25 %) de los encuestado presentaba riesgo de padecer Fatiga por Compasión, y en los datos desgregados un (15 %) pertenecen a los equipos de la Región de Murcia, un (7,14%) a los Equipos de Soporte de atención a domicilio y un (33%) a la Unidad de Cuidados Paliativos de Murcia.

Factores relacionados

Podemos distinguir tres grandes grupos que se relacionan con la FC presentes en la Enfermería española, estos serían: Factores de índole personal, Factores de índole psicoemocional y Factores socio-laborales.

Entre los personales que aumentan el riesgo de padecer Fatiga por Compasión destacan el hecho de ser mujer y de mantener un escaso capital de salud. Sin embargo factores como la edad, un avanzado nivel educativo, estar casado o convivir con una pareja, parecen disminuir el Síndrome de Fatiga por Compasión.

Respecto a los psicoemocionales, presentar un tipo de personalidad secundaria (rumiante), la rigidez cognitiva con dificultad para adaptarse a situaciones cambiantes, una baja capacidad para expresar emociones y el estrés se identifican como factores de riesgo que aumentan la Fatiga por Compasión, mientras que la perspicacia empática la disminuye. Las creencias y valores vitales pueden actuar favoreciendo o previniendo dicha fatiga.

A nivel de Factores socio-laborales el trabajo en unidades con altas posibilidades de exposición a eventos adversos, trabajar con recursos insuficientes, o por otro lado, sufrir burnout o estrés traumático secundario se presentan como factores de riesgo que aumentan la FC. El turno de trabajo (rotatorio y nocturno) y jornadas mayores de 8h aumentan la FC. El aumento de la experiencia laboral, las organizaciones y los cargos responsables que tienen en cuenta el bienestar del profesional de Enfermería la disminuyen.

Aparecen, además, elementos de Prevención de la FC en la Enfermería Española que se han clasificado en tres grandes bloques: los relacionados con la formación, con las competencias personales y profesionales y con los sistemas de soporte proporcionados por la organización sanitaria o por la propia persona.

La formación académica adecuada, que incluye conocimientos sobre FC, cuidados específicos a nivel curricular junto con el aumento de oportunidades formativas de los profesionales disminuye la FC.

En cuanto a competencias la Satisfacción por compasión se considera como el más importante factor protector de la FC. También se destacan: la perspicacia empática, como actitud a mantener en la atención a la persona enferma; la capacidad de mantener relaciones positivas; la muestra de compasión; la satisfacción en el trabajo y la coherencia moral personal y profesional sin imposición de otros miembros del equipo o de los protocolos organizativos.

La capacidad de autocuidado y la autoconciencia entendida como la capacidad de tomar contacto con uno mismo y con los sentimientos que le provoca el contacto y experiencia con la persona enferma, también previenen la FC.

Y como Sistemas de Soporte los resultados destacan la presencia de Programas de apoyo, de soporte psicoemocional o la adopción de Modelos de resiliencia, previamente organizados y ofertados por la Organización Sanitaria. Así como el entrenamiento en Mindfulness y la inclusión de actividades recreativas y/o deportivas que disminuyen el riesgo de sufrir Fatiga por Compasión.

Discusión

La principal finalidad de este trabajo ha sido la de realizar una revisión sistemática de los trabajos publicados sobre la Fatiga por Compasión de Enfermería en España, para ver cuál es el estado de la cuestión en nuestro contexto. Este fenómeno presenta un interés creciente a nivel internacional desde 2012 (Myezyentseva y Gil, 2014) y actualmente en nuestro país. Aun así, son aún escasos los estudios realizados al respecto sobre todo en cuanto a medición de niveles de FC en enfermería.

La herramienta más utilizada para su evaluación es Professional Quality of life PROQOL IV (Stamm, 2002) traducido al español por Morante, Moreno y Rodríguez de la Universidad autónoma de Madrid. Lo cual es corroborado con estudios como los de Samson (2016) y Elkonin (2011).

La FC puede aparecer en enfermeras de cualquier unidad de trabajo no obstante existen diferencias significativas entre unidades. Estudios como el de (Hooper et al., 2010) realizado con 109 enfermeras en EEUU también destacan como susceptibles unidades de Oncología, Cuidados intensivos, Urgencias y Nefrología. Los resultados obtenidos coinciden en apuntar un alto riesgo de FC en Oncología, mientras que las puntuaciones de las enfermeras de Urgencias presentaban menor Satisfacción por Compasión y las de Cuidados Intensivos un alto riesgo de Burnout. Yoder (2010), por su parte, en un estudio realizado con personal de Enfermería de distintas áreas hospitalarias obtuvo como resultados que el (8,6 %) presentaba bajas puntuaciones en la subescala de Satisfacción por compasión, un (7,6 %) estaba en riesgo de Burnout y (15,8%) presentaba riesgo de Fatiga por compasión.

Entre los Factores personales que aumentan el riesgo de padecer Fatiga por Compasión destacan el hecho de ser mujer y de mantener un escaso capital de salud. Sin embargo factores como la edad, un avanzado nivel educativo, estar casado o convivir con una pareja, parecen disminuir el Síndrome de Fatiga por Compasión. Lo cual coincide con datos como los obtenidos por Hegney (2014) en un estudio realizado con enfermeras Australianas.

Respecto a los factores psicoemocionales, el tipo de personalidad (rumiante), la rigidez cognitiva, poca expresividad emocional y el estrés se identifican como factores de riesgo que aumentan la FC, mientras que la perspicacia empática la disminuye. Las creencias y valores vitales pueden actuar favoreciendo o previniendo dicha fatiga. A este respecto estudios como el de Benito et al. (2011) y Rodríguez et al. (2016) refieren que existe evidencia neurológica de la afectación cognitiva y emocional que sufren los profesionales que asisten a pacientes con alto nivel de sufrimiento, y que esta se ve agravada según el tipo de personalidad y la escasa capacidad de adaptación a situaciones cambiantes o estresantes.

A nivel de Factores socio-laborales, el aumento de la experiencia laboral, las organizaciones y los cargos responsables que tienen en cuenta el bienestar del profesional de Enfermería disminuyen la FC. Estudios como los de Hunsaker et al. (2015) coinciden en que los profesionales presentan mayor satisfacción por compasión cuando son dirigidos por un sistema organizativo y directores intermedios implicados en cuidar a sus profesionales.

En materia de prevención factores como el conocimiento sobre la FC y la formación específica se muestran claves. Autoras como Harris y Griffith (2015) refieren la experiencia positiva de incluir este concepto y su afrontamiento en los currículos académicos y de futuros profesionales.

Entre las competencias personales y profesionales destaca, como mayor factor protector de la Fatiga, la Satisfacción por Compasión. Estudios como el de Ruysschaert (2009) consideran que la Satisfacción por compasión aumenta la resiliencia y es un factor de motivación que genera sensación de mayor energía y sentimientos de plenitud y alegría al ayudar a otras personas.

El trabajo personal interno, la autoconciencia y el autocuidado como factores protectores de FC son también reconocidos en trabajos de otros autores como Harris y Griffin (2015) que hablan de las repercusiones que tiene el trabajo interior en profesionales que muestran un buen equilibrio emocional. Las repetidas situaciones de violencia moral provocadas por la falta de coherencia entre lo que se considera que se debe hacer en la atención de la persona enferma y lo que se tiene que hacer por

imperativo de estamentos superiores genera un gran acumulo de malestar y de insatisfacción laboral, a la par que influye en las relaciones con el resto del equipo disciplinar (Benito, Arranz, y Cancio, 2011).

Fradelos (2014), por su parte, habla de la necesidad de parar y escucharse para drenar emociones.

La práctica y experiencia de Mindfulness es altamente recomendada. Estudios como los de Galiana, Oliver, Samsó, Sancerni, y Tomás, (2017) confirman la práctica de mindfulness como factor protector de FC en profesionales de salud del ámbito de Paliativos.

Como limitaciones encontramos la escasez de trabajos que miden los niveles de Fatiga por compasión, lo cual dificulta la posibilidad de generalizar los resultados por lo que sería necesario ampliar la muestra con otras bases de datos o incluir trabajos académicos de reciente publicación.

Conclusiones

La Fatiga por compasión en Enfermería es un fenómeno de creciente interés a nivel internacional. En España los estudios realizados hasta el momento son escasos pero van en aumento desde el año 2014 teniendo mayor auge en 2016.

La administración de Cuidados es la esencia y signo identificativo de la profesión Enfermera, cuidar sin compasión o con una compasión desgastada deteriora al profesional de enfermería y a su labor con la persona enferma. Este Síndrome puede darse en enfermeras que trabajan en cualquier unidad, no obstante entre los trabajos realizados destacan: Cuidados Paliativos y oncológicos, Cuidados Intensivos y de urgencias, Pediatría, Salud Mental y residencias de PERSONAS MAYORES, COLECTIVO VULNERABLE ANTE LA SOLEDAD con mayor presencia de situaciones estresantes y de experiencias de eventos adversos.

La Fatiga por compasión genera desinterés por el trabajo y a la larga malestar y depresión en el profesional de Enfermería con consecuencias que afectan a la salud del profesional y a la calidad de los cuidados prestados. La principal forma de prevenirla es tomando conciencia de su existencia y promoviendo programas de intervención que favorezcan el soporte y cuidado de los profesionales de enfermería. Sensibilizar sobre ello a profesionales e instituciones ayuda a cuidar a la Enfermería y por extensión a cuidar de nuestra sociedad.

Referencias

- Acinas, M.P. (2011). Burn-out y desgaste por empatía en profesionales de cuidados paliativos. *Revista Digital De Medicina Psicosomática y Psicoterapia*, 4(2), 1-22. doi: <https://es.scribd.com/doc/154294293/Burn-Out-y-Desgaste-Por-Empatia-en-Profesionales-de-Cuidados-Paliativos-1>
- Aranguren, L.A. (1997). Educar en la reinención de la solidaridad. *Cuadernos Bakeaz*, 1-15.
- Benito, E., Arranz, P., y Cancio, H. (2011). Herramientas para el autocuidado del profesional que atiende a personas que sufren. *FMC-Formación Médica Continuada. Atención Primaria*, 18(2), 59-65.
- Campos, R., Rodríguez, J., y Espejo, L. (2015). *Estudio de prevalencia sobre la fatiga de la compasión y su relación con el síndrome de burnout en profesionales de centros de mayores de Extremadura*. Available from Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura-Dehesa.
- Camps, V. (2015). Los valores éticos de la profesión sanitaria. *Educación Médica*, 16(1), 3-8. doi: 10.1016/j.edumed.2015.04.001
- Collins, S., y Long, A. (2003). Working with the psychological effects of trauma: Consequences for mental health-care workers-a literature review. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 10, 417-424.
- Figley, C.R. (1995). Compassion fatigue: Toward a new understanding of the costs of caring. In B.H. Stamm (Ed.), *Secondary traumatic stress: Self-care issues for clinicians, researchers, and educators* (pp. 3-28). Baltimore: The Sidran Press.
- Figley, C.R. (2002). In Brunner-Rutledge. (Ed.), *Treating compassion fatigue (In the Psychosocial Stress Book Series ed.)*. New York.
- Fradelos, E., Mpelegrinos, S., Mparo, C., Vassilopoulou, C., Argyrou, P., Tsironi, M.,...Theofilou, P. (2014). Burnout syndrome impacts on quality of life in nursing professionals: The contribution of perceived social support. *Progress in Health Sciences*, 4(1), 102.

- Galiana, L., Oliver, A., Samsó, N., Sancerni, M., y Tomás, J.M. (2017). Mindful attention awareness in spanish palliative care professionals: Psychometric study with IRT and CFA models. *European Journal of Psychological Assessment*, 33(1), 14-21. doi: 10.1027/1015-5759/a000265
- García, M.J., y Coca, M.C. (2016). *Fatiga por compasión en trabajadores de cuidados paliativos de la región de murcia*. Murcia: Universidad internacional de la Rioja. doi: http://www.cuidarypaliar.es/wp-content/uploads/2017/06/mariajose_garcia_asensio-tfm.pdf
- Gómez, S., Gil, B., Castro, J., Ruiz, E., y Ballester, R. (2015). *Fatiga compasiva en el personal de enfermería de una unidad de cuidados intensivos*.
- Harris, C., y Griffin, M.T.Q. (2015). Nursing on empty: Compassion fatigue signs, symptoms, and system interventions. *Journal of Christian Nursing: A Quarterly Publication of Nurses Christian Fellowship*, 32(2), 80.
- Hegney, D.G., Craigie, M., Hemsworth, D.M., Rebecca, A.S., Francis, K., y Drury, V. (2014). Compassion satisfaction, compassion fatigue, anxiety, depression and stress in registered nurses in australia: Study 1 results. *Journal of Nursing Management*, 22(4), 506-518.
- Hernández, M.C. (2017). Fatiga por compasión entre profesionales sanitarios de oncología y cuidados paliativos. *Psicooncología: Investigación y Clínica Biopsicosocial en Oncología*, 14(1), 53-70. doi: ISSN 1696-7240.
- Hooper, C., Craig, J., Janvrin, D.R., Wetsel, M.A., y Reimels, E. (2010). Compassion satisfaction, burnout, and compassion fatigue among emergency nurses compared with nurses in other selected inpatient specialties. *Journal of Emergency Nursing*, 36(5), 420-427. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jen.2009.11.027>
- Hunsaker, S., Chen, H.C., Maughan, D., y Heaston, S. (2015). Factors that influence the development of compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction in emergency department nurses. *Journal of Nursing Scholarship*, 2(47), 186-194.
- Joinson, C. (1992). Coping with compassion fatigue. *Nursing*, 22, 116-122.
- Kang, T., Munson, D., y Klick, J. (2007). Pediatric palliative care. *Pediatric Clinics of North America*, 54.
- Maytum, J.C., Heiman, M.B., y Garwick, A.W. (2004). Compassion fatigue and burnout in nurses who work with children with chronic conditions and their families. *Journal of Pediatric Health Care*, 18(4), 171-179. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2003.12.005>
- Myezyentseva, O., y Gil, F. (2014). *Fatiga por compasión en los profesionales de enfermería. Revisión sistemática*. Available from repositori.upf.edu.
- Pellegrino, E., y Thomasma, D.C. (1993). In *Oxford University Press (Ed.), The virtues in medical practice*. New York-USA.
- Pfifferling, J., y Gilley, K. (2000). Overcoming compassion fatigue. *Family Practice Management*, 7, 39-45.
- Potter, P., Deshields, T., Divanbeigi, J., Berger, J., Cipriano, D., Norris, L., y Olsen, S. (2010). Compassion fatigue and burnout: Prevalence among oncology nurses. *Clinical Journal of Oncology Nursing*, 5(14), 56-62.
- Real Academia de la Lengua (2014). *Diccionario (Vigésimo tercera edición ed.)*. Retrieved from <http://buscon.rae.es/draef/>
- Rodríguez, M., Arce, M., Zugadi, A., Arrieta, A., Álvarez, O., Labrada, A.,...De-Pedro, M. (2016). Autocuidado del profesional de la salud. *Psicooncología*, 13, 17. doi: 10.5209/rev_PSIC.2016.v13.n1.52192
- Ruysschaert, N. (2009). (Self) hypnosis in the prevention of burnout and compassion fatigue for caregivers: Theory and induction. *Contemporary Hypnosis*, 3(26), 159-172.
- Sacco, T.L., Ciurzynski, S.M., Harvey, M.E., e Ingersoll, G.L. (2015). Compassion satisfaction and compassion fatigue among critical care nurses. *Critical Care Nurse*, 35(4), 32-43; quiz 1p following 43. doi: 10.4037/ccn2015392 [doi]
- Stamm, B. (2002). Measuring compassion satisfaction as well as fatigue: development and history of the compassion fatigue test. En C.R.E. Figley (Ed.), *Treating compassion fatigue. psychological stress series* (pp. 107-122). New York: Brunner-Routledge.
- Yoder, E.A. (2010). Compassion fatigue in nurses. *Applied Nursing Research*, 23(4), 191-197. doi:<https://doi.org/10.1016/j.apnr.2008.09.003>.

CAPÍTULO 117

Percepción de riesgo ante situaciones potenciales de abuso sexual en menores de edad

Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán y José Arce Valdez
Universidad Autónoma del Estado de México

Introducción

El abuso sexual infantil es un fenómeno social que impacta tanto a nivel nacional como internacional, si bien en el país se han logrado avances para atender a la población infantil, aún quedan huecos para procurar todas las necesidades de protección hacia los niños y niñas, uno de ellos en la atención oportuna en casos de abuso sexual, no solo cuando ya se dio el hecho sino también en la prevención a esta forma de violencia hacia los menores. Tema nombrado en el Plan de Desarrollo (PND 2013-2018) en el rubro de la Seguridad Pública.

Las diferentes investigaciones hacen un análisis de las afectaciones y las consecuencias del mismo, entre los autores que han dirigido sus aportaciones están: Sanmartín (2005), Cantón y Cortés (2003), Echeburúa y Guerrica Echavarría (2005) y Arruabarrena, de Paul, y Torres (1994); quienes se han dedicado principalmente a la evaluación del abuso sexual infantil por medio de sus consecuencias psicológicas y sociales para determinar el daño producido, en España; mientras que Sullivan y Everstine (1997) en Estados Unidos y Calvi (2005) en Argentina han estudiado la manera en que se da la dinámica de este tipo de agresiones, haciendo posible el diseño de estrategias encaminadas al tratamiento para la recuperación emocional del trauma producido en niñas, niños y adolescentes.

En el caso específico de México; Ampudia, Santaella, y Eguía (2009) y Muñoz, Gámez, y Jiménez (2008) han trabajado para conseguir objetivos parecidos a los que se plantearon los autores mencionados anteriormente. Sin embargo, Márquez (2005) menciona que en México el abuso sexual y la explotación sexual infantil es el maltrato que menos se ha documentado en los ámbitos médicos, legales y sociales; la información estadística es muy escasa y poco confiable por la naturaleza de invisibilización de la situación, es quizás una de las causas que impiden la apertura al conocimiento.

Por esta situación, se sigue trabajando en propuestas para intervenir en materia de prevención como es el caso de Higareda, Higareda, Higareda, Barrera, Gómez, y Benítez (2011) que trabajaron con padres de menores en edad preescolar para resaltar la importancia de educar con equidad de género como estrategia de prevención y Figueroa y Negrete (2000) quienes diseñaron un manual con diversas técnicas adaptadas para niños de 4 a 11 años que les ayudaran a desarrollar habilidades de reconocimiento y prevención del abuso sexual infantil.

Sin embargo, estos programas no han sido suficientes o aplicados adecuadamente, debido a que actualmente México ocupa el segundo lugar con mayor producción en pornografía infantil; así mismo se calcula que mensualmente aumentan cien nuevas víctimas de este delito en el país (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2008); por lo cual es de suma importancia dar intervención preventiva a través de una educación sexual de calidad impartida en escuelas primarias públicas; considerando el rango de edad en que se da con mayor incidencia este problema de salud pública, ya que como mencionan Sullivan y Everstine (1997) los efectos psicológicos y sociales se ven agravados cuando la edad, la experiencia y el conocimiento acerca de la sexualidad son menores; del mismo modo, Finkelhor (2006) señala que todos los menores son susceptibles de ser abusados; no obstante hay determinados factores que predisponen a un niño o niña a ser agredido(a) sexualmente; entre los que se encuentran aquellos que presentan una capacidad reducida para resistirse, para

categorizar o identificar correctamente lo que están viviendo, como es el caso de los niños(as) que aún no han desarrollado la comunicación verbal o aquellos que no tienen una idea correcta de la sexualidad que haya sido explicada de manera clara y adecuada para el nivel de desarrollo cognitivo en el que se encuentran.

La educación sexual en las escuelas primarias es una opción para disminuir los riesgos de abuso y explotación sexual en los niños(as), generar en ellos conductas de protección, y aumentar su conciencia sobre diferentes formas en las que pueden ser engañados(as) y lastimados en su cuerpo y en su psique de manera permanente. La niñez y su protección son prioridad mundial y están en la agenda de toda institución educativa. Los esfuerzos de enseñanza de las políticas educativas al respecto se encuentran en un dilema, pues si bien es cierto los contenidos en materia sexual están presentes, todo parece indicar que son insuficientes, tal y como lo muestran los registros estadísticos sobre abuso y explotación sexual infantil. En consecuencia es necesario evaluar los efectos de la educación sexual en las escuelas primarias desde los niños(as), para contar con el conocimiento sobre la apropiación personal que hacen de los contenidos que se les enseñan y transitar hacia una educación sexual pertinente y efectiva, que favorezca el aprendizaje de estrategias y herramientas de autocuidado ante situaciones de amenaza sexual de cara a una realidad social que violenta su seguridad y sano desarrollo.

En México, aunque escasos los estudios al respecto de este problema, reconocen la necesidad de seguir desarrollando investigación, sobre todo en escenarios reales, como la escuela, en los que se tiene por objetivo formar conciencia y líneas de acción que apunten hacia el bienestar y desarrollo personal. Resulta importante señalar que esta propuesta de investigación se encuentra directamente vinculada con los compromisos de México ante la UNICEF (2009).

Desde una lectura sobre el goce de los derechos individuales, los niños(as) representan un grupo vulnerable y sin una ciudadanía plena, se encuentran a expensas de las estrategias en materia de seguridad y equidad desplegadas por el Estado, para el goce completo de sus derechos. Entre aquellas se advierten como necesarias las estrategias de acceso a la información con calidad, pertinencia y disponibilidad, con el afán de minimizar los obstáculos para la salvaguarda de su integridad física, psíquica y sexual, particularmente esta última para el tema que nos ocupa en el presente proyecto.

La investigación de la 57 sesión de la Comisión de Derechos Humanos (2001), señala que hasta un 36% de las niñas y el 29% de los niños han sufrido abuso sexual infantil y que hasta un 46% de las niñas y el 20% de los niños tienen experiencia en la coerción sexual (Child Abuse Statistics, 2001). La estrategia de protección de la infancia de UNICEF, aprobada en 2008, estima que 150 millones de niñas y 73 millones de niños menores de 18 años han mantenido relaciones sexuales forzadas u otras formas de violencia y explotación sexuales que implican contacto físico; en el año 2000, se estimaba que 1,8 millones de niños eran explotados sexualmente mediante prostitución y pornografía; hoy día, se estima que alrededor de 1 millón de niños cae en la prostitución cada año (UNICEF, 2008). El Informe Mundial sobre Violencia contra Niñas, Niños y Adolescentes de la ONU de 2006, ha advertido que más de 80 por ciento de las víctimas de trata son niñas y mujeres (OMS, 2006).

Estes y Weiner (2001) mencionan que en Canadá, los EE.UU. y México, más de 6,5 millones de niños al año están expuestos a materiales sexuales no deseados a través de Internet (referidos por Child Abuse Statistics, 2001). Para el caso de los Estados Unidos se estima que 88.000 niños(as) son víctimas anualmente de abuso sexual. En México, durante el periodo comprendido del año 2000 a junio de 2005 las denuncias presentadas por abuso y violencia sexual infantil ante el Sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF), suman un total de 7,823, lo que representa el 4.86% del total de las denuncias recibidas. Otras estadísticas revelaron que el 56% de las jóvenes de entre los 15 y 19 años son víctimas de la violencia, y la sexual representa el 7.24%, dato proporcionado por la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las relaciones en los Hogares 2003 (ENDIREH, 2010).

Como antecedente inmediato a los datos señalados de México, se tienen las cifras reportadas por el Centro de Terapia y Apoyo para Víctimas de la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal, la

cual reportó que en el año de 1997, del total de las víctimas menores de 13 años atendidas, el 52% eran víctimas de abuso sexual, de éstos el 31% víctimas de violación, el 70% eran niñas y el 30% niños. Estos registros revelan un problema social de agenda pública, ya que señalan una alta tasa de victimización sexual en los niños(as), lo que obliga a reflexionar sobre los recursos y estrategias de protección para ellos(as). Por ello, el objetivo de la presente investigación fue conocer la percepción de riesgo de los niños en materia de abuso sexual.

Método

Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística compuesta por 300 menores de edad con un promedio de 9.53 años (D.E.= ± 1.6), repartidos equitativamente por sexo, originarios de las zonas norte (18.9%), sur (37.1%) y centro del Estado de México (44%), estudiantes de tercero (27.1%), cuarto (26.2%), quinto (22%) y sexto (24.7%) año de primaria.

Instrumentos

Se utilizó el cuestionario de secretos peligrosos y no peligros (Velázquez y Delgadillo, 2015) que evalúa la percepción de riesgo ante situaciones que representan escenarios comunes para la ocurrencia del abuso sexual infantil. El dispositivo está compuesto por 12 viñetas ante las cuales los menores tienen que responder si la situación descrita es muy buena, buena, mala o muy mala. El instrumento presenta una estructura bifactorial que identifica situaciones peligrosas y no peligrosas con 6 reactivos cada una, además permite explicar el 43.559% de la varianza total con una confiabilidad Alpha de Cronbach=.723.

Procedimiento

Para la aplicación de los instrumentos fue necesaria la previa autorización de las autoridades escolares, así como de los tutores para dar cumplimiento a los requisitos legales vigentes en materia de Derechos Humanos y Garantías Institucionales de los menores aplicables en México, asimismo, se contó con la autorización por escrito de los padres de familia, garantizando que la información recabada sería tratada de forma anónima, confidencial y con fines de investigación. La herramienta de indagación fue aplicada de manera grupal en los salones de clases de los menores durante los meses de enero a junio de 2016. Los datos fueron procesados mediante el software estadístico SPSS V. 22.

Análisis de datos

Se realizó un estudio de carácter descriptivo haciendo uso de pruebas de carácter paramétrico para hacer comparaciones entre las diferentes poblaciones de estudio, eligiéndose la prueba t de Student así como el Análisis de Varianza (ANOVA) de un factor.

Resultados

Para la búsqueda de diferencias sobre la percepción de riesgo en función del grado de estudios, se realizó el análisis de varianza (ANOVA), encontrándose que en las situaciones que representan un peligro potencial, los menores de cuarto y quinto año tienen una mayor percepción de ello (ver tabla 1).

Tabla 1. Comparación por grado escolar situaciones de riesgo

Ítem	Sig.	F	Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto	
			Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.
Un amigo te toca los genitales y te dice que no le digas a tus papás.	.000	19.73	3.63	.484	3.72	.451	3.64	.524	3.12	1.01
El maestro te dice que dejes tocarte tus partes íntimas y que no le digas a nadie sino te reprueba.	.008	3.948	3.58	.495	3.64	.531	3.70	.462	3.45	.697
Un amigo de Facebook que no conoces te invita a tomar un helado pidiéndote que no le digas a nadie.	.000	9.085	3.37	.501	3.42	.495	3.47	.541	3.09	.781

Asimismo, se encontró que en la percepción de situaciones no riesgosas existen diferencias significativas, encontrándose mayor conciencia de peligro en los estudiantes de cuarto y sexto año (Ver tabla 2).

Tabla 2. Comparación por grado escolar-situaciones sin riesgo

Ítem	Sig.	F	Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto	
			Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.
Mi tía me compra helado cada vez que vamos al parque a divertimos, siempre comenta que ese es nuestro secreto.	.010	3.822	2.33	.650	2.24	.688	2.24	.656	2.50	.686
Ayer jugando a los piratas, enterré unas monedas con mi primo en el patio de su casa y le prometí no decirle nada a mis papás.	.025	3.140	2.75	.689	2.85	.712	2.69	.649	2.58	.682

Para hacer las comparaciones por sexo, se realizó la prueba t de Student para muestras independientes. Los resultados muestran solo un reactivo donde la percepción de riesgo es distinta entre niños y niñas (ver tabla 3).

Tabla 3. Comparaciones por sexo-situaciones de riesgo

Ítem	Sig.	t	Niños		Niñas	
			Media	D.E.	Media	D.E.
Estás sólo en casa, suena el teléfono y es tu primo mayor quien te invita a su casa a jugar solos sin que nadie lo sepa.	.010	2.581	3.18	.572	3.33	.549

Respecto de las situaciones no peligrosas, no se observaron diferencias estadísticamente significativas. Para realizar comparaciones en relación con la región de procedencia de los menores, se realizó el Análisis de Varianza. Los reactivos que refieren a situaciones de riesgo muestran que, en dos de ellos, existen diferencias estadísticamente significativas (ver tabla 4).

Tabla 4. Comparaciones por región-Situaciones de riesgo

Ítem	Sig.	F	Ixtapan		Atacomulco		Toluca	
			Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.
Un amigo te toca los genitales y te dice que no le digas a tus papás.	.000	9.914	3.34	.899	3.68	.470	3.62	.536
Te encuentras a un señor en el parque y te pide que le ayudes a buscar un perrito perdido, diciéndote que no le digas a nadie más.	.000	20.574	2.92	.664	3.02	.850	3.35	.566

Para los reactivos que hablan de situaciones no riesgosas, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en un reactivo (Ver tabla 5).

Tabla 5. Comparaciones por región-situaciones no riesgosas

Ítem	Sig.	F	Ixtapan		Atacomulco		Toluca	
			Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.
Mis tíos nos van a llevar al río para hacer un día de campo para festejar el día del niño y me piden que no les diga a mis hermanos.	.000	16.786	3.16	.724	2.88	.767	2.73	.688

Discusión/Conclusiones

Las respuestas entre pares sugieren que el estado de alerta sobre las formas de tocamiento en las partes íntimas se activa a partir de 4° grado; con las figuras de autoridad y desconocidos desde 5° grado, incluidas las formas de comunicación vía digital; y sobre las figuras de confianza familiar consanguínea o política, a partir de 6° grado. Resultados que sugieren que conforme se avanza en la edad, las lecturas de sospecha sobre las intenciones de los pares o adultos con los que se interactúa, siguen una línea horizontal seguida de la vertical con personas ajenas a la familia, conocidas y con influencia social ascendente (el caso de los maestros); esta habilidad de lectura fina sobre intenciones ocultas sigue agudizándose ahora para con los familiares, ya sean pares o adultos.

Entre los elementos que activan la configuración de estructuras cognitivas pre-reflexivas o de duda, se encuentra el dinero, un elemento socio-psicológico cargado de un valor relevante en la dinámica de interacción humana, que es aprendido desde corta edad. Algo similar ocurre, con relación al sexo, los datos sugieren que, se trata de otro elemento socio-psicológico, con un valor más sensible en el sexo-género femenino que en el masculino. Lo que cobra sentido, considerando que México, como país ha activado entre sus políticas públicas de seguridad social, lo que se conoce como *Alerta de género*, dispositivo de autocuidado hacia las mujeres, implementado por las autoridades mexicanas en sus distintos niveles, municipal, estatal y federal.

Con respecto a las regiones estudiadas, los resultados obtenidos apuntan a las siguientes consideraciones: elementos de alerta de acuerdo a las dinámicas sociales de la región, en Atacomulco particularmente los menores están más receptivos sobre las formas de aproximación corporal de los/las adultos/as amigos/as de la familia. Para el caso de Toluca, como asentamiento urbano, la disposición y accesibilidad de parques y jardines es mayor que la que se cuenta en las ciudades de Ixtapan y de Atacomulco, cuyas infraestructuras urbanas son más pequeñas en comparación con la ciudad de Toluca. Lo que alcanza a confirmarse, desde la descripción de escenarios más naturales, en los que se pueden tener experiencia de entornos campiranos. De lo arriba expuesto, se confirma la necesidad de continuar trabajando en materia de prevención tal y como lo refieren Higareda, Higareda, Higareda, Barrera, Gómez y Benítez (2011).

Los hallazgos confirman lo señalado por Sullivan y Everstine (1997) con respecto a la edad, la experiencia y el conocimiento en torno a la sexualidad de los menores, a mayor conocimiento,

información y claridad de las implicaciones de las formas de interacción en rededor del propio cuerpo y ajeno, menores los riesgos y efectos psicológicos y sociales de agravio.

El instrumento diseñado por Velázquez y Delgadillo (2015) mostró ser una herramienta sensible para conocer diferencias específicas por grado escolar en menores de edad de educación pública básica; dejando en claro que el conocimiento general sobre situaciones potenciales de secretos no peligrosos son interpretadas como circunstancias posibles de vida en las dinámicas cotidianas de los menores que no encierran factores de riesgo o peligro. No así, con otras circunstancias cuyos elementos configurativos dan lugar a la sospecha de las intenciones que un otro/a pueda tener para con el propio cuerpo, en este caso, el de los menores (UNICEF, 2009).

Referencias

- Ampudia, A., Santaella, G., y Eguía, S. (2009). *Guía Clínica para la Evaluación y Diagnóstico de Maltrato Infantil*. México: Manual Moderno.
- Arruabarrena, M., y De Paul, J. (1994). *Maltrato a los niños en la familia: evaluación y tratamiento*. España: Pirámide.
- Calvi, B. (2005). *Abuso Sexual en la Infancia: Efectos psíquicos*. Argentina: Lugar Editorial.
- Cantón, J., y Cortés, M. (2003). *Guía para la Evaluación del Abuso Sexual Infantil*. 2da edición. Madrid: Pirámide.
- Child Abuse Statistics. (2001). *Some Worldwide Child Abuse Statistics*. Recuperado de <http://www.child-abuse-effects.com/child-abuse-statistics.html>
- Delgadillo, L. (2011). "Sexo, sexualidad y erotismo". *Caminos hacia la equidad* (pp. 109-114). Universidad Autónoma del Estado de México
- Echuburúa, E., y Garrica Echavarría, C. (2005). *Abuso Sexual en la Infancia: Víctimas y Agresores. Un enfoque clínico*. 2da. Edición. España: Ariel.
- Figueroa, M., y Negrete, L. (2000). *Prevención al abuso sexual infantil PASI. Carpeta instruccional*. Procuraduría General de Justicia del Estado de México y Universidad Autónoma del Estado de México.
- Finkelhor, D. (2006). *El abuso sexual al menor*. México: Pax.
- Glaser, D., y Frosh, S. (1997). *Abuso sexual de niños*. México: Paidós.
- Higareda, M., Higareda, E., Higareda, I., Barrera, J., Gómez, M., y Benítez, M. (2011). Aptitud para prevenir abuso sexual en menores después de una intervención educativa participativa. *Salud Pública de México*, 53(2).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los hogares*. Recuperado de: www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/endireh/2011
- Lammoglia, E. (1999). *Abuso sexual en la infancia*. México: Grijalbo.
- Márquez, A. (2005). La Jerarquía Católica y el abuso sexual infantil en México. *Infancias mexicanas, rostros de la desigualdad. Informe alternativo para el Comité de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas 1999-2004*.
- Muñoz, M., Gámez, J., y Jiménez, G. (2008). Factores de riesgo y de protección para el maltrato infantil en niños mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1).
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2006). *La violencia contra los niños puede y debe prevenirse, dice la Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2006/pr57/es/index.html>
- Sanmartín, J. (2005). *Violencia contra niños*. Ariel: España.
- Sullivan, D., y Everstine, L. (1997). *El sexo que se calla. Dinámica y tratamiento del abuso y traumas sexuales en niños y adolescentes*. México: Pax.
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (2008). *Protección Infantil. La protección de la Infancia contra la Violencia, la Explotación y el Abuso*. Recuperado desde: http://www.unicef.org/spanish/media/media_45451.html
- United Nations International Children's Emergency Fund [Unicef]. (2009). Estado mundial de la infancia. Resumen ejecutivo. Unicef. Recuperado desde: www.unicef.org/spanish/publications.
- Velázquez, M., y Delgadillo L. (2015). *Cuestionario de secretos peligrosos y no peligrosos. Técnica inédita de recolección de datos*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. México.
- Wilson, E. (1980). *Sobre la naturaleza humana*. México: Fondo de Cultura Económica.

CAPÍTULO 118

Expectativas de actuación de las familias ante situaciones de sobrepeso y obesidad en sus hijos/as

Yolanda Cotiello Cueria*, Lucía Álvarez Blanco**, y Raquel-Amaya Martínez González**

**Universidad de Oviedo, Consultorio Periférico de Venta Las Ranas (SESPA-Villaviciosa);*

***Universidad de Oviedo, Facultad de Formación del Profesorado y Educación*

Introducción

La obesidad es responsable de una proporción relevante de enfermedades no transmisibles, incluyendo enfermedades cardiovasculares, enfermedades respiratorias, diabetes tipo 2, enfermedades de hígado y varios tipos de cáncer; enfermedades, que suelen aparecer o verse reforzadas durante la adolescencia (OMS, 2017a, 2017b; World Obesity Federation, 2017). Las estimaciones apuntan que, con las tendencias actuales, en 2025 habrá 2.700 millones de personas con sobrepeso y obesidad en el mundo (OMS, 2017a, 2017b; World Obesity Federation, 2017) y respecto a los niños y adolescentes, Casas y Gómez (2016), OMS (2017c) y Tardón (2017) ponen de manifiesto el aumento de la obesidad en niños/as y adolescentes tanto en España como a escala mundial. Así, las conclusiones de un nuevo estudio dirigido por el Imperial College de Londres y la Organización Mundial de la Salud indican que el número de niños y adolescentes de edades comprendidas entre los 5 y los 19 años con obesidad se ha multiplicado por 10 en el mundo en los cuatro últimos decenios, de modo que si se mantienen las tendencias actuales, en 2022 habrá más población infantil y adolescente con obesidad que con insuficiencia ponderal moderada o grave (OMS, 2017c).

La gran mayoría de las obesidades son consecuencia de una compleja interacción de factores genéticos, hormonales, nutricionales, actividad física y factores físicos, psicológicos y sociales del entorno y, por ello, se dice que su etiología es totalmente multifactorial no pudiendo considerar un único modelo teórico que pueda proporcionar por sí solo una lista exhaustiva de todos los factores concebibles que determinan el estado del peso de una persona en particular (OMS, 2017g, 2017h). Entre estos factores, el estilo de vida y la familia son factores que ejercen una gran influencia sobre la epidemia del sobrepeso y obesidad (Amigo, 2007; Busto, 2016; Redacción Cibeles, 2017) y sobre todo en los adolescentes que pueden condicionar en gran medida los estilos de vida adultos.

En consonancia con lo anterior, actualmente los adolescentes se consideran un grupo poblacional clave en el abordaje de la obesidad ya que: aproximadamente uno de cada seis habitantes del mundo es un adolescente, menos de uno de cada cuatro adolescentes sigue las directrices recomendadas sobre actividad física, en la adolescencia se comienzan a tomar decisiones autónomas sobre comportamientos básicos para su bienestar y con ello se mejora su salud y su supervivencia durante esta etapa de la vida, se producen efectos duraderos en su salud en la etapa adulta y se permite que transmitan a sus hijos, tales mejoras en la salud (Alfaro, 2015; OMS, 2014, 2017d, 2017e).

Además de las consecuencias fisiológicas y de salud, la obesidad y el exceso de peso en general tienen una importante influencia en el desarrollo psicológico y emocional y en la adaptación social del adolescente (OMS, 2017e). Habitualmente los adolescentes no suelen preocuparse por las consecuencias a largo plazo de sus hábitos y estilos de vida y por el contrario si tienden a centrarse más en su propio cuerpo, conllevando los cambios puberales un aumento en el número de problemas relacionados con la imagen corporal y el aspecto físico. Así, en la adolescencia puede influir en el concepto de sí mismo y convertirse en un problema más grave, debido a la inseguridad con el esquema corporal propio de estas edades. Los sentimientos de ansiedad y tristeza, junto con el aislamiento, pueden llevar a una mayor

ingesta de alimentos como compensación, además de mayor tendencia a la vida sedentaria, lo que agrava la obesidad. En algunos casos se desarrollan trastornos de la alimentación en la pre-adolescencia o adolescencia, como la anorexia nerviosa y la bulimia (Hernández, 2013; OMS, 2014; Ramos, 2010).

Ante la complejidad de la obesidad y los cambios (físicos, cognitivos, emocionales y sociales) que se producen durante la adolescencia, para que las intervenciones que se lleven a cabo surtan efecto y tengan el debido alcance, su abordaje requiere un enfoque integral que incluya, además de todos los niveles de gobierno, otros actores, como los *padres y cuidadores* (OMS, 2017f, 2017i); pues, es incuestionable que las familias constituyen el primer entorno de aprendizaje social, condicionan los estilos de vida de sus hijos/as y juegan un papel fundamental en la prevención/control de la obesidad (Casas y Gómez, 2016; Martínez et al., 2015; Rodrigo et al., 2004; Schnel, 2014).

Por otra parte, hay que recordar que existe una abundante evidencia empírica que indica que lo que ocurre en la familia continúa jugando un papel fundamental en la adaptación psicológica y conductual de jóvenes y adolescentes; por ello, el contexto familiar continuará siendo básico para la adquisición/modelaje de estilos de vida saludables, como la cultura gastronómica y las preferencias alimentarias, los hábitos de actividad física, las creencias en relación a la salud o la percepción de los que son comportamientos saludables en la adolescencia (Alzate, 2012; Forminaya, 2017; Lindsay, 2006).

Frente a la necesidad de que las familias se impliquen en la prevención/control de la obesidad diversos estudios ponen de manifiesto que a muchas familias les preocupa poco la obesidad de sus hijos/as y hacen la vista gorda cuando está presente (Casas y Gómez, 2016; Perianes, 2017; Rodero, 2017; Tardón, 2017). De este modo para prevenirla eficazmente se requiere aumentar esta conciencia y, a su vez, aportar herramientas e información a las familias para conseguir una alimentación y un estilo de vida más saludables para sus hijos (Martínez, 2017; Setien, 2016). La sensibilización, comunicación y educación se convierten en piezas claves para aumentar la conciencia de las familias pues los valores y normas influyen en la percepción de lo que constituye un peso corporal saludable o deseable, especialmente en los niños y adolescentes (OMS, 2017f).

Conforme estas premisas y argumentos teóricos preliminares, el estudio que presentamos define como *objetivo* conocer la percepción de las familias sobre su actitud y pautas de actuación ante la alimentación y ejercicio físico de sus hijos/as adolescentes para, posteriormente, identificar sus necesidades socioeducativas y promover, en último término, intervenciones que contribuyan a la prevención de la citada obesidad.

Método

Participantes

De las 1604 familias asturianas inicialmente seleccionadas (570 asociadas a los centros de salud y 1034 a los centros educativos) con niños/as nacidos/as en el año 2002 y que durante el 2015 cumplieron 13 años, finalmente se contó con la colaboración de 290 familias procedentes de los centros de salud (n=154; 53,1%) y educativos 136 (46,9%).

Del total de participantes, el 83,8% son mujeres y el 16,2% hombres, oscilando la edad de los mismos entre los grupos de edad de 45-49 años (34,1%) y el de 35-39 años (12,40%). Considerando los estudios cursados el 32,4 % dispone de estudios obligatorios y otro 29,6% ha realizado la Educación Secundaria no Obligatoria, siendo universitarios el 27,9% restante.

El estado civil más representativo es “casado” (77,9 %), seguido por “divorciado” (12,4%), “soltero” (3,8%) y “otras situaciones” (viudedad, pareja de hecho...), representadas por el 5,9%. Respecto al vínculo familiar mantenido con el menor, el 97,6% son padres/madres y el 2.4% abuelos/as, apuntándose la existencia de dos hijos en la mayoría de estos núcleos (53%), solamente uno (35,7%) o bien tres o más (11.3%). Considerando el país de nacimiento el 91,2% son españoles y el 8,8% restante naturales de otros países.

Asimismo, el perfil de la unidad familiar se articula en torno a 5 personas (50,7% de los casos), seguido por los hogares de tres y/o siete miembros (8,7% y 1,0% respectivamente). Con ello, la estructura resultante coincide con las siguientes tipologías: biparental (76,7%), seguida con monoparental (13,6%) y otras situaciones (10,1%). Por último, revisado el nivel de ingresos sucede que en el 39,9% de las unidades familiares se superan los 1800€ mensuales, alcanzándose la cifra de 1201-1800€ al mes en el 30,4% en hogares y de 600-1200 € en el 24,6% de las familias consultadas.

Por otro lado, revisando el perfil de los hijos/as adolescentes de estas familias se encuentra que el 67% tiene 13 años, el 29,2% 12 años y el 3,8 % 14 años, siendo chicas el 50,5% chicas y el 49,5% chicos. De estos/as, un 90,6% cursa estudios de 2º de la ESO, frente a un 9,4% de otros cursos (6º de Primaria, 1º y 3ª de ESO). Atendiendo a la variable “rendimiento académico” se observa que el 75,6% de este alumnado ha aprobado todas las asignaturas en las dos últimas evaluaciones, encontrándose en la situación contraria otro 24,4%. Por último, el 79,7% de los centros escolares en que estos/as niños/as cursaron la Educación Primaria disponía de comedor escolar, frente a un 20,3% que carecía de este servicio. Por el contrario, al consultar sobre los centros actuales de secundaria se obtienen datos opuestos, al disponer solamente el 18,3% de comedor escolar, no ofertándose este servicio en el 81,7% de los casos restantes.

Concluimos el perfil sociodemográfico de la muestra aludiendo a los respectivos índices de masa corporal obtenidos tanto en el caso de los adultos como en el de los niños/as, midiéndose estos a los 10 y 13 años. Así, se ubican en la opción de “bajo peso” el 0,7% de los progenitores, el 2,1% de los niños/as con 10 años y el 2,5% a los 13 años. Por su parte, la situación de “sobrepeso y obesidad” caracteriza al 45,5% de los padres/madres, así como al 38,3% de los chicos/as cuando tenían 10 años y al 23,7% siendo su edad los 13. No obstante, la mayoría muestra un “peso normal”: el 53,8% de los adultos, el 59,7% de los de 10 años y el 73,7% a la edad de 13.

Instrumentos

Considerando el carácter exploratorio expost-facto de esta investigación la recogida de datos entre las familias que integran la muestra se procedió previamente a la elaboración ad hoc del Cuestionario para familias sobre Obesidad Infantil, integrado por 106 ítems distribuidos en 8 dimensiones de estudio ajustadas a una escala de respuesta escalar tipo Likert (1-total desacuerdo a 4-total acuerdo), que permite recoger información sobre los dos tópicos básicos de estudio: 1) “Hábitos de los padres, madres e hijos/as sobre alimentación, ejercicio físico y otros relacionados con el sobrepeso/obesidad”, compuesto por 78 ítems y 2) “Conocimientos de los padres y madres sobre hábitos saludables y obesidad infantil”, con un total de 28 ítems. Además de esta información cuantitativa se ha creado un protocolo de preguntas abiertas a las que las familias podían responder y enviar a través del correo electrónico, de un blog creado al efecto o bien en el momento de desarrollo de grupos de discusión en que participaron voluntariamente aquellas familias que manifestaron expresamente su interés en el cuestionario previo. Los valores del Alfa de Cronbach ascienden a .83 y .82 en ambos estudios respectivamente.

Procedimiento

A modo de síntesis cabe apuntar que para la realización de este estudio se solicitó a los servicios centrales del Servicio de Salud del Principado de Asturias –SESPA- la relación de todos los niños de 10 años nacidos en 2002 y que, tras diez años, acudieron a las consultas de sus respectivos centros para controlar su crecimiento (altura y peso). Para ello se definió como criterio la existencia de un registro previo en la historia clínica informatizada del peso, talla y/o índice de masa corporal. Una vez obtenida la población (4519 menores, 2278 niñas y 2241 niños) y mediante un muestreo aleatorio estratificado según áreas sanitarias con afijación proporcional se extrajo una muestra de 570 sujetos (293 niñas y 277 niños). El tamaño se predeterminó para una confianza del 95%, una precisión del 4% y una previsión de

pérdidas del 30%, utilizando el programa Epidat 4.0. La distribución y recogida de los cuestionarios se realizó a través de los profesionales de enfermería de pediatría de referencia de los diferentes centros.

Por su parte, la selección de los adolescentes de 13 años se desarrolló en 28 centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria en Asturias a través de un muestreo incidental realizado sobre un total de 144 registrados en el directorio de centros educativos de la Consejería de Educación del Principado de Asturias. De esos 28 centros se obtuvo una respuesta favorable a participar por parte del equipo directivo de 15 centros (53,57%), lo que supuso la distribución, vía tutor de aula, de cuestionarios entre 1034 adolescentes.

Análisis de datos

En este trabajo se presentan resultados de la dimensión referida a “*conocimientos de actuación ante el sobrepeso u obesidad en los hijos*”, habiéndose realizado con el programa de análisis estadísticos informático SPSS v.22, análisis descriptivos (frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central y de variabilidad) y de regresión para una variable que informa sobre cómo influyen las emociones (estado anímico del menor) en la variedad y cantidad de alimentos que ingiere en las comidas.

Resultados

Para la presentación de resultados se opta por diferenciar las dos modalidades de análisis desarrolladas. Así, realizando una exploración preliminar de los datos, en la Tabla 1 se recogen para cada uno de los ítems analizados las puntuaciones correspondientes al tamaño muestral, media, desviación típica y distribución porcentual de las respuestas aunando las opciones de Totalmente en desacuerdo y desacuerdo y “totalmente de acuerdo y acuerdo”.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos sobre conocimientos parentales ante diagnósticos de sobrepeso/obesidad

	N	TD+D	TA+A	$\bar{X}$	Sx
Tengo los conocimientos suficientes para adaptar la alimentación al peso del/a niño/a	288	19.9%	86.1%	3.23	.763
El IMC indica la relación entre el peso y la talla, utilizándose para saber si hay sobrepeso y obesidad en los adultos	277	7.9%	92.1%	3.64	.732
El sobrepeso (IMC>25) y la obesidad (IMC>=30) se producen cuando se acumula grasa anormalmente o en exceso	262	6.5 %	93.5%	3.61	.657
Cuando se come hay que prestar atención al estado de ánimo pues las emociones pueden influir en el tipo y cantidad de alimento que se come	280	15.4%	84.6%	3.36	.836
El sobrepeso y la obesidad no se pueden prevenir ni tampoco las enfermedades que tienen asociadas	278	82.4%	17.6%	1.62	1.004
Para que las personas puedan prevenir la obesidad y el sobrepeso necesitan controlar su alimentación y actividad física	281	5.7%	91.4%	3.74	.638
La obesidad es un problema de salud que es responsabilidad de cada uno	281	27.4%	72.6%	3.07	.950
La obesidad es un problema de salud de la sociedad y por ello la responsabilidad de prevenirla es de los centros escolares, sanitarios, ayuntamientos y otras entidades sociales	282	45.7%	54.3%	2.73	1.100

Tal y como se puede observar en la tabla superior y para conocer la percepción de las familias sobre su actitud y pautas de actuación ante la alimentación y el peso de sus hijos/as adolescentes el análisis de la percepción que las familias tienen de sus *conocimientos para adaptar la alimentación al peso del niño/a*, se considera necesario. El análisis descriptivo efectuado sobre esta variable indica que la mayoría el 86,1% si reconocen tener los conocimientos suficientes para adaptar la alimentación al peso del adolescente frente al 19,9 % que están en desacuerdo (N= 288; $\bar{X}$ =3.23; Sx=0.763).

Plantear el tema del sobrepeso y obesidad supone hablar del IMC, pues aunque existen posturas en contra lo habitual es vincular el sobrepeso y la obesidad al exceso de masa grasa y determinarlos a través del Índice de Masa Corporal (IMC). El IMC considera el peso de la persona en relación a su estatura y es calculado dividiendo su peso en kilogramos por el cuadrado de su estatura en metros. El análisis descriptivo efectuado sobre la variable “*el índice de masa corporal (IMC) indica la relación entre el peso y la talla y se utiliza para saber si hay sobrepeso y obesidad en los adultos*” indica que el 92.1%

está de acuerdo con esta afirmación mientras que un 7.9% está en desacuerdo ($N= 277$, $\bar{X}=3.64$, $Sx=0.732$).

El IMC es un indicador fácil de medir que permite categorizar el peso de un individuo como normal, sobrepeso, obesidad, o bajo peso. En adultos está definido internacionalmente que un IMC menor de 18.5 se considera bajo peso, entre 18.5 y 5 es normopeso, igual o mayor de 25 exceso de peso, superior a 30 obesidad y a 40 obesidad mórbida. En niños y adolescentes, cuyos cuerpos están cambiando y creciendo constantemente, se utilizan comúnmente tablas y gráficas con estándares de crecimiento que varían según la edad y sexo.

Dada la necesidad de calcular e interpretar correctamente el IMC para poder categorizar el peso en niños/as, adolescentes y adultos se incluye la variable “el sobrepeso (IMC igual o superior a 25) y la obesidad (IMC igual o superior a 30) se producen cuando se acumula grasa anormalmente o en exceso” complementando a la anterior. El análisis descriptivo efectuado sobre esta variable indica que el 93,5% está de acuerdo con esta afirmación mientras que un 6,5 % está en desacuerdo ($N= 262$, $\bar{X}=3.61$, $Sx=0.657$).

Entre las causas que determinan la presencia o no del sobrepeso/obesidad, además de la herencia/genética, se encuentra el desequilibrio del balance energético y concretamente el desequilibrio entre la alimentación y la actividad física; siendo el estado de ánimo uno de los desencadenantes, pues es sabido que la desmotivación, baja autoestima no solo conduce al abandono del ejercicio activo sino a la ingesta excesiva de alimentos hipercalóricos. Por ello a través de la variable “*cuando se come hay que prestar atención al estado de ánimo pues las emociones pueden influir en el tipo y cantidad de alimento que se come*” se plantea la necesidad de visibilizar el estado de ánimo como causa importante del sobrepeso/obesidad. El análisis descriptivo efectuado sobre esta variable indica que el 84,6 % están de acuerdo con esta afirmación mientras que un 15,4 % está en desacuerdo ($N=280$, $\bar{X}=3.36$, $Sx=0.836$).

Muchas personas además de atribuir su sobrepeso a la genética/herencia suelen decir que no se pueden prevenir ni el sobrepeso/obesidad ni sus consecuencias, cuando en realidad la prevención en la infancia/adolescencia se confirma como el arma de mayor potencial para poder disminuir el impacto global de la obesidad; pues, una vez instaurada la obesidad, su tratamiento tiene una eficacia limitada y es costoso.

La variable “*el sobrepeso y la obesidad no se pueden prevenir, ni tampoco las enfermedades que tienen asociadas*” está formulada en negativo con lo cual los resultados que se deriven de los diversos análisis habrá que interpretarlos de modo diferente al resto de variables. En el caso del análisis descriptivo efectuado sobre esta variable presentaremos primero los desacuerdo (por ser la opción deseable) que representan el 82,4% y posteriormente los que están de acuerdo que representan el 17,6% ($N= 278$, $\bar{X}=1.62$, $Sx=1.004$). Llamando la atención que un 17,6% piense que no se pueden prevenir el sobrepeso/obesidad ni las enfermedades que tienen asociadas.

Partiendo del hecho de que la prevención es fundamental en el abordaje del sobrepeso y obesidad, se considera preciso hacer hincapié en la alimentación y actividad física como elementos básicos del balance energético al que se hizo alusión previamente. El análisis descriptivo efectuado sobre la variable “*para que las personas puedan prevenir la obesidad y el sobrepeso necesitan controlar su alimentación y su actividad física*” indica que el 91,4 % están de acuerdo con esta afirmación mientras que un 5,7 % están en desacuerdo ($N= 281$, $\bar{X}=3.74$, $Sx=0.638$).

Hoy en día coexisten dos líneas conceptuales/enfoques bien definidas/os en el análisis y abordaje de los estilos de vida y del sobrepeso/obesidad, implicando diferentes formas de actuar. El primer enfoque está orientado a evitar hábitos no saludables; así, la total responsabilidad es del individuo. El segundo enfoque sostiene que la salud depende de la interrelación de lo socioeducativo y lo personal; subrayando que, el modo de vida depende de diversas influencias, tanto personales como socioeducativas. Por eso en esta y la siguiente afirmación se le plantea a la familia la disyuntiva entre obesidad problema de salud de

responsabilidad individual o de responsabilidad social. Al plantear que “la obesidad es un problema de salud de responsabilidad propia” los resultados que se derivan del análisis descriptivo no reflejan una diferencia amplia entre los D+TD y los A+TA, pues aunque los A+TA continúan siendo la mayoría con un 72,6%, los D+TD representan el 27,4% (N= 281, $\bar{X}$ =3.07, S_x =0.950).

Complementando la afirmación anterior y dado que la responsabilidad individual solo puede tener pleno efecto si las personas tienen acceso a un modo de vida sano, siendo por tanto indispensable la ayuda en el plano social. Se les plantea a las familias esta última afirmación “*la obesidad es un problema de salud de la sociedad y por ello la responsabilidad de prevenirla es de los centros escolares, centros sanitarios, ayuntamientos y otras entidades sociales*”. Si bien los resultados que se derivaron del análisis descriptivo efectuado sobre la variable anterior no reflejaban una diferencia amplia entre los D+TD y los A+TA, en este caso la diferencia es aún menor, pues aunque la mayoría sigan siendo los A+TA solo representan el 54.3% frente al 45,7% que suponen los D+TD (N= 282, $\bar{X}$ =2.73, S_x =1.100).

En otro orden de cosas, y en consonancia con el desarrollo de ciertos análisis correlacionales que se han ejecutado, la tabla 2 refleja los análisis de regresión desarrollados, en función de los cuales se puede afirmar la obtención de un modelo predictor integrado por 4 ítems que explican el 15,6% de la varianza de la variable dependiente: “Cuando se come hay que prestar atención al estado de ánimo pues las emociones pueden influir en el tipo o cantidad de alimento que se come”.

Tabla 2. Resumen del modelo predictor realizado para la variable: “Cuando se come hay que prestar atención al estado de ánimo pues las emociones pueden influir en el tipo o cantidad de alimento que se come”.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Estadísticos de cambio		
				Cambio en R cuadrado	Cambio en F	Sig. del cambio en F
1 (variable 1: V1)	,319(a)	,102	,098	,102	28,642	,000
2 (variable 2:V2)	,367(b)	,033	,128	,033	9,541	,002
3 (variable 3: V3)	,392 (c)	0,18	,143	,018	5,457	,020
4 (variable 4: V4)	,411 (d)	0,16	,156	,016	4,693	0,31

Así, y subrayando que el hecho de conceder relevancia al estado emocional del sujeto al analizar la existencia de unos adecuados hábitos alimenticios y de ejercicio físico, coincide con un conocimiento mayoritario (93,5% de grado de acuerdo al respecto) y preciso en las puntuaciones de índices de masa corporal (IMC) que informan sobre la presencia de sobrepeso y obesidad (variable 1 –V1-del citado modelo). Se observa también que esta preocupación por la esfera emocional en la promoción de una vida saludable es explicada por otras variables (V2) como 1) la conciencia parental de ejercer un control sobre la alimentación y la actividad física de sus hijos/as como mecanismos de prevención de estas enfermedades (consideración compartida por el 94,3% de la muestra) o 2) los ítems referentes a que la obesidad es, efectivamente, un problema de salud que conlleva una responsabilidad individual (V3), apreciación advertida por el 72,6% de la muestra) y comunitaria (V4) en la que los protagonistas de su prevención son los propios centros escolares, sanitarios, ayuntamientos y otras entidades sociales (idea patente entre el 54,3% de los/as progeitores encuestadas).

Discusión/Conclusiones

Al interpretar los resultados previamente expuestos a la luz de los contenidos teóricos y de la revisión de investigaciones previas se observa que, por un lado, los escolares declaran conocer y preocuparse por mejorar diversas cuestiones referentes a su salud (Fuentes, 2011), al igual que la mayoría de las familias de nuestro estudio que corroboran esta inquietud y que, en consecuencia, afirman poseer, por ejemplo, los conocimientos necesarios para adaptar la alimentación al peso del hijo/a e identificando y categorizando correctamente los respectivos IMC. También tienen presente la relevancia de la alimentación y actividad física en el control del peso, reconociendo y valorando explícitamente el importante papel de las emociones (Sánchez y Pontes, 2012) con mención especial a la autoestima en la

etapa de la adolescencia (Alfaro, 2015; Hernández, 2013) y, expresamente, el estado anímico en la tipología, variedad y cantidad de alimento ingerido, por parte de sus hijos/as adolescentes. Este hecho informa sobre indicadores de un ejercicio parental positivo (Martínez, Pérez, Álvarez, Rodríguez, y Becedóniz, 2015) en que los progenitores protagonizan un contexto relacional, educativo y de aprendizaje positivo para el desarrollo saludable de sus miembros y, especialmente, de los/as menores (Cotiello, 2017).

A pesar de tener claro lo que se debe hacer a nivel individual para prevenir la obesidad, y las instituciones, por su parte, haber desarrollado diversos planes, estrategias...; hoy en día, su prevención/tratamiento resulta muy difícil de instaurar al existir diferentes tipos de barreras, que se han de reconocer para poder avanzar a nivel de prevención primaria y/o secundaria (González y Villa, 2015; Hurtado, Antón, y Aramburu, 2015). Ciertamente en este caso un buen número de familias piensa que no se pueden prevenir el sobrepeso/obesidad ni las enfermedades que ambas enfermedades llevan asociadas, dudando explícitamente también un sector de éstas que la obesidad sea un problema de salud de responsabilidad individual y/o responsabilidad social. Queda patente pues, la influencia de las creencias parentales en la labor de educación parental (Schnel, 2014), en la medida en que afecta a las expectativas de los padres y madres y, en consecuencia, en la actitud y comportamiento que manifiestan ante su descendencia.

Por ello, para conseguir cambios de comportamiento reales en los niños y adolescentes a favor de unos hábitos más saludables es necesario incrementar la conciencia social (Fuentes, 2011; Salvador, 2015) y estimular la predisposición al cambio sobre todo en el ámbito familiar, mediante una revisión y reflexión efectivas sobre los estilos de educación parental (Alzate, 2012; Lindsay, Sussner, Kim, y Gortmaker, 2006). Siendo preciso aportar a las familias todos los recursos y el apoyo necesarios (Martínez y Becedóniz, 2009; Perea, 2015) tras la valoración de sus peculiaridades, conocimientos, destrezas, relaciones que mantiene con el resto de sistemas y contextos de socialización y aprendizaje...(Casas y Gómez; 2016; Martínez, 2017; Martínez y Becedóniz, 2009; OMS, 2017f; Setien, 2016).

Referencias

- Alfaro, M^a. (2015). *Observatorio de hábitos, conocimientos y actitudes relacionados con la salud de los adolescentes en la provincia de Valladolid*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Valladolid, Facultad de Medicina.
- Álzate, T. (2012). *Estilos educativos parentales y obesidad infantil*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Amigo, I., Busto, R., y Fernández, C. (2007). La obesidad infantil como resultado de un estilo de vida obesogénico. *Revista de Endocrinología y Nutrición*, 54(10), 530-534.
- Busto, R. (2016). *El estilo de vida obesogénico en la población infantil de Asturias entre los 9 y los 10 años*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Oviedo, Facultad de Psicología.
- Casas, R., y Gómez, S.F. (2016). *Estudio sobre la situación de la obesidad infantil en España*. Recuperado de <http://bit.ly/1XnWuiL>
- Cotiello, Y. (2017). *Percepción familiar sobre hábitos alimentarios, actividad física e índice de masa corporal (IMC) en adolescentes de 13 años: identificación de necesidades socioeducativas*. Tesis doctoral inédita. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Fominaya, C. (2017). *El rol de padre en la adolescencia no tiene que ser hostil, pero sí contundente y normativo*. Recuperado de: <http://bit.ly/2y7dTpP>
- Fuentes, E. (2011). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de Jerez de la Frontera*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- González, C.J., y Villa, D. (2015). Herencia alimentaria: Promoción de hábitos alimentarios saludables desde la infancia, una estrategia pedagógica durante la crianza para la prevención de la obesidad en niños. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 4(6), 35-47.
- Hernández, M.A. (2013). *Autoestima en el adolescente*. Recuperado de <http://www.familiaysalud.es/salud-joven/mi-mente/autoestima-en-el-adolescente>

Hurtado, Y., Antón, C., y Aramburu, A. (2015). Prevención de la obesidad en la edad escolar. *Seguridad y promoción de la salud*, 137, 46-55.

Lindsay, A.C., Sussner, K.M., Kim, J., y Gortmaker, S. (2006). The role of parents in preventing childhood obesity. *The Future of Children*, 16(1), 169-86.

Martínez, J. (2017). Tu hijo necesita tus cuidados, no una receta rápida del pediatra. *El País*. Recuperado de: <http://bit.ly/2zmAf3V>

Martínez, R.A., Pérez, M^a.H., Álvarez, L., Rodríguez, B., y Becedóniz, C. (2015). Programa basado en evidencias para fomentar la Parentalidad Positiva en Asturias. En, M^a.J. Rodrigo (Coord.), *Manual Práctico de Parentalidad Positiva* (pp.161-168). Madrid: Síntesis.

Martínez, R.A., Pérez, M^a.H., Álvarez, L., Rodríguez, B., y Becedóniz, C. (2015). Programa basado en evidencias para fomentar la Parentalidad Positiva en Asturias. En M^a.J. Rodrigo (Coord.), *Manual Práctico de Parentalidad Positiva* (pp.161-168). Madrid: Síntesis.

OMS (2014). *Salud para los Adolescentes del Mundo: Una segunda oportunidad en la segunda década*. Recuperado de <http://bit.ly/2pQCacP>

OMS (2017a). *Enfermedades no transmisibles*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs355/es>

OMS (2017b). *Temas de Salud-Enfermedades No transmisibles*. Recuperado de: http://www.who.int/topics/noncommunicable_diseases/es

OMS (2017c). La obesidad entre los niños y los adolescentes se ha multiplicado por 10 en los cuatro últimos decenios. *Centro de prensa de la OMS*. Recuperado de <http://bit.ly/2yaX2lr>

OMS (2017d). *Adolescentes: riesgos para la salud y soluciones*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345/es>

OMS (2017e). *Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente: Salud del Adolescente. Desarrollo en la adolescencia*. Recuperado de <http://bit.ly/1WldmmP>

OMS (2017f). *Informe de la Comisión para acabar con la obesidad infantil: plan de aplicación en la 70ª Asamblea Mundial de la Salud*. Recuperado de <http://bit.ly/2kNAodw>

OMS (2017g). *Temas de Salud-Obesidad*. Recuperado de <http://www.who.int/topics/obesity/es>

OMS (2017h). Obesidad y Sobrepeso. *Centro de prensa de la OMS*. Recuperado de <http://bit.ly/1hBxIq3>

OMS (2017i). El papel de los padres: Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud. Recuperado de <http://bit.ly/2p9MSxX>

Perea, R. (2006). La familia como contexto para un desarrollo saludable. *Revista Española de Pedagogía*, 235, 417-428. Recuperado de: <http://bit.ly/2hLU9xT>

Perianes, A.G. (2017). Obesidad infantil: los padres hacen la vista gorda. *El Mundo*. Recuperado de: <http://bit.ly/2wW87Tp>

Ramos, M.P. (2010). *Estilos de vida y salud en la adolescencia*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Sevilla, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Redacción Cibeles (2017). Para acabar con la obesidad infantil no sólo hay que cuidar la alimentación, hay que modificar los estilos de vida. *Diario de Madrid*. Recuperado de <http://bit.ly/2xY2RQw>

Rodero, S. (2017). La obesidad infantil no preocupa lo suficiente a las familias. *El Mundo*. Recuperado de <http://bit.ly/2yogQBI>

Rodrigo, M^a.J., Márquez, M.L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A., y Martín, J.C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.

Salvador, F. (2015). *Relación entre actividad física, hábitos de vida saludables y rendimiento académico en escolares granadinos*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Sánchez, J.L., y Pontes, Y. (2012). Influencia de las emociones en la ingesta y control de peso. *Nutrición Hospitalaria*, 27(6), 2148-2150.

Schnel, M. (2014). Creencias y alimentación. *Anales Venezolanos de Nutrición*, 27(1), 88-95. Recuperado de: <http://bit.ly/2pQPq2D>

Setien, M. (2016). Hay que educar a los padres para que los niños coman bien. *ABC*. Recuperado de <http://bit.ly/2poRtbg>

Tardón, L. (2017). La obesidad infantil se ha multiplicado por 10 en los últimos 40 años. *El Mundo*. Recuperado de <http://bit.ly/2yXEwcU>

World Obesity Federation (2017). *Treat Obesity Now and Avoid the Consequences later*. Recuperado de <http://www.obesityday.worldobesity.org/world-obesity-day-2017>

CAPÍTULO 119

Una aproximación ecológica a la educación técnica y tecnológica en Colombia

Yolima Ivonne Beltrán Villamizar, Inés Valbuena Vanegas, y
Carlos Guillermo Vargas Beltrán
Universidad Industrial de Santander

Introducción

El sistema educativo colombiano enfrenta el desafío de mejorar la calidad de la educación técnica y tecnológica, pues ella representa una alternativa para disminuir la brecha existente entre demanda y oferta de mano de obra calificada y contribuye a la disminución de la desigualdad en el ingreso per cápita en el país. Aceptar este desafío implica la consideración de tendencias globales, tales como el uso intensivo de las tecnologías de la información, la automatización, el emprendimiento y la innovación, y, el reconocimiento de la participación de diversos actores tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2015) y el sector productivo, que imponen a la educación y al mundo del trabajo, nuevas formas de relación.

Para el caso de la educación técnica y tecnológica en Colombia, las consideraciones anteriores exigen repensar el modelo que sustenta el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior- SACES que corresponde al denominado Contexto, Insumo, Proceso, Producto- CIPP (Stufflebeam, 1981; Stufflebeam y Shinkfield, 1989; Bausela, 2003, 2004), centrado en la evaluación de programas académicos, para dar paso al Modelo Ecológico Persona, Proceso, Contexto, Tiempo- PPCT (Bronfenbrenner, 1979, 1987, 1988, 1992, 2001; Bronfenbrenner y Morris, 1998; Gifre y Esteban, 2012; Smith, Hayes, y Lyon, 2017), centrado en el desarrollo del individuo. Esta propuesta de cambio de modelo busca alinear las decisiones de política educativa que el Ministerio de Educación Nacional- MEN ha tomado desde 2009 con la introducción de la evaluación estandarizada nacional con enfoque de valor agregado de la educación superior en las competencias de los estudiantes (Pruebas SABER PRO).

El modelo bioecológico Persona-Proceso-Contexto-Tiempo -PPCT de Bronfenbrenner es un sistema teórico evolutivo para el estudio científico del desarrollo humano a través del tiempo. Dentro de esta teoría, el desarrollo se define como un fenómeno de continuidad y cambio en las características biopsicológicas de los seres humanos a nivel individual y grupal que se da en el transcurso de la vida, a lo largo de generaciones sucesivas y a través del tiempo histórico pasado y presente (Bronfenbrenner, 2005).

Para Bronfenbrenner y Morris (1998), la noción de modelo ecológico busca comprender el desarrollo humano en contexto, reconociendo que las distintas facetas del mismo están relacionadas o condicionadas por la interacción con el entorno. Este modelo es representado como una serie de círculos concéntricos que reconocen la estructura anidada de los sistemas y las interrelaciones entre niveles.

Ford y Lerner (1992) consideran que este modelo es un sistema vivo por dos razones: en primer lugar, la teoría misma describe las relaciones dinámicas y de desarrollo entre un individuo activo y su ecología compleja, integrada y cambiante. En segundo lugar, la teoría está en permanente desarrollo (Bronfenbrenner, 2001), en la búsqueda de ser una guía operativa para la investigación sobre el carácter dinámico del desarrollo humano (pp. xvii-xviii).

Desde la perspectiva, de Bronfenbrenner (Bhering y Sarkis, 2009), su modelo tiene cuatro componentes:

- *Proceso*: es aquel que involucra la relación fusionada y dinámica del individuo y el contexto. De acuerdo con Bronfenbrenner y Morris (1998), los procesos funcionan como motor del desarrollo que

varían en función del contexto y de las características de la persona (Bronfenbrenner, 2005e). Para que el desarrollo ocurra, el individuo debe involucrarse en una actividad continua durante un período de tiempo: estas interacciones continuas se llaman procesos proximales. No basta con la repetición de las actividades simplemente, sino que deben evolucionar en complejidad. Estos procesos proximales ocurren por la interacción con personas, objetos y símbolos que deben ser estimulantes y atractivos para ser explorados (Bronfenbrenner, 1999); además, requieren de la transferencia de energía entre la persona en desarrollo y los demás, o hacia los objetos o símbolos. La transferencia puede ser recíproca, ocurrir por separado o simultáneamente (Bronfenbrenner y Evans, 2000). Estos procesos proximales conducen a dos principales resultados de desarrollo: la competencia y la disfunción. La competencia se refiere a la adquisición y posterior desarrollo de conocimientos y habilidades que conducen a la gestión de los condicionamientos crecientemente avanzados de desarrollo. La disfunción se refiere a la dificultad de la persona para mantener el comportamiento y la integración del mismo en diferentes situaciones y ámbitos de desarrollo (Bronfenbrenner y Morris, 1998), o de la interrupción frecuente de la obtención de los recursos necesarios para avanzar en complejidad. El aprendizaje, por ejemplo, se concibe como una competencia adquirida a partir de los procesos proximales que impulsan al sujeto a la comprensión más amplia de sus posibilidades en diferentes contextos. Estos procesos proximales varían en función del contenido y las características de las personas y reducen o suavizan las diferencias de los ambientes en el desarrollo. (Bronfenbrenner, 1999).

- *Persona*: es aquella que posee un repertorio individual de características biológicas, cognitivas, emocionales y de comportamiento. De acuerdo con Bronfenbrenner y Morris (1998), existen tres características de la persona que influyen en el desarrollo y pueden afectar los procesos proximales en el curso de la vida, a saber, las disposiciones, los recursos y las demandas.

Las disposiciones activas de comportamiento son las características de la persona que más probablemente influyen en su futuro desarrollo y pueden afectar los procesos proximales, razón por la cual se les denomina características instigadoras de desarrollo. Bronfenbrenner (1993) llama la atención sobre el hecho de que tales características no determinan el curso del desarrollo: pueden favorecerlo, pero eso depende de otras fuerzas y recursos. (...) La primera y más precoz disposición (...) es la responsividad selectiva, que implica diferentes respuestas, atracciones y exploraciones de aspectos del ambiente físico y social. La segunda es la capacidad de involucrarse y persistir en actividades de progresiva complejidad, denominadas de propensión estructural. La tercera clase de disposiciones (...) son las creencias directivas, es decir, las creencias que la persona tiene sobre sí como un agente activo en la relación consigo misma y con el ambiente (Bronfenbrenner, 1993; Bronfenbrenner y Morris, 1998).

Los recursos de la persona, a su vez, también son características que influyen en el desarrollo, pero no se relacionan con la disposición selectiva para la acción. Sin embargo, constituyen los componentes biopsicosociales que influyen en la capacidad del organismo para comprometerse efectivamente en procesos proximales. La primera de estas características son las condiciones que limitan o dificultan la integridad funcional del organismo. Las segundas son las propiedades del desarrollo que se constituyen a partir de las capacidades, el conocimiento, las habilidades y experiencias, que favorecen la ocurrencia de los procesos proximales (Bronfenbrenner, 1993).

“Las características de demanda se refieren a aquellas que posee la persona y que son capaces de instigar o no reacciones ambientales, de forma que puedan impedir o favorecer los procesos de crecimiento psicológico. (...) la forma de interacción puede traer implicaciones para el curso de desarrollo de la persona” (Bronfenbrenner y Morris, 1998). Bronfenbrenner, (1995) afirma “además de las características que se encuentran posteriormente, los sistemas de creencias de personas significativas para la persona en desarrollo pueden funcionar como instigadores y mantenedores de interacción recíproca con ella, influenciando entonces sus posicionamientos y actitudes para sí, otros y sus ambientes” (p.12-13).

- *Contexto*: es un conjunto de sistemas concéntricos en cuatro niveles sucesivos, que comprenden el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema (Bronfenbrenner, 1995). Las posibilidades de desarrollo que operan en uno de los niveles del sistema dependen de la naturaleza de las estructuras ambientales que existen en el mismo y en los sistemas en los demás niveles. La teoría de los sistemas ecológicos se basa en el hecho de que el desarrollo es una función de las interacciones entre la persona y las fuerzas que emanan de los diversos ambientes y de las relaciones entre estos ambientes, (Bronfenbrenner, 1999).

Al igual que la persona, el contexto tiene características que son instigadoras de desarrollo que, en interacción con las características individuales, pueden facilitar o impedir el desarrollo. Son características instigadoras de contexto los recursos materiales, físicos y sociales, su estabilidad y el hecho de que se presenten de modo organizado o desorganizado. Estos aspectos del ambiente se pueden observar en todos los niveles (Tudge et al., 1997).

- *Tiempo*: es el aspecto temporal relacionado con las transiciones que se viven en el curso de la vida. Hay dos tipos de transiciones: normativas (eventos del curso normal de la vida, como entrada en la escuela, pubertad, etc.) y no normativas (eventos no esperados, como el divorcio, los cambios de residencia, etc.). Esas transiciones son importantes, pues sirven como fuerza que impulsa el cambio evolutivo que inciden en el desarrollo directamente al afectar los procesos. De acuerdo con el autor, el hecho de que [la persona] ingrese en un nuevo contexto, como la [institución educativa – formación postsecundaria], altera las actitudes, expectativas y patrones de relación dentro del contexto familiar. Estos cambios en el funcionamiento familiar pueden tener más efectos en el desarrollo de [la persona] que la propia entrada en el nuevo ambiente, pues nuevas maneras de relacionarse pueden surgir mediante ocurrencias en el nuevo ambiente.

Este modelo también conocido como:

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos” (Bronfenbrenner, 1987, p.40).

La figura central en un enfoque de sistemas ecológicos es el individuo que tiene múltiples habilidades, disposiciones, aspiraciones y creencias que configuran el desarrollo, la toma de decisiones y, finalmente, el comportamiento. El individuo está situado en un conjunto complejo de sistemas anidados siendo el microsistema, el más proximal: "un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales experimentado por la persona en desarrollo en un entorno determinado con características físicas y materiales particulares" (Bronfenbrenner, 1979, p.22). Los microsistemas incluyen a los estudiantes, los grupos sociales, la familia y la facultad de la escuela. Los microsistemas pueden tener o no miembros en común. En el conjunto hipotético de microsistemas, un individuo es tanto un profesor como un amigo, representando la única superposición de miembros entre los microsistemas.

Un paso alejado del individuo es el mesosistema, que comprende las interrelaciones entre dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de vecinos del vecindario; un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social). (Bronfenbrenner, 1979, p.25).

Las relaciones entre los microsistemas influyen considerablemente en el desarrollo del niño. El conflicto puede surgir, por ejemplo, cuando los microsistemas de un niño no tienen miembros en común o tienen valores diferentes. También se puede pensar en las influencias sobre un líder docente en términos de relaciones entre microsistemas. Por ejemplo, la tensión puede surgir cuando las demandas del microsistema del aula de clase entran en conflicto con las demandas del microsistema familiar del líder docente. Debido a que estos dos microsistemas no pueden superponerse, las demandas de cada uno deben ser satisfechas por separado.

Aún más alejado del individuo está el exosistema, que:

Se refiere a uno o más ajustes que involucran al desarrollo de la persona como un participante activo, pero en el que ocurren acontecimientos que afectan o se ven afectados por lo que sucede en el entorno que contiene a la persona en desarrollo. (Bronfenbrenner, 1979, p.25).

Para el niño, el exosistema incluye estructuras o instituciones de las que él no forma parte, pero que influyen en él. Algunos ejemplos son el consejo de la ciudad y los empleadores de los padres. El exosistema de un maestro puede incluir, entre otros, la administración de la escuela y la junta escolar local, así como entidades del gobierno estatal y federal.

Por último, el macrosistema:

Se refiere a las consistencias, en la forma y contenido de los sistemas de orden inferior (micro, meso y exo) que existen o podrían existir a nivel de la subcultura o de la cultura en su conjunto, con cualquier sistema de creencias o ideología subyacente a tales consistencias. (Bronfenbrenner, 1979, p.26).

Bronfenbrenner se refirió a menudo al macrosistema como el modelo de una sociedad. Tanto para el niño como para el maestro, el macrosistema es la cultura general de la que forman parte. La política pública, como instancia de la cultura, también forma parte del macrosistema y las políticas de rendición de cuentas de la escuela y de los maestros (Smith, Hayes, y Lyon, 2017).

Este trabajo describe la aplicación del modelo PPCT a los niveles de formación técnica y tecnológica, identificando los sistemas (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) que los constituyen, los actores y los componentes que darían sustento al Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (SACES) para fortalecer su capacidad de respuesta con pertinencia al entorno cambiante global y local.

Método

Participantes

La población estuvo constituida por la totalidad de programas de las modalidades técnica y tecnológica activos en Colombia, que sumaban 941 y 2222, respectivamente (MEN, 2015). Se hizo un muestreo por conveniencia por la cercanía al lugar de residencia de los investigadores y las restricciones presupuestales del proyecto de investigación. La muestra estuvo conformada por 14 programas técnicos y tecnológicos ofertados en la ciudad de Bucaramanga, departamento de Santander, teniendo en cuenta las ocho áreas de conocimiento que contempla el SACES. Asimismo, participaron 15 directivos de las IES de los programas seleccionados, 47 docentes, 110 estudiantes, 72 egresados, 9 representantes del sector productivo, 2 representantes del gobierno municipal, 3 expertos en evaluación y 4 miembros de asociaciones profesionales.

Instrumentos

Como técnicas e instrumentos de recolección de información se emplearon: a) análisis documental (rastreo de documentos existentes como leyes, decretos y normas relacionadas con las instituciones de educación superior-IES y programas de carácter técnico y tecnológico, los planes de desarrollo nacional y departamental, los planes de desarrollo del sector educativo, los pronunciamientos de asociaciones y agremiaciones relacionados con estos niveles educativos y demás informes de carácter oficial o técnico relacionados con el tema; b) entrevistas semi-estructuradas y a profundidad (contacto y entrevista a personas con amplios conocimientos sobre la formación técnica y tecnológica para complementar la delimitación del objeto de evaluación). Las categorías conceptuales obtenidas del análisis documental fueron tenidas en cuenta para elaborar las preguntas en las entrevistas semi-estructuradas y a profundidad. Asimismo, se registraron las categorías emergentes provenientes de las respuestas de los diversos actores participantes) y c) grupos focales (recolección de información a partir de una discusión en grupo de seis a doce personas). En esta última técnica, participaron actores de las IES oferentes de programas técnicos y tecnológicos, tales como los docentes, los estudiantes, los egresados y los

representantes del sector productivo. Durante el proceso de recolección, se utilizaron protocolos para cada una de las técnicas e instrumentos empleados. Adicionalmente, para el registro de la información se utilizó grabación sonora, cámara de video y fotográfica, para obtener mayor precisión en la información obtenida.

Procedimiento

El estudio se estructuró en tres fases:

Fase I: Definición de la educación técnica y tecnológica a partir de la revisión de bibliografía especializada nacional e internacional y del análisis documental.

Fase II: Diseño preliminar del modelo teórico que sustenta la formación técnica y tecnológica desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner incorporando la información obtenida en las entrevistas semi-estructuradas, los grupos focales y la información proporcionada por las bases de datos de los sistemas de información del MEN, tales como el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior- SNIES, el Observatorio Laboral para la Educación- OLE, el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior -SPADIES y el Consejo Nacional de Acreditación-CNA haciendo una aproximación a los sistemas, los actores y los componentes.

Fase III: Validación y ajuste al modelo propuesto mediante consulta a expertos.

Análisis y validación de resultados

El análisis y la validación de los resultados se hicieron mediante triangulación utilizando la información obtenida del análisis de documentos, de las entrevistas semi-estructuradas, las actas de los grupos focales y la información de los sistemas de información del MEN. Asimismo, se hizo validación por expertos.

Resultados

La aplicación del modelo PPCT a los niveles de formación técnica y tecnológica dio origen a la siguiente taxonomía que soporta el modelo teórico propuesto:

a. **SISTEMA:** está compuesto por actores e interacciones.

- Microsistema: integrado por la institución educativa y el programa académico.

- Mesosistema: son las interacciones entre los actores y los componentes: Estudiante-programa académico, Estudiante- profesores, Estudiante-pares (compañeros de clase), Estudiante- personal administrativo y Estudiante- comunidad.

- Exosistema: son entornos en los que el estudiante no participa directamente, pero en los que se producen hechos que afectan su ambiente inmediato: El MEN y sus órganos asesores, Asociaciones académicas, SENA, Ministerios y departamentos administrativos relaciones con T y T, Comisiones y consejos, Sector productivo.

- Macrosistema: son las tendencias de la educación técnica y tecnológica y las tendencias laborales del Siglo XXI.

- Automatización Tendencias educativas laborales.

- Tecnologías de la información.

- Emprendimiento e innovación.

- Aprendizaje a lo largo de la vida.

- Formación por competencias.

b. **ACTORES:** son aquellos agentes relacionados con el programa que inciden directa o indirectamente sobre él.

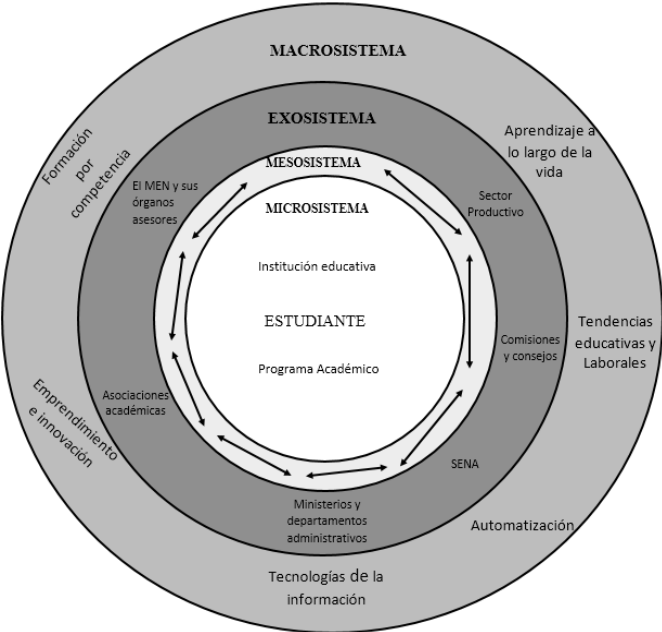
c. **COMPONENTE:** Es un conjunto de elementos que conforman un sistema.

La Figura 1 ilustra los sistemas (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) que constituyen el modelo teórico planteado, los actores y los componentes que darían sustento al Sistema de

Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (SACES) para fortalecer su capacidad de respuesta con pertinencia al entorno cambiante global y local.

La Tabla 1 detalla los sistemas que integran la formación técnica y tecnológica, los actores y los componentes que lo integran.

Figura 1. Modelo PPCT adaptado para el modelo propuesto de evaluación de la formación técnica y tecnológica



Adaptado por Beltrán V. Yolima B. Valbuena V. Inés y Vargas, Carlos (2017) para el proyecto denominado "Diseño y validación de una propuesta de evaluación de la calidad de los programas técnicos profesionales y tecnológicos en Colombia".

Tabla 1. Sistemas que integran la formación técnica y tecnológica, los actores y los componentes que lo integran desde la perspectiva del modelo PPCT

Sistema	Actores	Componente
Microsistema	Institución Educativa	Misión de la institución
		Visión de la institución
		Modelo pedagógico de la institución
		Estructura organizacional de la institución
		Estructura administrativa de la institución
		Políticas y reglamentación institucionales de docencia
		Políticas y reglamentación institucionales de investigación y/o innovación y/o emprendimiento
		Políticas y reglamentación institucionales de relación con el entorno.
		Políticas y reglamentación Institucionales de Bienestar
		Políticas de construcción, mantenimiento y dotación Institucional
	Recursos Financieros de la Institución	
	Programa Académico	Profesores
		Estudiantes
Plan de estudios		
Mesosistema		Estudiante-Programa académico
		Estudiantes-Profesores
		Estudiante-Pares (compañeros de clase)
		Estudiante-Personal Administrativa
		Estudiante-Comunidad
Exosistema	El MEN y sus órganos asesores	-MEN
		-CESU
		-CNA
		-SACES-CONACES
		-SUE
	Asociaciones Académicas	-ICFES
		-ACIET
	SENA	-ASCUN
	Ministerios y departamentos administrativos	Ministerio de Trabajo
		Ministerio de Salud
		Ministerio de Tecnologías
		DANE
		DNP
COLCIENCIAS		
Comisiones y consejos		Comité Universidad, Empresa, Estado CUEES
		Consejo Privado de competitividad COMPITE
Sector productivo		-Cámara de comercio
		-Asociaciones de los sectores productivos
	-ANDI	
	-ACOPÍ	
	-FENALCO	
	-ANALDEX	
	-ACICAM	
Macrosistema	Automatización y Robótica	-Robótica
		-Software
		-Automatización fija
		-Automatización programable
		-Automatización flexible
	Tecnologías de la información	
	Emprendimiento e innovación	
	Aprendizaje a lo largo de la vida	-Flexibilidad curricular
		-Marco Nacional de Cualificaciones
		-Experiencias
	Formación por competencias	Práctica
		Teórica
		Formación Dual

Discusión/Conclusiones

Para que la educación técnica y tecnológica en Colombia responda con pertinencia y calidad requiere debe repensar el modelo que sustenta el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior- SACES que corresponde al denominado Contexto, Insumo, Proceso, Producto- CIPP (Stufflebeam, 1981; Stufflebeam y Shinkfield, 1989; Bausela, 2003, 2004), centrado en la evaluación de programas académicos, para dar paso al Modelo Ecológico Persona, Proceso, Contexto, Tiempo- PPCT (Bronfenbrenner, 1979, 1987, 1988, 1992, 2001; Bronfenbrenner y Morris, 1998; Gifre y Esteban, 2012; Smith, Hayes, y Lyon, 2017), centrado en el desarrollo del individuo. Esta propuesta de cambio de modelo busca alinear las decisiones de política educativa que el Ministerio de Educación Nacional-MEN ha tomado desde 2009 con la introducción de la evaluación estandarizada nacional con enfoque de valor agregado de la educación superior en las competencias de los estudiantes (Pruebas SABER PRO).

Es imperativo el diálogo entre el sector educativo, el sector productivo y otros sectores de la sociedad teniendo como horizonte la búsqueda de la calidad de vida de la población para garantizar el trabajo digno, la seguridad y la riqueza. Ello supondrá entre otros, la reconsideración y reconocimiento de otros actores que inciden en el campo educativo para responder a un entorno complejo en permanente cambio.

Así mismo existe la necesidad de un cambio de mentalidad que les permita a los diferentes actores sociales entender que las competencias, no sólo se adquieren en el entorno educativo. Según la OCDE, el individuo también adquiere competencias mediante la aplicación de conocimientos y el ejercicio de actividades dentro del desempeño de una labor; en consecuencia, cada vez toma más fuerza la importancia de validar el aprendizaje no formal e informal que es adquirido por el individuo en su lugar de trabajo y, que surge como resultado de la innovación tecnológica, económica y organizativa que sufre permanentemente el mundo, que hace que las personas adquieran conocimientos que no son obtenidos precisamente dentro del sistema formal de educación. Por otra parte, toma gran relevancia el aprendizaje a lo largo de la vida de la persona, entendido como a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y, aprender a ser, que conlleva un proceso de formación permanente, que debe ser evaluado para obtener el reconocimiento del conocimiento adquirido y su posterior acreditación conducente a la cualificación profesional.

En este contexto cobra sentido la creación del Sistema de Cualificaciones, entendida la cualificación como una certificación expedida por un organismo competente que garantiza que una persona cuenta con conocimientos, destrezas y/o competencias que pueden ser específicos o generales para desarrollar una labor (OCDE, 2007). Tales sistemas de cualificaciones son los mecanismos a través de los cuales un país reconoce una formación o un aprendizaje y de los que se desprenden los Marcos Nacionales de Cualificaciones que facilitan la clasificación de cualificaciones que obtiene un individuo a partir de cada uno de los aprendizajes alcanzados.

Finalmente, es necesario hacer compatibles las características y necesidades locales con las tendencias globales, manteniendo la autonomía de las instituciones, pero también haciéndolas más sensibles a las necesidades del mercado.

Referencias

- Azevedo, J. (2013). La evaluación y garantía de calidad en las instituciones de enseñanza y formación profesional. En Fundación Santillana (Eds). *Retos actuales de la educación técnico- profesional*.
- Barrientos, C., y Navío, A. (2015). Formador de la educación superior técnico profesional: percepciones sobre su trabajo docente. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 45-61.
- Bauer, M.W., y Gaskell, G. (Eds.) (2000). *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook for social research*. Sage.
- Bausela, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 361-376 Universidad Complutense de Madrid: España. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303220361A>

- Bausela, E. (2004). Metodología de la Investigación Evaluativa. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 5, 183-191. La Salle Centro Universitario. España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100509>
- Bornacelly, I. (2013). Educación técnica y tecnológica para la reducción de la desigualdad salarial y la pobreza. *Desarrollo y Sociedad*, (71), 83-121.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano: *Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social*. Santiago, Chile: Lom Ediciones.
- Correa, S., Puerta, A., y Restrepo, B. (2002). Investigación evaluativa. Módulo seis. *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. ICFES. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda. Recuperado de: <http://redvirtualsurcolombiana.blogspot.com.co/2010/06/teoria-metodos-y-tecnicas-de.html>
- Damián, J., y Montes, E. (2011). Eficacia del programa educativo de técnico superior universitario en administración. Un autodiagnóstico a través del modelo CIPP. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 168-200. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol4-num1/art9.pdf>
- Gifre, M., y Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92. Recuperado de: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/656>
- González-Valencia, G., y Santisteban-Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educ. Educ.*, 19(1), 89-102. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v19n1/v19n1a05.pdf>
- MEN (2015). Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. *Búsqueda de programas de Instituciones de Educación Superior*. Recuperado de: <http://snies.mineduacion.gov.co/consultasnies/programa>
- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Bases para la construcción de un Marco Nacional de Cualificaciones*.
- Ministerio de Educación Nacional (2015b). Educación técnica y tecnológica, una opción para aumentar la competitividad y la productividad del país. *Boletín Educación Superior en cifras*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-350451_recurso_7.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2015c). Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. *Búsqueda de programas de Instituciones de Educación Superior*. Recuperado de: <http://snies.mineduacion.gov.co/consultasnies/programa>
- Ministerio de Educación Nacional (2015d). *Educación superior-síntesis estadística nación*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212352_nacion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Estadísticas de Educación Superior. *Subdirección de Desarrollo Sectorial*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212350_Estadisticas_de_Educacion_Superior_.xls
- Observatorio Laboral para la Educación (2013). *Características de los graduados en Colombia*. Recuperado de: <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/w3-article-344799.html>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016). *Global competency for an inclusive world*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Smith, S.P., Hayes, M.L., y Lyons, K.M. (2017). The ecology of instructional teacher leadership. *The Journal of Mathematical Behavior*, 46, 267-288. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0732312316300785>
- Venegas, A.A. (2013). Ideas de naturaleza: configuración desde diferentes perspectivas culturales e implicaciones educativas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(12). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281029756011>

CAPÍTULO 120

El diálogo entre la institucionalidad del sector educativo y el sector productivo en la educación media técnica colombiana

Gonzalo Alberto Patiño Benavides, Yolima Ivonne Beltrán Villamizar, y Gabriel Felipe Vargas Beltrán

Grupo de Investigaciones Educativas Atenea/Universidad Industrial de Santander

Introducción

En diferentes momentos de la historia educativa de Colombia se han propuesto instituciones y modelos curriculares orientados a la formación de una cultura técnica acorde con el modelo económico y social de país. En los años 60, la educación estuvo caracterizada por una escasa oferta educativa en el nivel medio, donde la única alternativa era el bachillerato académico orientado a la preparación de los estudiantes para el ingreso a la universidad. Esta oferta educativa limitada generó dos inconvenientes: por una parte, el sistema educativo graduó más estudiantes de los que posiblemente absorbió el sistema de educación superior de la época; por otra, limitó las posibilidades de vinculación laboral de los estudiantes que no podían o no deseaban continuar con el nivel universitario al egresar de la educación media con una evidente carencia de competencias laborales para atender las necesidades de la industria nacional y regional.

Dado este panorama, en 1969 se dio inicio a una reforma de la secundaria académica tradicional, mediante la política de "diversificación" del nivel medio, creando los primeros Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada (INEM) cuyos objetivos fueron:

- Disminuir la demanda por educación universitaria tradicional y orientar hacia otras modalidades de educación postsecundaria
- Mejorar la formación ocupacional para el ingreso al mercado de trabajo y aumentar la empleabilidad de los graduados
- Diversificar las oportunidades de formación mediante las nuevas modalidades no académicas: industrial, agropecuaria, comercial, pedagógica y de promoción social.
- Diversificar la oferta de recursos humanos calificados para las nuevas ocupaciones generadas por el desarrollo industria.

Mediante el Decreto 1662 de 1969 se plantearon cinco modalidades vocacionales para los INEM, a saber: a) académicas (Ciencias y Humanidades), b) industrial (metal mecánica, electricidad y electrónica, construcciones), c) Agropecuaria (Técnica en cultivos, zootecnia), d) Comercial (secretariado, contabilidad) y e) Técnico social (salud, organización de la comunidad y orientación familiar).

Además de los INEM, en Colombia continuaron existiendo otras instituciones que ofrecieron una formación media diferente a la netamente académica; entre ellos están, los Institutos Técnicos Agropecuarios (ITA) creados a través del Decreto 603 de 1966 en reemplazo de las antiguas Normales Agrícolas, con la finalidad de formar técnicos agrícolas a nivel medio e intermedio, y los Institutos Técnicos Industriales Superiores (ITIS) cuyo propósito fue descubrir, encauzar y perfeccionar las habilidades y aptitudes de los estudiantes de educación media, proporcionándoles conocimientos y adiestramiento para ejercer ocupaciones en el campo de la industria mediante el Artículo 1 del Decreto 718 de 1966, configurándose estas tres como las principales instituciones de educación media con una orientación para el trabajo.

Actualmente, continúan vigentes estos tipos de instituciones y modalidades de formación. En la Ley 115 de 1994, la educación básica secundaria tiene una duración de cuatro grados, y la educación media

con una duración de dos grados. Como lo expresa esta ley en su Artículo 27, este último nivel tiene como objetivo preparar a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para la continuación en la educación superior, por lo cual se establecen dos modalidades de formación: la educación media académica y la educación media técnica. Mientras que la modalidad académica está orientada a la profundización en un campo del conocimiento para el acceso a la educación superior, la modalidad técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, a la vez que propicia su continuidad en la educación superior. Algunas de las especialidades de la modalidad técnica son: agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo, deporte y las demás que requiera el sector productivo y de servicios. El estado colombiano ha dado continuidad a esta iniciativa mediante la formulación de políticas educativas que propenden por este tipo de formación como una estrategia de articulación entre el sector académico y el sector productivo, que a la vez que facilita la vinculación laboral y la generación de ingresos para los graduados, propicia el aumento de la competitividad nacional.

Coherente con esta orientación, el Ministerio de Educación Nacional- MEN ha alineado esfuerzos para que el sector educativo colombiano respalde el crecimiento económico y desarrollo del país, lo cual se evidencia en el Plan Sectorial de Educación 2002-2006 y 2006-2010 cuyo propósito fue “transformar el sistema educativo en magnitud y pertinencia para garantizar la competitividad del país y asegurar el mejoramiento de la calidad de vida de la población”, y el Plan Sectorial de Educación 2010-2014 que se comprometió con el mejoramiento de la educación media, su articulación con la educación superior y la educación para el trabajo y el desarrollo humano. Este último fijó como meta para 2014, que el 60% de estas instituciones transformaría su oferta de educación media y tendría programas de articulación con el nivel técnico profesional, mediante currículos de formación por competencias y ciclos secuenciales y complementarios o propedéuticos (MEN, 2011).

Esta misma orientación se evidencia en el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, donde se pone de manifiesto la necesidad de lograr un sistema educativo articulado, coherente y contextualizado en los diferentes niveles de formación y en las regiones. Para ello se propuso disponer las condiciones para que los estudiantes de educación media accedieran a programas bajo el enfoque de formación por competencias laborales generales y específicas, que permitan la articulación con la educación superior, el SENA, la educación para el trabajo y el desarrollo humano y el sector productivo (MEN, 2009b). De allí, que las instituciones de enseñanza media técnica son concebidas como la piedra angular para el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa, ofreciendo a los jóvenes, oportunidades para que construyan, desarrollen y consoliden proyectos personales y productivos gracias a la articulación de éstas con instituciones de educación superior y el sector empresarial.

Asimismo, el Sistema Nacional de Formación para el Trabajo- SNFT, consolidado en el 2004 a través del CONPES 081 y liderado por el SENA, es el organismo que vincula toda la oferta educativa nacional en los niveles media técnica, técnica, técnico profesional, tecnológico y educación para el trabajo y el desarrollo humano (antes educación no formal), tanto pública como privada. En el marco de este sistema se constituyeron mesas sectoriales en las que convergen voluntariamente gremios, empresarios, sector público, organizaciones de trabajadores, centros de investigación y oferentes educativos, con el fin de contribuir al mejoramiento del nivel de cualificación del talento humano, para la estructuración de la respuesta de formación, a partir de la identificación y definición de normas nacionales de competencia laboral para su articulación sistemática y eficaz con la política de competitividad y productividad nacional. En este sistema, las instituciones de educación media técnica constituyen el primer eslabón del SNFT y se perfilan como pieza clave en el proceso de articulación entre éstas y las demás instituciones que conforman la oferta de educación para el trabajo del país.

Dentro de la agenda gubernamental actual, el aumento de la competitividad es un objetivo constante, teniendo como antecedentes la creación de Consejo Nacional de Competitividad (CNC) en 1994, la

Política Nacional de Productividad y Competitividad (PNPC) lanzada en 1999, y la Agenda Interna para la Productividad y la Competitividad (AI) presentada a través del CONPES 3297 de julio de 2004. Uno de los efectos directos de la AI fue convencer al país de la necesidad de contar con una institucionalidad permanente para la reflexión sobre temas de competitividad; en consecuencia, el Gobierno Nacional conjuntamente con el sector privado, representado en el Consejo Privado de Competitividad, formularon en 2008 la Política Nacional de Competitividad (PNC) que contiene las principales estrategias y acciones requeridas para alcanzar la transformación productiva de Colombia. Esta política incluye: a) el desarrollo de sectores de clase mundial; b) el aumento en la productividad y en el empleo en sectores tradicionales; c) la formalización empresarial y laboral; d) una estrategia de desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación, y e) un conjunto de estrategias transversales que contribuyen al incremento de la productividad en el conjunto de la economía. Dentro de estas últimas, ocupa un lugar preponderante la educación para la pertinencia y el desarrollo de destrezas laborales (CONPES 3527, 2008).

Entre las diferentes limitantes que identificó la PNC en el sector educativo para mejorar la competitividad del país, se encontró la baja calidad y poca pertinencia de la educación, por lo cual, uno de los planes de acción formulados fue el de "Educación y Competencias Laborales" con el objetivo de mejorar las competencias laborales coherente con los actuales requerimientos de transformación y modernización del aparato productivo nacional; articular el sistema educativo y de formación a lo largo de toda la vida; fortalecer la educación técnica y tecnológica; generar estrategias para mejorar la educación, el aprendizaje y la vinculación al mercado laboral, entre otros (CONPES 3527, 2008).

El objetivo de la presente investigación es entonces determinar la funcionalidad de la institucionalidad existente para el diálogo entre el sector educativo y el sector productivo en referencia a la educación media técnica.

Metodología

Se hizo un análisis de contenido de los documentos que dan soporte a la estructura y el relacionamiento de los sectores educativo y productivo con una perspectiva de institucionalidad, revisando los organismos públicos y privados y los instrumentos legales previstos para su articulación.

Resultados

El análisis de contenido de los documentos permitió determinar los actores del sector productivo y del sector educativo relacionados con la educación media técnica y los roles que desempeñan, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Actores del sector educativo, del sector productivo y de otros sectores de la sociedad relacionados con la educación media técnica (Parte 1)

Actores	Instituciones	Rol General	Rol En Educación Media Técnica
A nivel nacional	Ministerio de Educación Nacional - MEN	Organismo del sector central de la administración pública nacional, pertenece a la rama ejecutiva del poder público en el orden nacional.	
	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES	Entidad especializada en ofrecer servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles, y apoyar al MEN en la realización de los exámenes de estado y en adelantar investigaciones sobre los factores que inciden en la calidad educativa, para ofrecer información pertinente y oportuna para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.	No existe una evaluación específica de aprendizaje para la educación media técnica
	Ley 115 de Febrero 8 de 1994	Señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad.	Art. 32 La educación media técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para continuación en la educación superior. Está dirigida a la formación calificada en especialidades tales como: agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo, deporte y las demás que requiera el sector productivo y de servicios. Debe incorporar, en su formación teórica y práctica, lo más avanzado de la ciencia y de la técnica, para que el estudiante esté en capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia.

Tabla 1. Actores del sector educativo, del sector productivo y de otros sectores de la sociedad relacionados con la educación media técnica (Parte 2)

Ley 715 de Diciembre 21 de 2001	Dicta normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros	TÍTULO II SECTOR EDUCACION CAPITULO I Competencias de la Nación en materia de educación. Sin perjuicio de las establecidas en otras normas legales, corresponde a la Nación ejercer las siguientes competencias relacionadas con la prestación del servicio público de la educación en sus niveles preescolar, básico y medio, en el área urbana y rural.
Texto "Articulación de la educación con el mundo productivo la formación de competencias laborales"	Describe el objetivo de la política de la articulación con el mundo productivo y la formación de competencias laborales.	Instrumento para que las secretarías de educación y las instituciones educativas emprendan acciones en esta línea asumiendo como una política nacional, la articulación de la oferta educativa con el mundo productivo y la formación de competencias laborales, tanto generales como específicas
Concepto 81772 de 2016	Soporte jurídico emitido por el MEN, donde se conceptúa, si las áreas técnicas están exentas de ser incluidas en el Banco de la Excelencia, para el respectivo nombramiento en provisionalidad definitiva	Habla sobre la clasificación docente y las necesidades del programa en la formación media técnica, donde los cargos docentes de aula corresponderán a la especialidad de este nivel de formación, según lo determinado en el proyecto educativo institucional-PEI de las respectivas instituciones educativas- IE. Además, explica que para estos docentes no se aplican para el Banco de la Excelencia Docente a menos que: haya mucha variación de especialidades en la institución educativa, la cual debe estar soportada por necesidades regionales y alta competitividad de los mismos; que no se haya establecido un perfil estandarizado por la IE, la cual debe estar inmersa en el PEI para su ejercicio; o que no se haya abierto concursos de méritos para proveer empleos docentes para la educación técnica.
Decreto 249 de 2004	Modifica la estructura del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA	24 El SENA gestiona y coordina los procesos de reconocimiento y autorización de programas, de articulación de acciones de formación de las IE con las cuales se encuentre asociada y cuente con educación media técnica, con el propósito de garantizar movilidad y reconocimiento en la cadena de formación, ya que esta institución también gestiona a IE de educación superior, empresas u otras entidades afiliadas.
Decreto 410 de 1971	Se expide el Código de Comercio	
Decreto 1860 de 1994	Las normas reglamentarias contenidas en el Decreto se aplican al servicio público de educación formal que presten los establecimientos educativos del Estado, los privados, los de carácter comunitario, solidario, cooperativo o sin ánimo de lucro	9 La educación media comprende dos grados independientes o articulados que procuren la permanencia dentro de este servicio; además se integrarán en conjunto las asignaturas y proyectos pedagógicos con el fin de cumplirse en periodos semestrales o menores a éstos; por otro lado, los estudios en educación media podrán nivelarse o validarse de acuerdo con el reglamento
Decreto 1290 de Abril 16 de 2009	Reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.	1, 2 y 18 El decreto se enfoca en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, haciendo énfasis para los estudiantes de media técnica sobre una evaluación permanente, la cual debe realizarse en los establecimientos educativos; además obtendrán el título de Bachiller Académico o Técnico, cuando hayan cumplido con todos los requisitos de promoción adoptados por la IE en su PEI
Decreto No. 1075 del 26 de mayo de 2015	Decreto Único Reglamentario del Sector Educación	
Decreto 490 del 28 de marzo de 2016	Reglamenta el Decreto Ley 1278 de 2002 en materia tipos de empleos del Sistema Especial de Carrera Docente y su provisión, se dictan otras disposiciones y se adiciona el Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación.	
Resolución 2343 de 1996	Se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.	12 Imposición de indicadores de logros para las distintas especializaciones de la educación media técnica, los cuales son formulados por las IE; el propósito es mostrar la capacidad del educando para diseñar, organizar, desarrollar y evaluar los procesos y actividades de las especialidades impartidas. Estos indicadores deben tener en cuenta lo siguiente: los logros conjuntos de los grados; los principios y fundamentos de la comunidad educativa en la institución; los objetivos generales del PEI; la experiencia pedagógica de la institución; los intereses, necesidades, expectativas y propuestas de la comunidad educativa; el plan decenal de desarrollo educativo y el respectivo plan territorial; y por último, el devenir del conocimiento y factores asociados, junto a la atención del desarrollo de la personalidad del educando y las dimensiones que permitan el desarrollo integral humano

Tabla 1. Actores del sector educativo, del sector productivo y de otros sectores de la sociedad relacionados con la educación media técnica (Parte 3)

	Resolución 4210 de 1996	Establece reglas generales para la organización y funcionamiento del servicio social estudiantil obligatorio	1, 4, 6 y 7 Los estudiantes de educación media deben realizar servicio social Estudiantil para contribuir a la formación social y cultural con una intensidad mínima de 80 horas y es necesaria para culminar el proceso de esta formación; para las IE que ofrezcan especialidades en agropecuaria, agroindustrial o ecología se aceptará como servicio social la capacitación y asesoramiento en el desarrollo de programas para el mejoramiento de la calidad de vida de la población.
	Servicio Nacional de Aprendizaje- SENA	Establecimiento público del orden nacional, con personería jurídica, patrimonio propio e independiente, y autonomía administrativa; adscrito al Ministerio del Trabajo de Colombia. Ofrece formación gratuita a millones de colombianos que se benefician con programas técnicos, tecnológicos y complementarios que enfocados en el desarrollo económico, tecnológico y social del país	El SENA gestiona y coordina los procesos de reconocimiento y autorización de programas, de articulación de acciones de formación de las IE con las cuales se encuentre asociada y cuente con educación media técnica, con el propósito de garantizar movilidad y reconocimiento en la cadena de formación, ya que esta institución también gestiona a IE de educación superior, empresas u otras entidades afiliadas.
	Departamento Administrativo Nacional de Estadística- DANE	Entidad responsable de la planeación, levantamiento, procesamiento, análisis y difusión de las estadísticas oficiales de Colombia. Perteneciente a la Rama Ejecutiva del Estado Colombiano, con más de 50 años de experiencia. Cumple con los más altos estándares de calidad. El DANE ofrece al país y al mundo más de 30 investigaciones de todos los sectores de la economía, industria, población, sector agropecuario y calidad de vida, entre otras.	Al ser una entidad que posee una vasta cantidad de datos sobre la economía de Colombia, se considera crucial para el seguimiento actual de la nación con base en sus sectores productivos que, a su vez, permiten la adaptación de nuevas herramientas que intenten predecir la tendencia sobre los factores productivos que tiene la nación. Es clave para la identificación de nuevos sectores potenciales para la creación de innovadores programas que fomenten la competitividad de la región y contribuyan a la productividad del país y a su desarrollo y crecimiento a nivel mundial.
A nivel regional	Consejo Privado de Competitividad -CPC	Organización sin ánimo de lucro cuyo objeto es contribuir de manera directa en la articulación de estrategias, que en el corto, mediano y largo plazo, permitan lograr mejoras significativas en el nivel de competitividad de Colombia.	Esta institución es crucial para el diálogo entre los sectores público, privado y la academia. Es un canal de comunicación con la academia para atraer, formar y entrenar a la fuerza laboral en las competencias pertinentes para los distintos sectores productivos
	Cámara de Comercio	Instituciones de orden legal con personería jurídica, creadas por el Gobierno Nacional, de oficio o a petición de los comerciantes del territorio donde hayan de operar. Dichas entidades son representadas por sus respectivos presidentes.	A pesar de ser una institución que realiza seguimiento y procura transparencia en las creaciones de nuevas empresas y las ya existentes, esta entidad desarrolla acciones de apoyo a las empresas, evalúa los proyectos de presentes y futuras empresas que aseguran la competitividad de los diferentes sectores. Además, ofrece programas de formación pertinentes a los sectores competitivos, lo cual permite una expansión en el conocimiento y eficacia en su acción.
	Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019	Instrumento fundamental que asegura el cumplimiento de los fines del estado, bajo principios de igualdad, moralidad, eficiencia, etc. Que establecen las políticas, objetivos, los programas y proyectos a adelantar bajo las directrices del Plan Nacional de Desarrollo y el programa de gobierno inscrito por la Alcaldía para orientar su mandato.	Fortalecer el sistema educativo de la ciudad para garantizar procesos educativos de calidad, la eficiencia en el uso de los recursos y contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la ciudad, permitiendo a las personas desarrollar las competencias necesarias para la vida en el siglo XXI. Cumpliendo con las normas establecidas para la educación media técnica a nivel municipal.
	Asociación Colombiana de Pequeñas y Medianas Industrias- ACOPI	Entidad sin ánimo de lucro, creada en 1952, que tiene presencia nacional a través de trece seccionales en diferentes departamentos del país.	
	Federación Nacional de Comerciantes- FENALCO	Entidad gremial, de carácter permanente, sin ánimo de lucro, encargada de fomentar el desarrollo del comercio y de orientar, representar y proteger sus intereses, dentro de un criterio de bienestar y progreso del país.	
	Asociación Nacional de Comercio Exterior - ANALDEX	Fundada el 10 de febrero de 1971, tiene como objetivo fomentar y fortalecer la actividad exportadora nacional, promover la imagen de Colombia en el exterior, y apoyar el diseño y la ejecución de políticas de exportación de corto, mediano y largo plazo.	
	Asociación Colombiana de Industriales del Calzado, el Cuero y sus Manufacturas- ACICAM	Entidad gremial de carácter permanente y sin ánimo de lucro.	

De los resultados previamente presentados se concluye que la normatividad y las instituciones nacionales en materia de competitividad están ligadas y dependen directamente del sector educativo, donde este último, tal como se evidencia en las directrices del MEN ha declarado su intención de alinear la oferta para responder tanto a las demandas del sector productivo a través de programas pertinentes con sus necesidades de formación, como a los intereses nacionales. Sin embargo, se desconoce si realmente las instituciones educativas están cumpliendo con este propósito pues se carece de una estrategia para evaluar el aprendizaje de los estudiantes que optan por este tipo de formación y no existe un seguimiento a sus egresados.

En Santander, cerca del 46% de las instituciones públicas de educación media son de modalidad técnica; sin embargo, se desconoce su articulación directa con los sectores económicos priorizados en el departamento, pues no existe una estrategia de evaluación y seguimiento a la operatividad de los diferentes órganos, comités y organizaciones que buscan promover la articulación entre los sectores.

Discusión/Conclusiones

A pesar de que existan normativas que establezcan las características y las condiciones que debe tener la formación media técnica conducente a que el estudiante obtenga competencias que le permitan desempeñarse laboralmente en el sector productivo, se desconocen los resultados de aprendizaje de dicha formación y su impacto en la vinculación al trabajo. Es urgente que el ICFES diseñe e implemente evaluación específica para este nivel educativo.

Cabe resaltar la labor desempeñada por el SENA, frente a la formación técnica y formación para el trabajo y desarrollo humano por medio de la implementación de convenios con las instituciones educativas que permiten a los estudiantes obtener titulaciones de formación técnica e incursionar en el mercado laboral a través de las prácticas empresariales.

Las Secretarías de Educación que se prevé impulsen la articulación entre los sectores carece de capacidad técnica para realizarla.

Es necesario contar con una estrategia de acompañamiento y seguimiento que permita mejorar el diálogo entre la institucionalidad del sector productivo y del sector educativo para que hagan una real contribución a la competitividad de Colombia.

Los estudios empíricos vinculados también justificaron la mejora del aprendizaje por la mejora cognitiva del proceso promocionado (Carlson y Das, 1997; Das et al., 1995; Naglieri y Gottling, 1995, 1997; Naglieri y Johnson, 2000; Ramos et al., 2014). Desde esta perspectiva, el modelo PREP identifica los procesos cognitivos necesarios para la mejora matemática, siendo coherente con el enfoque de estudio convergente de habilidades matemáticas y de dominio general (Geary, 2011; Mazzocco, Feigenson, y Halberda, 2011; Passolunghi y Lanfranchi, 2012) consideradas importantes para la explicación de las dificultades de aprendizaje matemáticas.

Referencias

- Analdex Asociación Nacional de Comercio Exterior. (2017). Recuperado de: <http://www.analdex.org/quienes-somos/>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. *Preguntas frecuentes*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/files/acerca/PF.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación (2004). *CONPES 081 Consolidación el sistema nacional de formación para el trabajo*.
- Departamento Nacional de Planeación (2004). *CONPES 3297. Agenda interna para la productividad y la competitividad: metodología*.
- Departamento Nacional de Planeación (2008). *CONPES 3527. Política nacional de competitividad y productividad*. Junio 23 de 2008
- Departamento Nacional de Planeación (2008). *CONPES 3527. Política nacional de competitividad y productividad*.

- ENCOLOMBIA. (2017). *Enco* Recuperado de: <https://encolombia.com/derecho/codigos/comercio-colombiano/codcomerciolibro1-5//>
- FENALCO. (2017). *Estatutos Fenalco*. Recuperado de: <http://fenalcobolivar.com/estatutos-fenalco>
- Función Pública. (2016). *Sector de Educación Nacional* Recuperado de: <http://www.funcionpublica.gov.co/documents/418537/7869206/12+Sector+de+Educaci%C3%B3n+Nacional.pdf/59d3b55f-5776-464f-84ff-ad4e87639061>
- García, S., Maldonado, D. y Rodríguez, C. (2014). Propuestas para el mejoramiento de la calidad de la educación preescolar, básica y media en Colombia. *Cuadernos de Fedesarrollo*, 49, 1-85.
- Icfes Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.(2017). *Quiénes somos*. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/quienes-somos>
- Lucumi, H., Zapata, R., Vélez, M., Ospina, A., y Chuquimarca, E. (2013). *Modernización de la educación media técnica especialidad agropecuaria y tránsito a la educación superior*. Cali.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Educación superior-síntesis estadística departamento de Santander*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles212352_santander.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2009a). *Orientaciones para la articulación de la educación media. Documento de Trabajo*. Recuperado de: <http://redes.colombiaaprende.edu.co/forum/sites/default/files/Orientaciones%20para%20articular%20la%20educaci%C3%B3n%20media.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009b). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016: Los diez temas y sus macro objetivos*. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_10_temas_macro_objetivos.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de Educación 2010-2014*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-293647.html>
- Montes, A.J., y Manninng, L. (2012). La educación técnica: una reflexión entre la calidad y la realidad de la oferta en Colombia. *Revista Praxis*, 8, 166-176.
- Salmi, J. (2013). *La urgencia de ir hacia adelante: la experiencia internacional para la transformación de la educación superior en Colombia*. Bogotá. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-338200_archivo_pdf.pdf
- Velasco, C. (2007). *Educación técnica y formación profesional en América latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

CAPÍTULO 121

Los estilos de crianza y su mediación en las funciones ejecutivas y la competencia social de los hijos

Miriam Romero López, M. Carmen Pichardo Martínez, Ana Justicia Arráez, Ana Belén Quesada Conde, y Fernando Justicia Justicia
Universidad de Granada

Introducción

La sociedad actual se caracteriza por una compleja organización, la cual, hace que el ser humano deba realizar diversas actividades para ajustarse al ritmo de vida. Las personas deben hacer uso de diversas respuestas emocionales y sociales a fin de adaptarse a las distintas situaciones o contextos. Actualmente, varios estudios proponen que los procesos cognitivos desempeñan un papel fundamental en la capacidad adaptativa del ser humano, puesto que posibilitan que las personas ajusten y regulen su procesamiento mental y conductual a los distintos contextos sociales y físicos. Este conjunto de procesos cognitivos, también llamados funciones ejecutivas, permiten la adaptación biológica y cultural para garantizar el desarrollo normalizado (Graham y Harris, 1996).

Las funciones ejecutivas son un conjunto de procesos cognitivos de orden superior que permiten que las personas sean capaces de controlar sus comportamientos, sentimientos y emociones. Están implicadas en el establecimiento de objetivos y en la realización de los mismos a través de la planificación, la inhibición de comportamientos, emociones y pensamientos que entorpecen su logro, y el seguimiento de su evolución. Este concepto engloba varias funciones cognitivas interrelacionadas entre las que destacan las siguientes: el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva (Baptista, Osório, Martins, Verissimo, y Martins, 2016; Diamond, 2013).

El control inhibitorio permite que las personas sean capaces de inhibir respuestas impulsivas o muy deseadas y realizar otras conductas menos dominantes pero adecuadas. Por ejemplo, permite que un niño permanezca estudiando aunque tenga ganas de jugar. Además, permite que seamos capaces de anular las distracciones ambientales que podrían desviar nuestra atención hacia otra tarea. Por tanto, consiste en la capacidad de inhibir pensamientos, sentimientos, emociones y comportamientos que nos alejan de alcanzar los objetivos propuestos (Santa-Cruz y Rosas, 2017).

Otro componente esencial de las funciones ejecutivas es la memoria de trabajo, es decir, la capacidad de mantener información en la mente durante breves periodos de tiempo para poder trabajar con ella (Diamond, 2013). Esta habilidad aumenta con la edad, aunque cuando los niños comienzan la escuela deben haber adquirido la suficiente capacidad para poder trabajar con el material aprendido, especialmente con el necesario para la decodificación lectora y los sistemas de simbolización numéricos.

La flexibilidad cognitiva es otra de las funciones cognitivas más relevantes, puesto que ayuda a las personas a resolver los conflictos de manera creativa debido a que permite que sean capaces de ver las cosas desde diferentes perspectivas y de generar múltiples soluciones ante un problema. Esta habilidad se caracteriza por tener un fuerte componente socio-emocional, ya que permite que las personas tengan en cuenta las soluciones planteadas por otras personas (Santa-Cruz y Rosas, 2017).

Influencia de las funciones ejecutivas en la competencia social

Debido a su relevancia, en los últimos años se ha incrementado el interés por la investigación en el desarrollo prosocial en la infancia y la adolescencia, en particular como factor moderador del comportamiento agresivo y como disposición que favorece la adaptación social (Llorca, Richaud, y

Malonda, 2017). La competencia social se ha definido como un constructo que implica multitud de rasgos y cualidades positivas como la popularidad con los compañeros, la afirmación social, la facilidad para interactuar con los demás, la imagen positiva de uno mismo, etc.

Una competencia social alta se relaciona, generalmente, con la salud emocional, con la aceptación de los compañeros, con la facilidad para establecer relaciones interpersonales, con la preparación escolar y con el ajuste social.

A medida que los problemas de conducta persisten, los costos en intervenciones más tardías y la dificultad para solventar los problemas se incrementan. Por esta razón, los investigadores se han preocupado en estudiar los predictores de la competencia social temprana y en examinar las asociaciones entre la competencia social y otros dominios, como las funciones ejecutivas (Etel y Yagmurlu, 2015; Finch y Obradović, 2017).

El control inhibitorio permite a los niños adaptarse, respetar las normas sociales establecidas, y tiene un papel fundamental en el establecimiento de relaciones interpersonales y en la aceptación de los compañeros. Por lo general, los niños presentan facilidad para inhibir sus impulsos son más aceptados por los compañeros. Sin embargo, los niños que presentan dificultades para inhibir sus pensamientos, sentimientos y emociones tienen una probabilidad más alta de ser rechazados por sus compañeros, puesto que son más propensos a utilizar conductas violentas como la agresión verbal o física como medio de solución de conflictos (Gligorovic y Buha Đurovic, 2012; Kim, Nordling, Yoon, Boldt, y Kochanska, 2013).

Igualmente, el control inhibitorio tiene un papel fundamental en el establecimiento de interacciones positivas, especialmente en educación infantil. A menudo, los niños en la etapa preescolar tienen conflictos con sus iguales, en escenarios donde otros niños interfieren u obstruyen sus objetivos (por ejemplo, cuando dos niños quieren el mismo juguete). Cuando estas situaciones ocurren, muchos niños utilizan la violencia como medio para obtener lo que buscan. No obstante, los niños que son capaces de inhibir su respuesta dominante de utilizar la violencia y utilizar el diálogo para conseguir sus objetivos, es probable que sean más competentes socialmente y que sean elegidos como mejores compañeros de juego. Sin embargo, los niños que se dejan llevar por sus impulsos y exhiben conductas de externalización, como los insultos o la violencia física, pueden llegar a ser rechazados y presentar dificultades en el ajuste social (Rhoades, Greenberg, y Domitrovich, 2009).

Por su parte, la memoria de trabajo también tiene un papel decisivo en la competencia social, puesto que permite que los niños recuerden qué conductas son socialmente positivas y qué conductas deben evitar (Diamond, 2013). Por ejemplo, permite que los niños recuerden que cuando un compañero interfiere en la consecución de sus objetivos, es mejor usar el diálogo que la violencia.

Igualmente, la flexibilidad cognitiva facilita la solución creativa de conflictos y permite que los niños valoren diversas soluciones ante un problema y sean capaces de satisfacer sus necesidades y la de los demás, por ejemplo, cuando dos niños quieren un mismo juguete podrían proponer jugar juntos (Santa-Cruz y Rosas, 2017).

Estilos de crianza, funciones ejecutivas y competencia social

Los padres y otros miembros de la familia inculcan a los niños valores socioculturales mediante diversos canales como el aprendizaje social, el refuerzo o la internalización de normas sociales (Maccoby, 1992). No obstante, las estrategias que los padres emplean en la educación de sus hijos, difiere de unos padres a otros (Akhtar, Malik, y Begeer, 2017). Baumrid (1991) propone tres estilos de crianza que difieren en el grado de control y la exigencia que los padres ejercen sobre sus hijos, estos son, el estilo permisivo, el estilo autoritario y el estilo democrático. En la crianza autoritaria los padres son altamente exigentes y no tienen en cuenta la opinión de los niños. Este estilo se caracteriza por el desapego de los padres, la falta de calor paternal y el uso de medidas punitivas. Los padres democráticos, sin embargo, proporcionan instrucciones claras y firmes, y se caracterizan por ser flexibles, cariñosos,

escuchar la opinión de sus hijos y negociar con ellos. Son padres que intentan controlar el comportamiento de sus hijos sin usar la imposición o la fuerza. Por su parte, la crianza permisiva se caracteriza por la poca exigencia de los padres y la creencia de que el niño puede regular sus propias actividades. Estos padres no controlan el comportamiento de sus hijos y pueden ser cariñosos o negligentes, dependiendo de la naturaleza de los padres.

Un gran número de estudios han demostrado la importancia del estilo de crianza en la transmisión de valores y en el fomento de comportamientos prosociales (por ejemplo, Akhtar et al., 2017; Llorca et al., 2017; Susic-Vasic et al., 2017). De hecho, el apoyo de los padres predice la autoestima y la seguridad de los niños así como un mayor bienestar psicológico. Por su parte, el control parental ayuda a conformar la responsabilidad y el autocontrol en los niños. Las reglas y pautas que los padres establecen y aplican enseñan a los niños sobre los estándares de comportamiento del grupo y de la sociedad (Susic-Vasic et al., 2017).

Los niños que exhiben altos niveles de conducta prosocial, en general, tienen padres democráticos, puesto que son sensibles y fomentan la internalización de estrategias reguladoras de sus hijos. Además, estos padres suelen preocuparse en proporcionar mensajes verbales positivos cuando sus hijos realizan conductas socialmente adecuadas (Baumrid, 1991; Richaud de Minzi et al., 2011).

Por el contrario, numerosos estudios han demostrado que la praxis negativa de los padres, como el control excesivo y la permisividad extrema, es percibida por el niño como negligencia e ignorancia de sus necesidades y tienen un efecto negativo en el desarrollo emocional de los niños, lo que provoca problemas de comportamiento y comportamientos agresivos (por ejemplo, Mestre, 2014; Calvete, Gámez-Guadix, y Orue, 2014; Llorca-Mestre et al., 2017). En referencia a esto, Doyle, Moretti, Brendgen, y Bukowski (2004) demostraron que la calidad de la relación padre-hijo es un predictor importante en el ajuste del niño en la infancia. Los niños que tienen buenas relaciones con sus padres están menos inclinados a experimentar agresión indirecta o manifiesta, molestar a otros o involucrarse con compañeros problemáticos (Calvete et al., 2014). Estos niños están más implicados en su trabajo escolar, tienen una mayor autoestima y menos problemas internalizados.

Por otro lado, los estilos de crianza parentales no sólo tienen un papel fundamental en el desarrollo social de los niños, sino que también son muy importantes en el desarrollo de capacidades cognitivas. De acuerdo con la teoría del apego (Ainsworth, 1973), los comportamientos positivos de los padres fomentan la internalización de los procesos de autorregulación, una habilidad fundamental en el funcionamiento ejecutivo, mientras que los comportamientos parentales negativos, como el control, pueden disminuir la internalización de los procesos de autorregulación y obstaculizar el desarrollo de las funciones ejecutivas. Según Diamond (2012), cuando un individuo está triste, estresado, solo o no está físicamente en forma, la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas son las primeras en sufrir. Las necesidades emocionales, sociales y físicas no satisfechas impiden el desarrollo de las funciones ejecutivas. Por lo tanto, la crianza de los hijos puede afectar potencialmente al desarrollo de las habilidades fundamentales involucradas en el funcionamiento cognitivo.

En este sentido, las prácticas parentales positivas, tales como las características del estilo democrático, se han asociado a niveles altos de funcionamiento ejecutivo en niños (Bindman, Pomerantz, y Roisman, 2015), mientras que los estilos parentales caracterizados por el desapego, la hostilidad, el control excesivo o la ausencia de control, se han relacionado con niveles más bajos de funciones ejecutivas (Cuevas et al., 2014; Meuwissen y Carlson, 2015).

Teniendo en cuenta la importancia que de los padres en el desarrollo social y cognitivo, sería coherente pensar que esta variable podría mediar la relación entre las funciones ejecutivas y la competencia social, por esta razón, el objetivo del presente estudio es analizar si la relación entre las funciones ejecutivas y la competencia social está mediada por los estilos de crianza parentales.

Método

Participantes

En el estudio participaron 119 alumnos/as de 5 a 6 años de edad (Medad= 5.48 años, SDedad= 0.23) pertenecientes a dos centros, de similares características socioeconómicas y culturales, situados en Granada capital (España). Se utilizó un muestreo no probabilístico incidental para la elección de los centros.

Instrumentos

Para la evaluación de las funciones ejecutivas, el profesorado cumplimentó la escala de *Evaluación conductual de la función ejecutiva-versión Infantil* (BRIEF-P; Gioia, Espy, y Isquith, 2002; adaptado al español por Bausela y Luque, 2016). Consta de 63 ítems organizados en 5 subescalas: déficits en inhibición (16 ítems); déficits en flexibilidad (10 ítems); déficits en control emocional (10 ítems); déficits en memoria de trabajo (17 ítems); déficits en planificación y organización (10 ítems). La prueba está constituida por una escala tipo Likert, con tres posibilidades de respuesta, desde 0 (nunca) hasta 2 (frecuentemente). El valor del Alfa de Cronbach es de .96 para el total de la muestra (.96 déficits en inhibición; .94 déficits en memoria de trabajo; .73 déficits en flexibilidad; .84 déficits en planificación y organización; y .89 déficits en control emocional).

Además, para la evaluación de la competencia social, los profesores cumplimentaron la escala *Preschool and Kindergarten Behavior Scale-2* (PKBS-2; Merrell, 2002; adaptada al español por Benítez et al., 2011). Consta de 76 ítems agrupados en dos escalas: competencia social y problemas de conducta. Para el presente estudio únicamente se incluyeron los 34 ítems correspondientes a la escala de competencia social, dividida en tres subescalas: cooperación social, interacción social e independencia social. La prueba está constituida por una escala tipo Likert, con cuatro posibilidades de respuesta, desde 0 (nunca) hasta 3 (con frecuencia). El valor del Alfa de Cronbach es de .98 para el total de la escala (.94 cooperación social; .95 interacción social; y .92 independencia social).

Por otro lado, los estilos de crianza parentales fueron evaluados a través del PEF: Escalas de identificación de "Prácticas educativas familiares" de García y Román (2003). La batería de exploración de las prácticas contiene cuatro instrumentos de medida: Dos, más amplios, que incluyen el modelo para adultos (PEF-A) y el modelo para los hijos e hijas (PEF-H); Dos, abreviados, tanto para adultos como para niños (PEF-A2 y PEF-H2). No obstante, para la presente investigación se utilizó únicamente la versión abreviada para niños (PEF-H2). Esta batería es cumplimentada por los niños con la ayuda de un adulto y tiene una duración de entre 10-20 minutos. Consta de un total de 27 ítems y consiste en la presentación de una situación hipotética al niño con tres posibilidades de respuesta (una correspondiente al estilo autoritario, otra al permisivo y otra al democrático), obteniendo una puntuación total en cada uno de los estilos. El valor del Alfa de Cronbach es de .58 para el estilo autoritario; .61 para el estilo democrático; y .60 para el estilo permisivo.

Procedimiento

Tras la fase de documentación y diseño de la investigación, se contactó con los centros participantes y se solicitó la correspondiente autorización. Una vez obtenidos los permisos por parte de los centros y del profesorado y, tras obtener el consentimiento informado por parte de los padres, se les explicaron los objetivos de la investigación a los profesores del tercer curso de Educación Infantil. Posteriormente, se inicia un periodo de observación del comportamiento de los niños por parte de los maestros y maestras de Educación Infantil desde diciembre hasta marzo. Pasado este periodo, los maestros y maestras procedieron a cumplimentar el cuestionario de funciones ejecutivas y competencia social.

Seguidamente, los niños cumplimentaron de manera individual con ayuda de un investigador debidamente formado el cuestionario de estilos parentales.

Las últimas fases fueron el análisis de los datos y la elaboración de informes. Además, se realizó un informe individualizado de cada alumno/a donde se plasmaban los resultados obtenidos, con el objetivo de informar a padres y maestros.

Análisis de datos

Para la realización de los objetivos propuestos, en primer lugar se realizaron análisis descriptivos y regresión jerárquica utilizando como moderadores las prácticas de crianza o estilos educativos parentales (autoritario, democrático y permisivo), como variable independiente las funciones ejecutivas y como variable dependiente la competencia social. En segundo lugar, se realizó un análisis de regresión para conocer en qué medida las prácticas de crianza podían ser predictoras directas de la competencia social.

Resultados

Para comprobar si las prácticas de crianza funcionaban como moderadoras entre las funciones ejecutivas y la competencia social se realizó un análisis de regresión jerárquica para cada uno de los estilos educativos analizados (Tabla 1). Los resultados muestran que no existe un incremento en proporción de variabilidad debida a la interacción de las funciones ejecutivas y las prácticas de crianza, tanto en estilos autoritarios, democráticos o permisivos

Tabla 1. Regresión jerárquica de las funciones ejecutivas y la competencia social, con moderación de las prácticas de crianza

	R ² corregida	Cambio R ²	Cambio F	gl	p
Autoritario	.301	.016	2.55	107	.113
Democrático	.307	.000	.034	107	.854
Permisivo	.330	.007	1.15	107	.285

Una vez comprobada la falta de moderación de las prácticas de crianza en el efecto de las funciones ejecutivas sobre la competencia social, se realizó un análisis de regresión múltiple para comprobar el efecto directo de las funciones ejecutivas y las prácticas de crianza sobre la competencia social. Los resultados muestran un contraste de regresión significativo (Tabla 2), con una predicción del 35% de la variabilidad total.

Tabla 2. Ajuste del modelo de regresión múltiple en competencia social en función de las funciones ejecutivas y las prácticas de crianza

	R ² corregida	Error Estimación	gl	F	p
Modelo	.343	.43	2	29.74	.000

Igualmente, tanto las funciones ejecutivas como las prácticas de crianza resultaron significativas en el modelo de regresión (Tabla 3).

Tabla 3. Análisis de varianza del modelo de regresión múltiple en competencia social en función de las funciones ejecutivas y las prácticas de crianza

	B	Error típico	Beta	t	p
Funciones ejecutivas	-.94	.13	2.55	7.07	.000
Estilos PEF	-.29	.10	.034	2.97	.004

Discusión/Conclusiones

El desarrollo de la competencia social en la infancia se ha convertido en un área de interés para los investigadores, principalmente debido a su innegable papel constructivo en la configuración de habilidades de ajuste tanto en la infancia como en la edad adulta. Los niños con altas puntuaciones en competencia social, generalmente, son más aceptados por los compañeros, tienen más facilidad para adaptarse a la escuela y ajustarse socialmente, y establecen relaciones interpersonales positivas. Por

tanto, los niños que son socialmente asertivos, cooperativos, y amistosos tienen una mayor probabilidad de tener éxito en las áreas sociales y académicas.

A medida que los estudios indagan sobre los aspectos más eficaces para el fomento de la competencia social, el papel que el funcionamiento ejecutivo desempeña en el desarrollo y uso de habilidades sociales se hace cada vez más evidente (Isquith, Roth, Kenworthy, y Gioia, 2014). En esta línea, Finch y Obradović (2017) realizaron un estudio en el que participaron 334 niños y encontraron que los niños con altas puntuaciones en funciones ejecutivas exhibían comportamientos más adaptativos que sus iguales con peores puntuaciones. Los niños con altas puntuaciones en funciones ejecutivas presentaron más facilidad para relacionarse positivamente con sus iguales, tenían mayores habilidades de liderazgo y una mayor predisposición para participar en las discusiones en el aula.

No obstante, las funciones ejecutivas no son las únicas variables que desempeñan un papel esencial en el desarrollo social de los niños. Los padres son unos de los agentes socializadores más relevantes en la etapa temprana. En ellos, los niños encuentran sus primeros y más importantes modelos sociales. La mayoría de los valores, roles, normas, modelos de comportamiento y habilidades relacionadas con el manejo y resolución de conflictos, las habilidades sociales y adaptativas, con las conductas prosociales y con la regulación emocional entre otras, se aprenden en el ámbito familiar.

En esta línea, Llorca et al. (2017) realizaron un estudio en el que participaron 220 adolescentes y encontraron que los estilos parentales eran determinantes en el desarrollo prosocial de los adolescentes, concretamente se encontró que los padres con un estilo permisivo influyen de manera negativa en la conducta prosocial de los adolescentes. Igualmente, Richaud de Minzi et al. (2011) realizaron un estudio con 934 niños y encontraron que los padres democráticos influenciaron de manera positiva en la conducta prosocial de los niños. No obstante, los niños con padres autoritarios y permisivos obtuvieron puntuaciones más bajas en competencia social.

Dado el papel que los estilos de crianza parentales ejercen sobre la competencia social de los niños, la presente investigación tuvo como objetivo analizar en qué medida los estilos de crianza de los padres pueden funcionar como mediadores entre las funciones ejecutivas y la competencia social de los hijos. Los análisis de regresión realizados confirman que los estilos de crianza parentales no actúan como mediadores entre las funciones ejecutivas y la competencia social sino que las prácticas de crianza tienen una relación directa sobre la competencia social, al igual que sucede en el caso de las funciones ejecutivas.

A pesar de que O'Toole, Monks, y Tsermentsel (2017) realizaron un estudio en el que participaron 101 niños y encontraron que las funciones ejecutivas no predijeron el comportamiento prosocial y la relación entre iguales, en la presente investigación se encontró que las funciones ejecutivas son un factor fundamental en el desarrollo de la conducta social. Estos resultados son respaldados por estudios como el realizado por Di Norcia, Pecora, Bombi, Baumgartner, y Laghi (2015) quienes realizaron un estudio con 74 niños y encontraron que los niños que obtuvieron puntuaciones más elevadas en funciones ejecutivas a su vez, también obtuvieron puntuaciones más elevadas en competencia social.

Por otro lado, en el presente estudio se encontró que las prácticas de crianza parentales son muy eficaces en la predicción del ajuste social del niño, en las relaciones con los adultos y los iguales, en la adquisición y mantenimiento de relaciones de amistad y en la adquisición de comportamientos para la independencia social dentro del ámbito del grupo de iguales. En esta línea, Akhtar et al. (2017) realizaron un estudio en el que participaron 297 personas y encontraron que la crianza de los hijos influye en el desarrollo social de los niños. Por tanto, si los padres utilizan unos estilos de crianza caracterizados por el control razonado del comportamiento y el apoyo afectivo, facilitarán el adecuado desarrollo social y cognitivo de sus hijos.

Agradecimientos

Investigación realizada gracias a la ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, vinculada al Proyecto I+D denominado *El programa Aprender a convivir en casa* y su influencia en la mejora de la competencia social y la reducción de problemas de conducta (EDU2013-41054-P).

Referencias

- Ainsworth, M.D.S. (1973). The development of infant-mother attachment. In B. Cardwell y H. Ricciuti (Eds.), *Review of child development research Vol. 3* (pp. 1–94). Chicago: University of Chicago Press.
- Akhtar, P., Malik, J.A., y Begeer, S. (2017). The Grandparents' Influence: Parenting Styles and Social Competence among Children of Joint Families. *Journal of Child and Family Studies*, 26(2), 603-611.
- Baptista, J., Osório, A., Martins, E.C., Verissimo, M., y Martins, C. (2016). Does social-behavioral adjustment mediate the relation between executive function and academic readiness? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 22-30.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
- Bausela, E., y Luque, T. (2016). *BRIEF-P. Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva-Versión Infantil*. Madrid: TEA ediciones.
- Benítez, J.L., Pichardo, M.C., García-Berbén, T., Fernández, M., Justicia, F., y Fernández, E. (2011). Análisis de la estructura factorial de las puntuaciones de la «Preschool and Kindergarten Behavior Scale» en población española. *Psicothema*, 23(2), 314-321.
- between early autonomy-supportive parenting and achievement through high school? *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 756–770. doi:10.1037/edu0000017.
- Bindman, S., Pomerantz, E., y Roisman, G. (2015). Do children's executive functions account for associations.
- Calvete, E., Gámez-Guadix, M., y Orue, I. (2014). Características familiares asociadas a violencia filio-parental en adolescentes. *Anales de Psicología*, 30, 1176–1182. doi: 10.6018/analesps.30.3.166291.
- Cuevas, K., Deater-Deckard, K., Kim-Spoon, J., Watson, A.J., Morasch, K.C., y Bell, M.A. (2014). What's mom got to do with it? Contributions of maternal executive function and caregiving to the development of executive function across early childhood. *Developmental Science*, 17(2), 224–238. doi:10.1111/desc.12073.
- Di Norcia, A., Pecora, G., Bombi, A.S., Baumgartner, E., y Laghi, F. (2015). Hot and cool inhibitory control in Italian toddlers: Associations with social competence and behavioral problems. *Journal of Child and Family Studies*, 24(4), 909-914.
- Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5), 335–341. doi:10.1177/0963721412453722.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750.
- Doyle, A.B., Moretti, M.M., Brendgen, M., y Bukowski, W. (2004). *Parent-Child Relationships and Adjustment in Adolescence: Findings from the HBSC Cycle 3 and NLSCY Cycle 2 Studies*. Technical Report to Division of Childhood and Adolescence Public Health Agency of Canada.
- Etel, E., y Yagmurlu, B. (2015). Social competence, theory of mind, and executive function in institution-reared Turkish children. *International Journal of Behavioral Development*, 39(6), 519-529.
- Finch, J.E., y Obradović, J. (2017). Unique effects of socioeconomic and emotional parental challenges on children's executive functions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 126-137.
- García, J.A., y Román, J.M.R. (2003). *PEF: escalas de identificación de "prácticas educativas familiares"*. CEPE.
- Gioia, G.A., Espy, K.A., y Isquith, P.K. (2002). *Behavior Rating Inventory of Executive Function, Preschool Version (BRIEF-P)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Gligorovic, M., y Buha, N. (2012). Inhibitory control and adaptive behaviour in children with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(3), 233-242. doi: 10.1111/jir.12000.
- Graham, S., y Harris, K.R. (1996). Addressing problems in attention, memory, and executive functioning: An example from self-regulated strategy development. En G.R.K. Lyon, Norman, A. (Ed.), *Attention, Memory, and Executive Function* (pp. 349-365). Baltimore: Paul H Brookes.
- Isquith, P.K., Roth, R.M., Kenworthy, L., y Gioia, G. (2014). Contribution of rating scales to intervention for executive dysfunction. *Applied Neuropsychology: Child*, 3, 197–204. doi:10.1080/21622965.2013.870014.

Kim, S., Nordling, J. K., Yoon, J. E., Boldt, L. J., y Kochanska, G. (2013). Effortful control in “hot” and “cool” tasks differentially predicts children’s behavior problems and academic performance. *Journal of Abnormal and Child Psychology*, 41(1), 43–56. doi:10.1007/s10802-012-9661-4.

Llorca, A., Richaud, M.C., y Malonda, E. (2017). Parenting Styles, Prosocial, and Aggressive Behavior: The Role of Emotions in Offender and Non-offender Adolescents. *Frontiers of Psychology*, 8(1246), 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01246.

Maccoby, E.E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006.

Merrell, K.W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behaviour Scales*. Proed: Texas.

Mestre, M.V. (2014). Desarrollo prosocial: crianza y escuela. *Revista Mexicana de Psicología*, 6, 115–134.

Meuwissen, A., y Carlson, S. (2015). Fathers matter: the role of father parenting in preschoolers’ executive function development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 140, 1–15. doi:10.1016/j.jecp.2015.06.010.

O’Toole, S.E., Monks, C.P., y Tsermentseli, S. (2017). Executive function and theory of mind as predictors of aggressive and prosocial behavior and peer acceptance in early childhood. *Social Development*, 26(4), 907-920.

Rhoades, B.L., Greenberg, M.T., y Domitrovich, C.E. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers’ social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 310-320.

Richaud de Minzi, M.C., Lemos, V., y Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la infancia media y tardía. *Psicología Latinoamericana*, 29, 330-343.

Santa-Cruz, C., y Rosas, R. (2017). Mapping of Executive Functions. *Studies in Psychology*, 38(2), 284-310. doi: 10.1080/02109395.2017.1311459

Sosic-Vasic, Z., Kröner, J., Schneider, S., Vasic, N., Spitzer, M., y Streb, J. (2017). The Association between Parenting Behavior and Executive Functioning in Children and Young Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 8(472), 1-8.

CAPÍTULO 122

Instrumentos para evaluar las prácticas de crianza en edades tempranas del desarrollo

Ana Belén Quesada Conde, Ana Justicia Arráez, Alicia Benavides Nieto,
Fernando Justicia Justicia, y Trinidad García Berbén
Universidad de Granada

Introducción

La familia constituye, históricamente, el principal y más efectivo agente de socialización. Se trata del primer grupo del que forma parte el niño a lo largo de su desarrollo, del que aprender y al que imitar las normas imperantes del contexto sociocultural en que éste se desenvuelve (Pichardo, Justicia, y Fernández, 2009). De este modo, comportamientos habituales tan interiorizados como saludar, dar las gracias o despedirse se adquieren a lo largo de los primeros años de vida del niño dentro del contexto familiar, a través de una serie de patrones conductuales imitativos y modeladores.

Varios autores, además, coinciden en señalar a la familia (junto con otros factores ambientales e individuales) como uno de los ejes primordiales en el desarrollo de conductas prosociales o antisociales en niños y adolescentes (Farrington, 2005; Patterson, Capaldi, y Bank, 1991; Webster-Stratton y Taylor, 2001). Así, el niño o la niña que crece en de un núcleo familiar excesivamente laxo o autoritario tenderá a presentar futuros comportamientos desadaptativos (Antolín, Arranz, y Oliva, 2009; Pons y Berjano, 1997); al contrario que ocurriría en el caso de quien ha formado parte de una familia afectiva, cariñosa y que ha sabido marcar las normas oportunas de comportamiento. En esta última línea de investigación, por ejemplo, Capano y Ubach (2013) exponen cómo aquellas familias que ejercen un estilo democrático (afecto, control y exigencia de madurez) tienen hijos con un óptimo ajuste emocional y comportamental, hecho corroborado también, entre otros, por los trabajos de Parra, Oliva, y Sánchez-Queija (2004). Estos padres estimulan la expresión de las necesidades de sus hijos, promoviendo la responsabilidad y otorgando autonomía (Torío et al., 2008).

De este modo, y principalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX (Fuenzalida, 2014), comienza a estructurarse una base cada vez más sólida centrada en establecer y definir los principales estilos educativos familiares, entendidos estos como “la forma de actuar, derivada de unos criterios, y que identifica las respuestas que los adultos dan a los menores ante cualquier situación cotidiana, toma de decisiones o actuaciones” (Comellas, 2003:12). Dentro de estos postulados teóricos centrados en el estudio de las pautas de comportamiento familiares, se señalan dos factores determinantes en torno a los que viran dichas relaciones paternofiliares y educación familiar: el control y el afecto parental (Pichardo, 2000). Así, partiendo de dichos factores, surgen diversos estilos educativos familiares tales como: autoritativo, autoritario, permisivo o rechazante-negligente (Baumrind, 1967, 1971); autoritario-recíproco, autoritario-represivo, permisivo-indulgente o permisivo-negligente (Maccoby y Martin, 1983); o autoritario, equilibrado o permisivo (Alonso y Román, 2003).

En torno a las múltiples teorías existentes centradas en el estudio de estos estilos educativos familiares surgen, paralelamente, diversidad de instrumentos de evaluación que han tratado de obtener una medida estandarizada de los mismos. En este ámbito, la mayoría de los autores coinciden en el hecho de que la percepción de la conducta de crianza puede estar formada por dos o tres factores, por ejemplo, afecto y sobreprotección; autoritarismo-control, hostilidad-rechazo y actitudes democráticas; amor-rechazo, despreocupación-exigencia y sobreatención. Es por ello que la mayoría de dichos instrumentos

se desarrollan de forma inductiva, a partir de observaciones, y no de manera deductiva, a partir de un modelo teórico (Penelo, 2009).

Por otra parte, tal y como puede comprobarse en la Tabla 1, teniendo en cuenta las percepciones recogidas por los principales instrumentos de evaluación desarrollados, se observa una clara tendencia a tener en cuenta exclusivamente el punto de vista paterno/materno y, en el caso de existir heteroevaluación, ésta será por parte de los hijos que ya han superado la etapa de Educación Infantil y, por ende, estas edades tempranas del desarrollo tan importantes en los niños.

Tabla 1. Cronología de los principales instrumentos para evaluar estilos educativos de forma estandarizada

Instrumento	Autor/Año	Informante	Nº ítems	Información psicométrica	Factores
Fels Parent Behavior Rating Scales	Champney, 1941	Observador externo	30 escalas visuales	No existen datos sobre fiabilidad ni estandarización de las escalas	• Democracia en el hogar • Aceptación del niño • Indulgencia
Parental Attitude Research Instrument (PARI)	Schaefer y Bell, 1958	Versión inicial solo madres. Después, también de padres (1968)	115	Diseñado con fines de investigación. Datos psicométricos insuficientes	• Autoritarismo / Control • Hostilidad / Rechazo • Actitudes democráticas
A Parent-Child Relations Questionnaire	Roe y Siegelman, 1963	Hijo a partir de 8 años	130	Consistencia interna para la mayoría de escalas entre .75 y .85	• Amor / rechazo • Despreocupación / exigencia • Sobreatención
Children's Report of Parental Behavior (CRPB)	Schaefer, 1965	Hijo a partir de 7 años	260 / 90	No existen datos sobre fiabilidad ni estandarización de las escalas	• Aceptación vs. Rechazo • Autonomía vs. Control • Control firme vs. Control laxo
Parental Bonding Instrument (PBI)	Parker, Tupling y Brown, 1979	Hijo a partir de 16 años	25	Buena consistencia interna y fiabilidad test-retest	• Afecto • Sobreprotección
	2000 2005	Hijo a partir de 16 años	25		• Afecto • Protección • Autoritarismo
Egna Minnen Beträffande Uppfostran (EMBU)	Perris, Jacobsson, Lindström, Von Knorring y Perris, 1980	Padre Madre Hijo a partir de 7 años	81	Consistencia interna moderada – adecuada en la versión original. En versiones posteriores aumenta (.80)	• Rechazo • Calidez emocional • Sobreprotección • (Favoritismo)
Alabama Parenting Questionnaire (APQ)	Frick, 1991	Padre Madre Hijo adolescente	42	Consistencia interna adecuada	• Implicación positiva con el niño • Supervisión y seguimiento • Uso de técnicas de disciplina positivas • Consistencia en el uso de disciplina • Uso del castigo físico
Parent-Child Interaction Questionnaire (PACHI-Q)	Lange, Blonk y Wiers, 1998	Padre Madre Hijo a partir de 8 años	48	Alta fiabilidad (<.85)	• Resolución de conflictos • Aceptación

Tabla 1. Cronología de los principales instrumentos para evaluar estilos educativos de forma estandarizada (continuación)

Escala de comportamientos para madres y padres de niños pequeños (ECMP)	Solís-Cámara, 2002	Padre Madre	99	Adecuada estructura factorial y consistencia interna	• Crianza • Disciplina • Expectativas
Prácticas Educativas Familiares (PEF)	Alonso y Román, 2003	Padre Madre Hijo a partir de 3 años	General 90/45 Corta 54/27	Consistencia interna moderada en la versión original. Más baja en la escala para hijos	• 5 situaciones cotidianas en función de 3 tipos de conflictos (Exterior, Interior y Transgresión de normas)
Ghent Parental Behavior Scale	Van Leewen y Vermulst, 2004	Padre Madre Hijo de 8 a 14 años	45	Consistencia interna moderada-buena	• Crianza positiva • Supervisión reglas • Disciplina • Disciplina inconsistente • Castigo severo • Ignorar • Recompensar • Autonomía

Con todo esto, en el siguiente trabajo se persigue un objetivo clave: la obtención de un instrumento válido que permita evaluar los estilos educativos familiares desde la perspectiva infantil, a partir de la adaptación de uno de ellos ya existente que contempla esta opción, si bien es cierto que con unos índices de consistencia interna algo baja. Dicho instrumento es la escala de Prácticas Educativas Familiares para niños de Educación Infantil (PEF-H) de Alonso y Román (2003), la cual, tras realizar un primer pilotaje con una muestra de 75 niños, se pudo comprobar que tenía algunas limitaciones. Así, a partir de este primer tanteo, se pretende, específicamente, adaptar la escala de evaluación para niños reduciendo la extensión de los enunciados y mejorando las ilustraciones presentes; así como validar la susodicha escala con las modificaciones y adaptaciones realizadas y mejorar los índices de consistencia interna presentados por la versión original.

Método

Participantes

Para la elaboración de este trabajo, la muestra total participante ha estado compuesta por un total de 341 alumnos (150 niños y 191 niñas) de segundo ciclo de Educación Infantil ($M=4.27$ años; $D.T.=0.65$) pertenecientes a 7 centros de Educación Infantil de la ciudad de Granada, ubicados en zonas urbanas y de titularidad pública (2 centros) y concertada (5 centros), los cuales fueron seleccionados de manera incidental, considerando aquellos que accidentalmente se han tenido a disposición.

Instrumentos

Para dar respuesta a los objetivos planteados por esta investigación, el instrumento utilizado ha sido la ya mencionada Escala de identificación de Prácticas educativas familiares (PEF) de García y Román (2003), con modificaciones y adaptaciones llevadas a cabo por el grupo de investigación de Psicología de la Intervención en Educación (HUM-232) de la Universidad de Granada. La batería original se compone de un total de cuatro instrumentos de medida, que son:

- Dos, más amplios, que incluyen el modelo para adultos (PEF-A) y el modelo para los hijos e hijas (PEF-H), con un total de 90 y 45 ítems respectivamente.
- Dos, abreviados, para población adulta (PEF-A2) e infantil (PEF-H2), con 54 y 27 ítems respectivamente.

En el caso que nos ocupa, se ha empleado la versión amplia para niños PEF-H (45 ítems), tal y como se mostraba en los objetivos de inicio, con las modificaciones y adaptaciones pertinentes realizadas por grupo de investigación HUM-232 de la Universidad de Granada. La escala en cuestión abarca la percepción de los estilos educativos familiares de los niños entre 3 a 10 años. Para ello, en el caso de los más mayores (de 6 a 10 años), se presenta una autobatería que puede ser completada por los propios niños y, en el caso de los más pequeños (3 a 5 años), se cuenta con la ayuda de un adulto para cumplimentarla.

Los 45 ítems se presentan a partir de 15 diferentes situaciones hipotéticas al niño con tres posibilidades de respuesta (una correspondiente al estilo autoritario, otra al permisivo y otra al democrático). Dichos ítems se agrupan en cinco situaciones:

1. Cuando inician algo nuevo,
2. Cuando hay ruptura de rutinas,
3. Cuando se van a la cama,
4. Cuando cuentan o muestran algo,
5. Cuando juegan.

Para evitar las situaciones neutrales en las que apenas se podría valorar la reacción familiar, cada una de ellas contempla tres tipos de conflictos:

- Externo, cuyas circunstancias se sitúan fuera del sujeto (en los adultos, en los iguales o en otras variables contextuales incidentes).
- Interno, dependiente de las características intrínsecas al sujeto, (timidez, inseguridad, aflicción, etc.).
- Transgresión de normas, sea del tipo que sea.

Por su parte, cada situación y conflicto cuenta a su vez con tres tipos de respuestas posibles para hijos que tratan de representar a tres estilos educativos o prácticas educativas familiares diferentes.

Procedimiento

Inicialmente, se llevó a cabo una revisión del instrumento por parte del grupo de investigación en la que se pusieron de manifiesto las principales dificultades que éste podía plantear para su implementación con niños de edad infantil (3-5 años), tales como la complejidad o longitud de los enunciados, de acuerdo a las características psicoevolutivas propias de esta etapa. Posteriormente, se procede a la mejora del instrumento en dichos apartados.

Por otra parte, se analiza la presentación del soporte visual aportado por este instrumento originalmente (una lámina por cada pregunta). De hecho, se constata que este modo de presentación causa confusión en los niños pues, en varias ocasiones, este soporte gráfico presenta una de las posibles respuestas, más que la situación en sí.

Tras todo ello, se cuenta con la participación de una ilustradora profesional y un grupo de trabajo especializado para llevar a cabo las modificaciones oportunas.

A continuación, se establece contacto con diversos centros educativos de la ciudad de Granada interesados en participar en el proyecto, tras su presentación. Una vez obtenido su consentimiento, se procede a la recogida de solicitudes y autorizaciones necesarias –centro y padres– para llevar a cabo la recogida de datos. Finalmente, diferentes investigadoras pasa la escala modificada, de manera individual, a cada niño de los diferentes centros implicados, en el propio centro.

Una vez obtenidos los datos, se realizan los pertinentes análisis de datos.

Análisis de datos

Con el fin de obtener la consistencia interna del instrumento, se realiza inicialmente un análisis de correlaciones de Pearson para comprobar la relación entre cada estilo educativo, los tipos de conflicto y

las distintas situaciones relacionadas con dicho estilo. Posteriormente, se procede a la realización de un alfa de Cronbach para examinar la fiabilidad de consistencia interna con adaptaciones y modificaciones.

Todo ello, se lleva a cabo a través del programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 22.0.

Resultados

Tal y como se puede apreciar, los resultados obtenidos evidencian la existencia de correlaciones significativas entre los tres estilos parentales y cada una de las dimensiones analizadas. De este modo, se observan correlaciones entre .82 y .58 con respecto al estilo autoritario (Tabla 2), entre .72 y .52 en el estilo equilibrado (Tabla 3) y entre .81 y .35 con respecto al estilo permisivo (Tabla 4); todas ellas con un nivel de significatividad de .01.

Con respecto a la dimensión de Conflictos relacionada con el Estilo Autoritario, tal y como se observa en la Tabla 2, la correlación más alta se sitúa en el ámbito de la Transgresión de normas, seguida de los Conflictos Externos y, finalmente, los Internos. Asimismo, la situación que obtiene mayor puntuación al respecto es la 2 (Cuando hay ruptura de rutinas), en contraposición a las situaciones 3 (Cuando se van a la cama) y 5 (Cuando juegan).

Tabla 2. Correlación de Pearson del Estilo Autoritario

	Estilo Aut.	Conflic Ext.	Conflic Int.	Conflic TransNor	Sit.1	Sit.2	Sit.3	Sit. 4	Sit. 5
Estilo Autorit.	1	.73**	.65**	.81**	.62**	.63**	.58**	.60**	.58**
Conflic.Ext.	.73**	1	.22**	.45**	.43**	.29**	.59**	.47**	.45**
Conflic. Int.	.65**	.22**	1	.26**	.48**	.49**	.26**	.30**	.44**
Conflic.Trans. Nor.	.81**	.45**	.26**	1	.47**	.58**	.45**	.54**	.40**
Situación 1.	.62**	.43**	.48**	.47**	1	.19**	.18**	.29**	.28**
Situación 2.	.63**	.29**	.49**	.58**	.19**	1	.12*	.21**	.20**
Situación 3.	.58**	.59**	.26**	.45**	.18**	.12*	1	.23**	.19**
Situación 4.	.60**	.47**	.30**	.54**	.29**	.21**	.23**	1	.25**
Situación 5.	.58**	.45**	.44**	.40**	.28**	.20**	.19**	.25**	1

Nota: N=341

**La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

*La correlación es significante al nivel .05 (bilateral).

Por otra parte, desde la dimensión de Conflictos relacionada con el Estilo Equilibrado (Tabla 3), igualmente se obtiene una mayor correlación al referirse a la Transgresión de normas, seguido de los Conflictos Internos y, finalmente, los Externos. Por otra parte, la situación que obtiene la puntuación más alta es la 4 (Cuando cuentan o muestran algo), frente a la situación 3 (Cuando se van a la cama), que es la que presenta la menor correlación.

Tabla 3. Correlación de Pearson del Estilo Equilibrado

	Estilo Equi.	Conflc Ext.	Conflc Int.	Conflc TransNor	Sit.1	Sit.2	Sit.3	Sit. 4	Sit. 5
Estilo Equilib.	1	.72**	.73**	.78**	.59**	.56**	.51**	.67**	.66**
Conflc.E xt.	.72**	1	.29**	.36**	.43**	.38**	.38**	.51**	.46**
Conflc. Int.	.73**	.29**	1	.45**	.36**	.48**	.36**	.49**	.50**
Conflc.T rans. Nor.	.78**	.36**	.45**	1	.53**	.37**	.42**	.51**	.53**
Situación 1.	.59**	.43**	.36**	.53**	1	.17**	.14**	.22**	.22**
Situación 2.	.56**	.38**	.48**	.37**	.17**	1	.14*	.23**	.18**
Situación 3.	.51**	.38**	.36**	.42**	.14**	.14**	1	.16**	.17**
Situación 4.	.67**	.51**	.49**	.51**	.22**	.23**	.16**	1	.40**
Situación 5.	.66**	.46**	.50**	.53**	.22**	.18**	.17**	.40**	1

Nota: N=341

**La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel .05 (bilateral).

Asimismo, desde la correlación entre los Conflictos y el Estilo Permisivo (Tabla 4) obtiene sus mayores índices en los Conflictos Externos, seguidos de la Transgresión de normas y, finalmente, los Conflictos Internos. Por otra parte, las situaciones que obtienen una mayor correlación son la 4 (Cuando cuentan o muestran algo) y la 5 (Cuando juegan), a diferencia de la situación 2 (Cuando hay ruptura de rutinas) que presenta una correlación significativamente menor.

Tabla 4. Correlación de Pearson del Estilo Permisivo

	Estilo Perm.	Conflc Ext.	Conflc Int.	Conflc TransNor	Sit.1	Sit.2	Sit.3	Sit. 4	Sit. 5
Estilo Perm.	1	.80**	.61**	.78**	.46**	.34**	.65**	.69**	.69**
Conflc.Ext.	.80**	1	.26**	.44**	.36**	.37**	.49**	.55**	.52**
Conflc. Int.	.61**	.26**	1	.24**	.26**	.16**	.43**	.48**	.38**
Conflc.Trans. Nor.	.78**	.44**	.24**	1	.38**	.21**	.52**	.49**	.61**
Situación 1.	.46**	.36**	.26**	.38**	1	-.08	.09	.13*	.14**
Situación 2.	.34**	.37**	.16**	.21**	-.08	1	-.08	.12*	.14**
Situación 3.	.65**	.49**	.45**	.52**	.09	.06	1	.31**	.32**
Situación 4.	.69**	.55**	.48**	.49**	.12**	.11**	.31**	1	.35**
Situación 5.	.69**	.52**	.38**	.61**	.14**	.14**	.32**	.35**	1

Nota: N=341

**La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel .05 (bilateral).

Finalmente, la tabla 5 refleja la consistencia interna que presenta el instrumento ya modificado (coeficiente de Alpha) en contraposición al original. Así, se pueden observar cómo esta última versión presenta unos índices aceptables y más altos que la versión previa.

Tabla 5. Coeficiente Alpha de la anterior versión de Alonso y Román (2003) y la versión modificada

Estilos	Coeficiente de Alpha PEH-H de Alonso y Román (2003)	Coeficiente de Alpha PEH-H con adaptaciones y modificaciones
Autoritario	.58	.62
Equilibrado	.15	.59
Permisivo	.56	.54

Discusión/Conclusiones

Los estilos educativos o las prácticas educativas parentales tienen un gran impacto sobre el comportamiento de los hijos, siendo el estilo democrático el que fomenta un óptimo desarrollo psicológico de los niños, ayudándoles a manifestar un estado emocional estable y alegre y una elevada autoestima y autocontrol (Antolín et al., 2009; Baumrind, 1971; Torío et al., 2008).

En los últimos años surgen varios instrumentos que tienen en cuenta más de una percepción (heteroevaluación) al evaluar los estilos educativos parentales (*EMBU*, *APQ*, *PACHI-Q*, *PEF* y *Ghent Parental Behavior Scale*). Las interacciones dentro de la familia han sido contempladas por varios autores, pero se percibe escasez de instrumentos que tengan en cuenta la percepción de niños pequeños, a excepción de la propuesta de Alonso y Román (2003).

Partiendo de esta premisa, el presente trabajo pretendía poner de manifiesto cómo las modificaciones llevadas a cabo en el instrumento, tanto gráfica como literalmente, han permitido mejorar la comprensión y motivación de los niños a la hora de responder al instrumento. De hecho, así se corrobora en la última tabla, donde se observan mejoras con respecto a los ítems referentes al estilo autoritario y equilibrado.

Por otra parte, y evidenciada la influencia de los estilos educativos parentales en diferentes dimensiones y ambientes de desarrollo de los hijos (Borke et al., 2007; Torío et al., 2008), se estima necesario contar con instrumentos validados de heteroevaluación (entendida como la evaluación desde puntos de vista de agentes directos diferentes) que den información sobre la percepción de estilos educativos tanto desde un enfoque infantil como parental, de cara a realizar programas de intervención que puedan ser evaluados adecuadamente a posteriori. De hecho, dichos estilos educativos familiares constituirán un mecanismo primordial a través de los cuales las expectativas de los padres y madres influyen directamente en el desarrollo de los hijos (Ren y Edwards, 2015). Por este motivo, habrán de tenerse en cuenta a la hora de elaborar planes y medidas de prevención y atención temprana o programas de entrenamiento para padres y madres.

A pesar de todo lo expuesto en este trabajo, se ha encontrado algunas limitaciones derivadas, principalmente, de la selección de la muestra, al proceder únicamente de una provincia de España, por lo que los resultados se pueden considerar en cierta medida sesgados. Asimismo, pueden influir las habilidades del evaluador para el trato con niños de estas edades. Por lo que es importante que el evaluador o los evaluadores mantengan la misma línea en la aplicación del instrumento, teniendo en cuenta las características de cada niño, parando, si es necesario, por cansancio o desmotivación percibida.

En futuras investigaciones sería interesante evaluar tanto a padres como a los hijos y analizar el índice de contingencia entre ambas evaluaciones, añadiendo un análisis procedente de diferentes evaluadores, aumentando la fiabilidad y la validez. Otra línea de investigación podría enfocarse en comprobar si hay diferencias significativas entre la percepción sobre el estilo materno y el paterno. Asimismo, sería interesante investigar la relación entre los estilos educativos y las habilidades o competencia social de los hijos, como se ha realizado en varias investigaciones (Capano y Ubach, 2013; Kol, 2016; Ren y Edwards, 2015).

Agradecimientos

Investigación realizada gracias a la ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, vinculada al Proyecto I+D denominado *El programa Aprender a convivir en casa* y su influencia en la mejora de la competencia social y la reducción de problemas de conducta (EDU2013-41054-P).

Referencias

- Alonso, J., y Román, J.M. (2003). *PEF: escalas de identificación de «prácticas educativas familiares»*. Madrid: Editorial Cepe.
- Alonso, J., y Román, J.M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Antolín, L., Arranz, E., y Oliva, A. (2009). Variables familiares asociadas a la conducta antisocial infantil: el papel desempeñado por el tipo de estructura familiar. *Apuntes de Psicología*, 27, 475-487.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 41(1), part.2.
- Borke, J., Lamm, B., Eickhorst, A., y Keller, H. (2007). Father-infant interaction, paternal ideas about early child care, and their consequences for the development of children's selfrecognition. *The Journal of Genetic Psychology*, 168, 365-379.
- Capano, Á., y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83-95.
- Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Fuenzalida, I. (2014). *Los estilos educativos y su relación con la psicopatología en niños y adolescentes con discapacidad intelectual: un estudio comparativo entre Chile y España*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona.
- Kol, S. (2016). The Effects of the Parenting Styles on Social Skills of Children Aged 5-6. *The Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 49-58.
- Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Parra, A., Oliva, A., y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331-346.
- Penelo, E. (2009). *Cuestionarios de estilo educativo percibido por niños (EMBU-C), adolescentes (EMBU-A) y progenitores (EMBU-P): Propiedades psicométricas en muestra clínica española*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona.
- Pichardo, M.C., Justicia, F., y Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento psicológico*, 6(13), 37-48.
- Ren, L., y Edwards, C. P. (2015). Pathways of influence: Chinese parents' expectations, parenting styles, and child social competence. *Early Child Development and Care*, 185(4), 614-630.
- Torío, S., Peña, J. V., e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20, 62-70.

CAPÍTULO 123

Estudio acerca de la relación entre el apoyo social percibido, autonomía global y autoeficacia general en un grupo de estudiantes

M^a del Mar Simón, M^a del Carmen Pérez-Fuentes, M^a del Mar Molero, Ana B. Barragán, África Martos, Carmen M^a Hernández-Garre, y José Jesús Gázquez
Universidad de Almería

Introducción

La satisfacción a la hora de desempeñar una profesión depende de diversos factores, estos factores influyen en la persona a la hora de estudiar o trabajar, por otro lado, encontramos la autoestima, esta ejerce un vínculo esencial a la hora de que una persona realice sus estudios de manera satisfactoria.

La autoestima queda definida como un constructo multidimensional formado por componentes biológicos, cognitivos, emocionales, sociales y conductuales en continua relación con aspectos contextuales, a lo largo del ciclo vital del ser humano (Ford y Collins, 2010; Rosenberg, 1965). Así bien, se ha mostrado que el tipo de profesión y puesto de trabajo, pueden ser factores concluyentes en la satisfacción del propio trabajador. De esta manera, se ha conseguido dar explicación a las diferencias en satisfacción laboral, relacionándolo con las condiciones laborales, así como con el tipo de labor que desempeñan (Pichler y Wallace, 2009). Diversos estudios, afirman que cuanto mayor es la ocupación que desempeñan mayor es la autoestima y la satisfacción de la persona (López-Guzmán, Sánchez Cañizares, y Nascimento, 2010; Pichler y Wallace, 2009).

Por otro lado, el apoyo social ha mostrado tener aspectos relacionados con los profesionales de la salud, entre ellos, el modo de enfrentar el estrés en determinadas situaciones. El apoyo social percibido hace referencia a la evaluación subjetiva de la calidad del apoyo social existente, sea instrumental, informativo o emocional. El apoyo social percibido aumenta la autoestima y ayuda a tener una percepción positiva del entorno, de esta manera tendría efectos positivos no solo en el bienestar de la persona, sino también en la salud de la misma, aumentando así la tolerancia hacia el estrés (Chavarría y Barra, 2014).

Por sus múltiples características, el apoyo social se muestra como un aspecto determinante en la salud de las personas. Son diversos los estudios que abalan los efectos positivos que este tiene sobre la salud y el bienestar de las personas (Mosqueda, Mendoza, Jofré, y Barriga, 2015). Además, se le considera como un aspecto de la salud psicofísica de los estresores laborales, al favorecer la necesidad del profesional de ayuda, pertenencia y estima (Gandarillas et al., 2014; Mansilla et., 2010).

Además, se ha evidenciado que el apoyo social protege el desarrollo de problemas mentales y físicos cuando la persona está ante situaciones estresantes, por lo que este puede ayudar a que los trabajadores en situaciones de crisis, estrés o con dificultades solventen sus problemas y recuperen el bienestar emocional y laboral (Mansilla et., 2010).

Otro aspecto a tener cuenta en la relación con el desarrollo de un trabajo eficiente y adecuado es la autoeficacia. Ésta se define como la opinión que tiene cada persona sobre sus propias capacidades, así bien, las organizará y realizará de manera que le posibilite alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1997; Ríos, Sánchez Meca, y Godoy, 2010), es decir, la autoeficacia, no hace referencia a las capacidades que uno tiene sino a la creencia que uno tiene sobre ella y acerca de su posibilidad de ponerlas en juego para dar respuestas adecuadas y eficaces ante los desafíos a los que se enfrenta (D. de Quijano y Navarro, 2012).

Resulta evidente pensar que unas expectativas altas de autoeficacia nos permitirán hacer frente de forma eficaz a los posibles problemas que surjan. De esta manera, se podrá percibir un mejor estado de salud, o incluso realizar hábitos de vida más saludables que nos faciliten afrontar de manera eficiente nuestra vida laboral (Ríos, Sánchez Meca, y Godoy, 2010).

En esta misma línea, se ha mostrado que las creencias de autoeficacia profesional determinan el número de intentos y el tiempo que emplean los trabajadores en solucionar los problemas surgidos. Además, las creencias de autoeficacia influyen en las percepciones de control que las personas tienen sobre los elementos del propio entorno, controlando los aspectos estresores como la sobrecarga de trabajo, la monotonía, la presión laboral, el exceso de horas, etc. (Maffei, Spontón, Spontón, Castellano, y Medrano, 2012).

Así bien, los niveles de autoeficacia bajos podrán verse vinculados a altos niveles de burnout, depresión y ansiedad, sin embargo, un nivel de autoeficacia alta favorece la satisfacción de los trabajadores y a un clima de trabajo adecuado, lo que genera un bienestar psicológico general (Maffei, Spontón, Spontón, Castellano, y Medrano, 2012).

Por todo ello, nos planteamos como objetivo analizar la relación existente entre el apoyo social percibido, la autoestima global y la autoeficacia general, en estudiantes de ciencias de la salud.

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por un total de 187 estudiantes, con edades comprendidas entre 18 y 54 años, presentando una media de edad de 32,05 años ($DT= 9,445$). El 25,1% eran hombres ($N= 47$) y el 74,9% ($N= 140$) mujeres. El 3,8% de la muestra eran titulados en medicina ($N=6$), el 23,3% en enfermería ($N=37$), el 16,4% en técnico en cuidados auxiliares de enfermería ($N=26$), el 1,9% en fisioterapia ($N=3$), el 1,3% en odontología ($N=2$), el 3,8% en psicología ($N=6$), el 45,9% en otras ($N=73$), el 0,6% en biología, física o química ($N=1$) y el 3,1% en farmacia ($N=5$).

Tabla 1. Distribución de la muestra según sexo y estado civil

	Sexo		Estado civil			
	Hombre	Mujer	Soltero/a	Divorciado/a separado/a	Casado/a o pareja estable	Viudo/a
<i>N</i>	47	141	106	7	74	1
<i>%</i>	25%	75%	56,4%	3,7%	39,4%	0,5%

Instrumentos

Para la recogida de datos sociodemográficos de los participantes se elaboró un cuestionario ad hoc teniendo en cuenta la edad, sexo y estado civil.

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante un cuestionario de autoestima de Rosenberg, formado por un total de 10 ítems. (Rosenberg, 1965; Atienza, Balaguer, y Moreno, 2000).

Por otro lado, se empleó el Cuestionario de Apoyo Social Percibido (CASPE; Calvo y Díaz Palarea, 2004). Consta de 9 ítems, 8 de ellos son de elección múltiple tipo Likert, con cuatro opciones los elementos 1 a 7, y con respuesta dicotómica (sí o no). Por otro lado, evalúa si la población estudiada tiene pareja y calidad de la relación, sus relaciones familiares en sus aspectos cuantitativos y cualitativos, sus las relaciones de amistad y compañerismo en sus aspectos cuantitativos y cualitativos y la colaboración en organizaciones socioculturales.

Por último, se utilizó la Escala de Autoeficacia General (Sanjuán, Pérez García, y Bermúdez, 2000). Consta de un total de 10 ítems con escala tipo Likert de 10 puntos. En ella se evalúa el sentimiento estable de competencia personal para hacer frente de forma eficiente una gran variedad de situaciones estresantes.

Procedimiento y análisis de datos

Para la recogida de datos se ha realizado un cuestionario dirigido a estudiantes que participaron de manera voluntaria en este estudio. Así bien, se les proporcionó la información necesaria sobre dicha investigación y se les indicó a los participantes que respondiesen sinceramente a las distintas preguntas planteadas, insistiendo en su carácter totalmente confidencial. En la realización de este estudio hemos protegido el anonimato de los participantes, cumpliendo así la Ley de Protección de Datos Personales del Comité de Ética de Investigación.

Para el análisis de datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS 23, y se ha llevado a cabo el análisis de frecuencias y descriptivos. Además, se utilizó para el estudio la prueba t de Student para mostrar si existían diferencias significativas entre las variables Apoyo Social Percibido, Autoestima Global y Autoeficacia General y el género. Por otro lado, se utilizó una correlación de Pearson para averiguar la relación existente entre las variables Apoyo Social Percibido, Autoestima Global y Autoeficacia General.

Resultados

Tras realizar el estudio en un grupo de estudiantes del ámbito de la salud, observamos en la tabla 2 que presentan una correlación positiva las variables de Apoyo Social Percibido y Autoestima Global ($r=0,18$; $p<0,05$). Del mismo modo, se muestra una correlación positiva entre las variables Apoyo Social Percibido y Autoeficacia General ($r= 0,46$; $p<0,001$) y las variables Autoestima Global y Autoeficacia General ($r= 0,53$; $p<0,001$).

Tabla 2. Matriz de correlación entre las variables Apoyo Social Percibido, Autoestima Global y Autoeficacia General

	Autoestima Global		Autoeficacia General	
	Correlación de Pearson	,19**	Correlación de Pearson	,46**
Apoyo social percibido	Sig	,01	Sig	,00
	N	180	N	180
	Correlación de Pearson		Correlación de Pearson	,54**
Autoestima Global	Sig		Sig	,00
	N		N	188

Con relación a la tabla 3, al realizar la comparativa de medias por grupos según el sexo se observa que los hombres tienen una media de apoyo social percibido ligeramente superior ($M= 28,41$; $DT=9,55$) a la media de las mujeres ($M= 27,35$; $DT= 4,43$), en esta misma línea, se observa que respecto al Autoestima Global y la autoeficacia General las puntuaciones medias respecto hombres y mujeres son muy similares.

Por otro lado, no se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres ni en el apoyo social ($t(180)= 0,73$; $p= 0,46$), ni en Autoestima Global ($t(188)= 0,39$; $p= 0,69$), ni en Autoeficacia General ($t(188)=0,13$; $p= 0,90$).

Tabla 3. Apoyo social percibido, autoestima global y la autoeficacia general, según sexo. Descriptivos y prueba t

	Sexo							
	H			M			T	P
	N	Media	DT	N	Media	DT		
Apoyo social percibido	47	28,41	9,55	133	27,35	4,43	,73	,47
Autoestima Global	47	32,55	4,64	141	32,24	4,89	,39	,69
Autoeficacia General	47	31,15	6,29	141	31,03	5,93	,13	,90

Discusión y conclusiones

Tras analizar los resultados podemos observar la relación existente entre las tres variables estudiadas, apoyo social percibido, autoestima global y autoeficacia general. Ya que, como se expone en el apartado anterior a mayor apoyo social mayor es la autoestima y la autoeficacia en el grupo de estudiantes.

Por esta misma razón, el apoyo social y la autoestima son esenciales para que los estudiantes sean capaces de enfrentarse a los estresores laborales inevitables en base a sus habilidades y personalidad, por ello el apoyo social entre compañeros y familia se hace imprescindible para conseguir enfrentarse con éxito a su vida diaria y enfrentar las dificultades (Gandarillas et al., 2014). En esta misma línea, el estudio presentado por San Martí y Barra (2013), obtiene resultados similares mostrando una correlación positiva entre apoyo social y autoestima.

Así bien, se muestra que a mayor autoestima mayor autoeficacia, es decir, la autoestima de la persona es imprescindible para que los diferentes profesionales se sientan satisfechos consigo mismo y con el trabajo que desempeña. Por otro lado, la autoeficacia también juega un papel muy importante dentro de esta variable, ya que constituye un factor imprescindible para favorecer el funcionamiento óptimo dentro de los grupos de estudiantes y de las organizaciones laborales. Por esta misma razón, no se debe caer en la monotonía dentro del campo de los estudios o del trabajo, ya que se caería en una espiral invertida, formada por el estrés y la depresión. En definitiva, si se consigue fortalecer la autoestima y la autoeficacia a la vez se podrá conseguir una mayor satisfacción y un mayor rendimiento, lo que posibilitará un desarrollo tanto en los estudiantes como en los trabajadores (Mansilla et al., 2010).

Referencias

- 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(1-2), 29-42.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Calvo, F., y Díaz Palarea, M.D. (2004). Apoyo social percibido: características psicométricas del cuestionario Caspe en una población urbana geriátrica. *Psicothema*, 16(4), 570-575.
- Chavarría, M.P., y Barra, E. (2014). Satisfacción Vital en Adolescentes: Relación con la Autoeficacia y el Apoyo Social Percibido. *Terapia psicológica*, 32(1), 41-46.
- D. de Quijano, S., y Navarro Cid, J. (2012). La autoeficacia y la motivación en el trabajo. *Apuntes de Psicología*, 30 (1-3), 337-349
- Ford, M. B. y Collins, N. L. (2010). Self-Esteem moderates neuroendocrine and psychological responses to interpersonal rejection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 405-419.
- Gandarillas, M., Vázquez Rueda, L., Márquez Marmolejo, H., Santamaría, E., Garaña, O., y Santibáñez, M. (2014). Satisfacción Laboral y Apoyo Social en trabajadores de un hospital de tercer nivel. *Med Segur Trab*, 60(234), 64-89.
- López-Guzmán, T.J., Sánchez Cañizares, S.M., y Nascimento, M.M. (2010). La satisfacción laboral como valor intangible de los recursos humanos. Un estudio de caso en establecimientos hoteleros. *Teoría y Praxis*, 7, 35-53.
- Maffei, L., Spontón, C., Spontón, M., Castellano, E., y Medrano, L.A. (2012). Adaptación del Cuestionario de Autoeficacia Profesional (AU-10) a la población de trabajadores cordobeses. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 51-62.
- Mansilla, F., García Micó, J.C., Gamero, C., Congosto, A., Calderón, C., y Gamero, R. (2010). Abordaje de los trabajadores con trastornos físicos y psíquicos en salud laboral: un modelo. *Med Segur Trab*, 56(221), 274-279.
- Mosqueda, A., Mendoza, S., Jofré, V., y Barriga, O.A. (2015). Validez y confiabilidad de una escala de apoyo social percibido en población adolescente. *Enfermería Global*, 14(39), 125-136.
- Pichler, F., y Wallace, C. (2009). What are the Reasons for differences in job satisfaction across Europe? Individual, compositional, and institutional explanations. *European Sociological Review*, 25(5), 535-549.
- Ríos, M.I., Sánchez Meca, J., y Godoy, C. (2010). Personalidad resistente, autoeficacia y estado general de salud en profesionales de Enfermería de cuidados intensivos y urgencias. *Psicothema*, 22(4), 600-605.

Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Nueva Jersey: Princeton University Press.

San Martín, J.L., y Barra, E. (2013). Autoestima, Apoyo Social y Satisfacción Vital en Adolescentes. *Terapia psicológica*, 31(3), 287-291.

Sanjuán, P., Pérez García, A.M., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.

Enfermedad: Tratamiento y diagnóstico

CAPÍTULO 124

Análisis bibliográfico de la patología crónica a nivel periapical tras tratamiento endodóntico

Antonio García Rubio
Servicio Andaluz De Salud

Introducción

Las lesiones periapicales, consecuencia de la descomposición del tejido pulpar, son las patologías de mayor prevalencia en el hueso alveolar. La lesión periapical se produce como consecuencia de las respuestas inflamatorias inespecíficas junto con las reacciones inmunológicas específicas que tienen lugar en los tejidos perirradiculares cuando las bacterias y sus derivados, comportándose como antígenos, afectan a la pulpa dental expuesta (Croitoru et al., 2016; Rocas y Siqueira, 2008).

La principal causa de la periodontitis apical es una infección dentro del canal radicular. La terapéutica consistirá en la remoción de los agentes infecciosos con el tratamiento intrarradicular, llevando a la curación de la lesión. Por el contrario, si la infección no desaparece por completo, la persistencia de la lesión periapical es un fracaso terapéutico. A pesar de la excelencia en la realización del tratamiento, en ocasiones se puede observar una imagen radiotransparente asintomática que indica la existencia de la periodontitis periapical. Dicha situación se debe a la variabilidad anatómica del complejo sistema de canales radiculares que a veces dificulta el acceso para poder realizar su limpieza y obturación haciendo uso de las técnicas tradicionales. Existen otros factores que pueden dificultar la curación tras la terapéutica de la periodontitis apical como son: infección actinomicótica, reacción a una obturación en exceso del canal, presencia de cuerpos extraños o cristales de colesterol endógenos (Niazi et al., 2010).

En el caso de que la lesión periapical no desaparezca tras el tratamiento endodóntico, incluso cuando no produzca sintomatología, el odontólogo debe decidirse por una de las opciones disponibles: repetición de la endodoncia, cirugía periapical o la exodoncia del diente implicado (Wenteler, Sathorn, y Parashos, 2015).

El análisis histológico se utiliza para contrastar la sintomatología y las características radiográficas con el origen de otras modificaciones del tejido periradicular; y refutar el diagnóstico de periodontitis periapical y descartar una lesión de naturaleza no inflamatoria (Croitoru et al., 2016; Méndez, Haas, Rados, Santana, y Carrard, 2016).

El concepto quiste tiene su origen en el vocablo griego kistis (vejiga) y hace referencia a una cavidad patológica cubierta por un epitelio conteniendo en su interior un material líquido o semilíquido. A nivel cervicofacial, los quistes maxilares odontogénicos son una patología significativa, ya que suponen el 15.31% del total de las biopsias tomadas en esta región (Kambalimath et al., 2014).

La clasificación de las lesiones quísticas realizada por la OMS aparece reflejada en la tabla 1 (Philipsen y Reichart, 2002).

Tabla 1. Clasificación de lesiones quísticas (Philipsen, y Reichart, 2002)

Quistes del desarrollo	Quistes odontogénicos	Quiste primordial (queratoquiste), Quiste gingival de la infancia, Quiste dentígero (folicular), Quiste de erupción, Quiste periodontal, Quiste gingival del adulto, Quiste odontogénico botrioides
	Quistes no odontogénicos	Quiste del conducto nasopalatino, Quiste nasoalveolar
	Quistes inflamatorios	Quiste radicular, apical y lateral, Quiste residual Quiste paradental, Quiste inflamatorio colateral

En su trabajo “Quistes de la región oral”, Shear (1992) realizó un estudio de 2.616 quistes maxilares que fueron diagnosticados en el Departamento de Patología Oral de la Universidad de Witwatersrand tras 32 años de investigación. El encontró una frecuencia de aparición de los diferentes quistes odontogénicos representada en la serie de Shear, la cual detalla 52,3% para quiste radicular, sin embargo el porcentaje para el dentígero era solo un 16,6% y el queratoquiste 11,2%.

La periodontitis apical está usualmente producida por la existencia de microorganismos en el entramado de canales radiculares. Generalmente las bacterias implicadas son gram positivas (cocos, bacilos y filamentos, pudiendo tratarse de *Actinomyces*, *Enterococcus* y *Propionibacterium*). Ricucci et al., tras estudiar cincuenta dientes exodonciados no endodonciados con patología periapical, observaron microorganismos en el tejido radicular en descomposición, los tubulillos dentinales o las anastomosis apicales en todos los dientes, aunque las bacterias fueron halladas en el cuerpo de la lesión periapical en solo dieciocho abscesos o quistes. Molander et al. (s.f) realizaron análisis microbiológicos y de microscopía electrónica que corroboraron la existencia de hongos en aquellas piezas dentales con lesiones periapicales, generalmente *Cándida albicans*. La actinomicosis periapical extrarradicular se trata de una patología de origen granulomatoso y carácter crónico, cuyos principales agentes etiológicos son las especies *Actinomyces* y *Propionibacterium*, siendo *A. israeli* el tipo más prevalente. Estos microorganismos son capaces de evitar los mecanismos de defensa del huésped y formar colonias estructuradas; colonizando así el tejido periapical.

Objetivo

El objetivo de esta investigación es analizar la etiología e histología de la patología crónica a nivel periapical tras tratamiento endodóntico.

Metodología

Se realizó una revisión bibliográfica en pubmed a través de trabajos con la cronología: 2007-2017, haciendo uso de los siguientes descriptores: “lesiones periapicales”, “crónicas”, “endodónticas” y “tratamiento”. Se seleccionaron los estudios que analizaron la patología periapical en cuanto a su histología al mismo tiempo que aquellos otros que realizaron diagnósticos diferenciales con lesiones periapicales de origen no inflamatorio. Como comando de búsqueda se usó: (“periapical lesions” AND [“chronic” OR “endodontic” OR “therapy”]).

Resultados

Se encontraron 30 estudios. Todos versaban sobre la etiología, histología y tratamiento de las lesiones crónicas periapicales postendodónticas.

Las principales lesiones crónicas periapicales postendodónticas halladas en este análisis bibliográfico son las siguientes:

- Periodontitis periapical crónica (granuloma).

La estructura de una lesión periapical es dependiente de un equilibrio entre los agentes microbiológicos y los mecanismos defensivos del huésped. Así, una vez que la infección del tejido pulpar se ha extendido a nivel periapical, se desencadena una reacción de origen inflamatorio y con carácter sintomático produciendo un absceso o una lesión aguda. Dicha lesión contiene en su interior polimorfonucleares rodeados por un tejido granulomatoso que engloba linfocitos, macrófagos y células plasmáticas. El diagnóstico del absceso periapical como lesión periapical no es apoyado por todos los clínicos; Vier et al. (s.f) observaron un setenta por ciento de abscesos en ciento dos muestras estudiadas, y Ricucci et al. (s.f) un veintiocho por ciento de cincuenta y siete lesiones. Tras el periodo agudo, la lesión periapical puede recidivar, apareciendo alguna de las tres variantes crónicas: granuloma periapical, quiste radicular o tejido cicatricial.

En un granuloma periapical, el hallazgo más común lo constituyen nidos epiteliales, constituidos por restos de epitelio de Malassez, los cuales tienden al crecimiento de una manera innata. Leonardi et al., tras analizar diecisiete periodontitis periapicales crónicas, hallaron restos epiteliales de Malassez junto con células inflamatorias o hebras de epitelio dispuestas en formaciones de 10 unidades. Dichas células epiteliales suelen organizarse en capas dando lugar a diminutos islotes, hebras y/o trabéculas con diferentes espesores.

- Quiste radicular.

Se trata de quistes que tienen su origen en restos de epitelio del ligamento periodontal (restos de Malassez) que comienzan su crecimiento al ser activados por un mecanismo de naturaleza inflamatoria, mayoritariamente secundario a una descomposición del tejido pulpar.

- Quiste apical y lateral.

Aparecen al inflamarse la pulpa dental en el área periapical o lateral de la raíz, o bien tras el desarrollo de un granuloma apical o lateral. Al encontrarse en un granuloma restos epiteliales de Malassez y ser activados por un mecanismo inflamatorio, comenzará su proliferación hasta llegar a constituir una cavidad quística recubierta de epitelio.

Se trata del quiste que aparece con mayor frecuencia en la región maxilar, con un porcentaje superior al 50%. Generalmente afecta a la dentición permanente, siendo poco frecuente en la temporal, ya que en esta última representa solo del 0,5 al 3,3% del global de los quistes radiculares. De acuerdo a Mass et al. (s.f) la prevalencia de los quistes en dientes de leche puede ser mayor a la informada, ya que estos normalmente desaparecen una vez el diente ha sido exodonciado. También las infecciones pulpares y de la raíz en los dientes deciduos suelen drenar más eficazmente, ya sea mediante fístula o atravesando la encía, lo que produce menos sintomatología y al mismo tiempo conlleva el que no reciban tratamiento o se sometan a diagnóstico.

Según Kramer et al. (s.f) su frecuencia es mayor en varones que en el sexo femenino. Por el contrario, Ries (1980), otorga una mayor incidencia a las mujeres con una relación hombre/mujer de 1 a 3, sin embargo para otros investigadores sucede lo contrario, hallando una proporción hombre/mujer de 1,7 a 1. De acuerdo a Berrazueta (1988) y Lucas (1988), no existe evidencia científica que apoye que esta patología sea más predominante en un género u otro. Shear (1992) se basa en una higiene dental meticulosa en las mujeres y un alto porcentaje de lesiones traumáticas y caries en los hombres para justificar una mayor prevalencia en estos últimos.

Los casos son más numerosos en el área incisal de la arcada superior. Shear (1981) en una investigación sobre este tipo de lesiones detectó un porcentaje más elevado de quistes en dicho maxilar (60%), siendo la localización más propensa, su parte anterior (37%) del total de quistes hallados en ambos maxilares). Entre los factores que explicarían que los quistes inflamatorios sean más frecuentes en dicha área, se encuentran: la caries suele afectar a estos dientes y para su restauración generalmente se emplean materiales estéticos que resultan más nocivos para la pulpa dental que las restauraciones de amalgama. Además es posible que se detecte en la anamnesis un agente etiológico ya sea de origen traumático, accidental u oclusal.

- Quiste residual.

Esta variedad de quiste radicular persiste en los maxilares tras la extracción del diente implicado.

Cuando se extrae la pieza dental o resto radicular portador de un quiste apical, si la lesión quística no es eliminada junto con el ápice dental, ésta permanecerá en la cavidad del seno y su proliferación será determinada por los mecanismos defensivos del paciente y la toxicidad de los microorganismos que puedan colonizar dicho tejido.

Los quistes residuales tienen una mayor incidencia en los hombres. Las siguientes características clínicas diferencian a los quistes residuales de los que no lo son: edad adulta, localización oral (región posteroinferior) y mayor tamaño medio. A nivel radiográfico, aparecen como imágenes radiolúcidas independientes o relacionadas con el alveolo del diente involucrado. En cuanto al análisis microscópico,

los patrones son coincidentes con los de los quistes apicales y laterales, aunque el contenido de células inflamatorias es inferior (Muglali et al., 2008).

- Diagnóstico diferencial entre quiste radicular y granuloma periapical.

Los exámenes que disponemos para realizar el diagnóstico diferencial entre el quiste radicular y el granuloma periapical son los que se citan a continuación:

Alternancia de los test térmicos y eléctricos.

La compatibilidad de la combinación de ambas pruebas se verificó en la investigación de Pantere et al., que no observó errores en los resultados cuando los test térmicos se intercalaban con la realización de pruebas eléctricas. Petters et al. (s.f) hallaron que el porcentaje de falsos positivos al frío era menor (tratándose siempre de dientes polirradiculares) en comparación con los test eléctricos, por el contrario sólo detectaron un falso negativo para ambos tipos de pruebas en una investigación con una muestra de 1.488 piezas dentales.

Novedosas evaluaciones vitalométricas

Diversos trabajos señalan su idoneidad para facilitar el diagnóstico diferencial pero destacan que no existe evidencia científica en cuanto a su fiabilidad. Otras investigaciones ponen de relieve sus inconvenientes, como la de Ramsay et al. (s.f) en la cual se llega a la conclusión de que el resultado puede variar si se modifica el lugar de medición en una misma pieza dental. Por último, se han realizado ensayos que no consideran factible esta modalidad de prueba con diversa aparatología ideada para tal fin.

Pruebas radiológicas tradicionales.

A nivel radiográfico resulta muy complicado diferenciar de una manera absoluta y objetiva un quiste radicular de un granuloma apical. Existen investigadores como Grossman (1981) o Wood (1984) que sí realizan un diagnóstico radiográfico preciso, señalando que el quiste presenta unos bordes más marcados y además es rodeado por un área ósea más esclerosada y, por consiguiente, más blanca. Otras características diferenciadoras son la divergencia de los ápices de las raíces, como consecuencia de la presión generada por el líquido intraquístico, o también la probabilidad de poder explorar dicha fluctuación. Hay que destacar que a mayor grado de desarrollo es probable que la lesión primitiva de granuloma se haya transformado en un quiste, al estimularse el crecimiento de los restos epiteliales de Malassez y la consecuente descomposición de parte de ellos.

Recientes sistemas de imagen.

En la investigación desarrollada en la Universidad de Washington, Shrout et al., apreciaron diferencias que eran significativas a nivel estadístico cuando se sometían las lesiones periapicales a un estudio radiométrico. En concreto, en los quistes destacaba el color gris mientras que en los granulomas resaltaba la escala de marrones. Así se podrían discriminar mediante radiología digital lesiones que anteriormente resultaba imposible distinguir con los métodos radiográficos convencionales. No obstante, un trabajo consecutivo de White et al., cuyo objetivo era contrastar la hipótesis de Shrout et al., desafortunadamente no obtuvo las mismas conclusiones: no se halló asociación significativa entre el espectro radiométrico de los granulomas y quistes y su ulterior análisis histológico.

- Tejido cicatricial.

El tejido cicatricial constituye la otra variante crónica de las lesiones periapicales, es considerado un mecanismo reparativo del cuerpo mediante tejido conectivo y se caracteriza por la producción de colágeno en vez de tejido óseo. Tiene una prevalencia que oscila entre 6,6% y 12%, a pesar de que no todos los investigadores lo incluyen en el diagnóstico. Radiotransparencias a nivel periapical que no desaparecen pueden deberse a un proceso cicatrizante de la lesión mediante tejido fibroso, y no siempre se producen por fracaso de la endodoncia. El tejido cicatricial periapical tiene su origen en células productoras de tejido conectivo que invaden la zona periapical antes de que las células encargadas del desarrollo de otros componentes periodontales puedan hacerlo (Nair, Sjögren, Figdor, y Sundqvist, 1999).

Discusión/Conclusiones

Resulta fundamental confirmar el diagnóstico entre granuloma y quiste radicular ya que la terapéutica se realizará en base a éste, que puede ser conservadora, con un tratamiento de conductos preciso de la pieza dental cuando se trate de un granuloma, o mediante cirugía, realizando la remoción de la cápsula y una apiceptomía en el caso de un quiste (Torres, Segura, Rodríguez, Llamas, y Gutiérrez, 2011). La perspectiva del especialista en endodoncia es diferente ya que considera que los quistes de menor volumen podrían manejarse mediante tratamiento endodóntico, y en última instancia curarse comprobándose esto en el análisis histológico tras eliminar los microorganismos con una endodoncia correcta. El cuerpo es capaz de descomponer el tejido epitelial o dejarlo sin actividad.

Cualquier lesión, cuyos síntomas clínicos y radiográficos, y teniendo en cuenta los inconvenientes anteriormente mencionados, la hagan susceptible de ser un quiste recubierto por una verdadera cápsula de epitelio, deberá tratarse quirúrgicamente.

Aunque el método más idóneo y extendido es la enucleación completa, en puntuales ocasiones, obedeciendo a la progresión de la lesión y al riesgo de lesionar ciertas estructuras, se podrían elegir cirugías menos invasivas (Saccucci, Terardo, Di-Carlo, Polimeni, y Sfasciotti, 2013).

El decantarse por uno de los dos tratamientos quirúrgicos es dependiente en gran medida de los resultados radiográficos, que determinarán la progresión del quiste y sus conexiones con los órganos adyacentes.

Si bien es cierto que se han detallado diversos métodos en base a la ubicación de la lesión quística y de estas conexiones, todos se sustentan en los dos procedimientos postulados por Partsch en 1892 y 1910, respectivamente. El primero se basa en la apertura del quiste y su puesta en contacto con la cavidad oral con el fin de que el epitelio del quiste se transforme en epitelio bucal, y el otro consiste en la enucleación completa del quiste.

Las modalidades terapéuticas no invasivas, haciendo uso de incisiones, drenajes y cauterizaciones, han quedado obsoletas ya que suelen producir complicaciones infecciosas y generan áreas de necrosis.

El método más agresivo se denomina Partsch II. Se lleva a cabo la enucleación total de la cápsula y de inmediato se dan puntos de sutura para garantizar una adecuada hemostasia que propicie la regeneración del tejido óseo (Torres, Segura, Rodríguez, Llamas, y Gutiérrez, 2011).

El método conservador se basa en la técnica de Partsch I, en la cual se realiza la apertura quirúrgica del quiste para que se ponga en contacto con la cavidad bucal.

Esta modalidad de tratamiento está prácticamente en desuso y solo se realiza en aquellos casos en los que existe riesgo evidente de lesión del nervio dentario como pueden ser voluminosos quistes de la arcada inferior. Si existe peligro de lesionar el paquete vasculonervioso debe evitarse el legrado de la cápsula del quiste y, aunque puedan quedar restos de epitelio, empaquetarse la cavidad con una gasa yodofórmica empapada en antibiótico; se deberán hacer curas primero cada cuatro y después cada dos días y al mismo tiempo se reducirá el tamaño de las gasas.

Otras indicaciones de la modalidad conservadora serían: riesgo de lesionar dientes adyacentes en grandes lesiones quísticas de arcada inferior, posibilidad de producirse fracturas, pacientes en edad avanzada, escasez de medios materiales, etc.

Debido a que su etiología y diagnóstico aún no están claramente definidos en la actualidad, se requieren futuras investigaciones que permitan definirlos con más exactitud para un mejor manejo de esta patología ya que cada vez son más los pacientes que la presentan y representan una importante carga asistencial para el sistema sanitario.

Referencias

- Berrazueta, M.J. (1988). Statistics on maxillary cysts. *Revista de Actualidad Estomatológica Española*, 48(376), 37-38.
- Croitoru, I.C., Craitoiu, S., Petcu, C.M., Mihailescu, O.A., Pascu, R.M., Bobic, A.G., y Craitoiu, M.M. (2016). Clinical, imagistic, and histopathological study of chronic apical periodontitis. *Romanian Journal of Morphology and Embryology*, 57(2), 719-728.
- Grossman, L. (1981). *Práctica endodóntica*. Buenos Aires: Mundi S.A.I.C. y F.
- Kambalimath, D.H., Kambalimath, H.V., Agrawal, S.M., Singh, M., Jain, N., Anaurag, B., y Michael, P. (2014). Prevalence and distribution of odontogenic cyst in Indian population: a 10 year restrospective study. *Journal of Maxillofacial and Oral Surgery*, 13(1), 10-15.
- Kramer, I.R.H., Pindborg, J.J., y Shear, M. (1992). *Histological typing of odontogenic tumours*. Berlin: Springer-Verlag.
- Leonardi, R., Caltabiano, R., y Loreto, C. (2005). Collagenase-3 (MMP-13) is expressed in periapical lesions: an immunohistochemical study. *International Endodontic Journal*, 38(5), 297-301.
- Lucas, M. (1988). *Medicina Oral*. Barcelona: Ediciones Salvat.
- Mass, E., Kaplan, I., y Hirsberg, A. (1995). A clinical and histopathological study of radicular cysts associated with primary molars. *Journal of Oral Pathology & Medicine*, 24(10), 458-461.
- Mendez, M., Haas, A.N., Rados, P.V., Santana, M.F., y Carrard, V.C. (2016). Agreement between clinical and histopathologic diagnoses and completeness of oral biopsy forms. *Brazilian Oral Research*, 30(1), 94.
- Molander, A., Reit, C., Dahlen, G., y Kvist, T. (1998). Microbiological status of root-filled teeth with apical periodontitis. *International Endodontic Journal*, 31(1), 1-7.
- Muglali, M., Komerik, N., Bulut, E., Yarim, G.F., Celebi, N., y Sumer, M. (2008). Cytokine and chemokine levels in radicular and residual cyst fluids. *Journal of Oral Pathology & Medicine*, 37(3), 185-189.
- Nair, P.N., Sjögren, U., Figdor, D., y Sundqvist, G. (1999). Persistent periapical radiolucencies of root-filled human teeth, failed endodontic treatments, and periapical scars. *Oral Surgery, Oral Medicine, Oral Pathology, Oral Radiology and Endodontology*, 87(5), 617-627.
- Niazi, S.A., Clarke, D., Do, T., Gilbert, S.C., Mannocci, F., y Beighton, D. (2010). Propionibacterium acnes and Staphylococcus epidermidis isolated from refractory endodontic lesions are opportunistic pathogens. *Journal of Clinical Microbiology*, 48(11), 3859-3869.
- Pantere, E.A., Anderson, R.W., y Pantera, C.T. (1993). Reliability of electric pulp testing after pulpal testing with dichlorodifluoromethane. *Journal of Endodontics*, 19(6), 312-314.
- Petters, D.D., Baumgartner, J.C., y Lortoni, L. (1994). Adult pulpal diagnosis. Evaluation of the positive and negative responses to cols and electrical pulp tests. *Journal of Endodontics*, 20, 506-511.
- Philipsen, H.P., y Reichart, P.A. (2002). Revision of the 1992-edition of the WHO histological typing of odontogenic tumours. A suggestion. *Journal of Oral Pathology & Medicine*, 31(5), 253-258.
- Ramsay, D.S., Artun, J., y Martinen, S.S. (1991). Reliability of pulpal blood-flow measurements utilizing laser doppler flowmetry. *Journal of Dental Research*, 70(11), 1427-1430.
- Ricucci, D., Mannocci, F., y Ford, T.R. (2006). A study of periapical lesions correlating the presence of a radiopaque lamina with histological findings. *Oral Surgery, Oral Medicine, Oral Pathology, Oral Radiology and Endodontology*, 101(3), 389-394.
- Ricucci, D., Pascon, E.A., Ford, T.R., y Langeland, K. (2006). Epithelium and bacteria in periapical lesions. *Oral Surgery, Oral Medicine, Oral Pathology, Oral Radiology and Endodontology*, 101(2), 239-249.
- Ries, G. (1980). *Cirugía Bucal*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Rocas, I.N., y Siqueira, J.F. (2008). Root canal microbiota of teeth with chronic apical periodontitis. *Journal of Clinical Microbiology*, 46(11), 3599-3606.
- Saccucci, M., Terardo, G., Di-Carlo, G., Polimeni, A., y Sfasciotti, G.L. (2013). Marsupialization of radicular cyst in a 9-year-old child: report of a case and review of the literature. *Journal of Biological Regulators & Homeostatic Agents*, 27(2), 603-606.
- Shear, M. (1981). Quistes. En B. Cohen, y I. Kramer (Eds.), *Fundamentos científicos de odontología* (pp. 305-320). Barcelona: Salvat Editores.
- Shear, M. (1992). *Cysts of the oral regions*. Oxford: Wright.
- Shrout, M.K., Hall, M., y Hildebolt, C.E. (1993). Differentiation of periapical granulomas and radicular cysts by digital radiometric analysis. *Oral Surgery, Oral Medicine, Oral Pathology, Oral Radiology and Endodontology*, 76(3), 356-361.

Torres, D., Segura, J.J., Rodríguez, A., Llamas, J.M., y Gutiérrez, J.L. (2011). Treatment of a large maxillary cyst with marsupialization, decompression, surgical endodontic therapy and enucleation. *Journal of the Canadian Dental Association*, 77, 87.

Vier, F.V., y Figueiredo, J.A. (2004). Internal apical resorption and its correlation with the type of apical lesión. *International Endodontic Journal*, 37(11), 730-737.

Wenteler, G.L., Sathorn, C., y Parashos, P. (2015). Factors influencing root canal retreatment strategies by general practitioners and specialists in Australia. *International Endodontic Journal*, 48(5), 417-427.

White, S.C., Sapp, J.P., Seto, B.G., y Mankovich, N.J. (1994). Absence of radiometric differentiation between periapical cysts and granulomas. *Oral Surgery, Oral Medicine, Oral Pathology, Oral Radiology and Endodontology*, 78(5), 650-654.

Wood, N.K. (1984). Periapical Lesions. *Dental Clinics of North America*, 28(4), 725-766.

CAPÍTULO 125

Modelo interdisciplinario para la intervención psicológica en niños con espectro autista y descargas paroxísticas modelo constructivista en el área de la psicología clínica

Juan Quiñones Soto
Universidad autónoma de Ciudad Juárez

Introducción

El descubrimiento de las complejidades del funcionamiento neuronal reclama nuevas perspectivas cíclicas de interacción, donde la interconsulta y el trabajo interdisciplinario de las diferentes áreas de la salud, terminan con la linealidad del tratamiento y de la estigmatización de los síntomas.

Los avances tecnológicos y la masificación de la información de los criterios diagnósticos de los trastornos, y el acceso a los manuales de clasificación como el DSM V y el CIE-X, simplifican y socializan las patologías, olvidando los procesos adaptativos y del neurodesarrollo. Ante una realidad sin precedente emerge la necesidad de una detección e intervención temprana para apoyar un cambio de conducta que probablemente incida en la plasticidad neuronal del niño.

En este artículo se busca promover el trabajo interdisciplinario que se ajuste al proceso del neurodesarrollo, con un enfoque biopsicosociocultural del objeto de estudio, de tal forma que incida en los trastornos de la infancia que tienen como característica principal la dificultad del control de impulsos y que requieren de acciones multidisciplinarias bajo el principio básico de Kennard (1942), quien al estudiar la reorganización neuronal en monos refiere que hay mayor posibilidad de recuperación cuando la lesión es a temprana edad, posteriores investigaciones confirman la información en humanos.

Marco de Referencia

La importancia de conocer el proceso de desarrollo de cada niño antes de “etiquetarlo”, es la base de una historia clínica profesional y acertada para poder establecer el diagnóstico adecuado. Por lo tanto la evaluación integral e integradora de todas las aristas de crecimiento del niño desde su concepción explica con mayor exactitud la relación entre el medio y los factores propios del desarrollo.

Actualmente la clínica en el área de salud se ve reforzada por la neuropsicología, la cual de acuerdo con Portellano (2005) se centra en los procesos cognitivos; desde esta perspectiva la modificación de la conducta reclama una intervención en lo cognitivo con lo ambiental. De igual forma según Cuervo y Ávila (2010) refieren que la neuropsicología del desarrollo aborda la relación existente entre el proceso madurativo del sistema nervioso central y la conducta durante la infancia, considerando las variables de maduración, plasticidad cerebral y desarrollo.

La evaluación clínica infantil demanda actualmente el apoyo de los procesos de evaluación neuropsicológica, que de acuerdo con Portellano (2005) se utilizan diversas técnicas para explicar la relación entre cerebro y conducta, y tiene como objetivos principales conocer el impacto del daño cerebral en la personalidad y las funciones cognitivas. Preparar programas de rehabilitación física y cognitiva, evaluando fortalezas y debilidades de cada paciente. Valorar la evolución del paciente. Utilizar el diagnóstico en asuntos periciales y forenses. Contribuir al diagnóstico profundo de las patologías neurológicas y psiquiátricas. Además refiere que hay que alejarse del uso de la psicometría como técnica que excluya los factores del daño cerebral, por lo que hay que considerar los factores de personalidad, la motivación, la profesión el nivel socio familiar y cultural (Cohen, 1993).

Esto nos lleva a la reflexión de que cualquier tipo de evaluación se debe hacer desde las perspectivas anatómicas, fisiológicas, sociales y económicas, en pocas palabras se debe considerar el niño desde el punto de vista biopsicosociocultural y desde ahí elaborar el diagnóstico que determinará el tipo de programa de rehabilitación en las diferentes aristas anatómica, funcional y conductual.

La importancia de una evaluación temprana para elaborar un plan efectivo de rehabilitación neuronal y conductual radica en conocer las funciones cerebrales y la edad a la que corresponden, así como los factores de riesgo que permean cada una de las etapas. Existen diversos artículos que plantean que la corteza prefrontal regula el control inhibitorio y de acuerdo con Kessels y Hendriks (2016) permite retrasar las respuestas impulsivas, y se involucra cuando hay mayor interferencia o competencia atencional. El desarrollo de la redes neuronales y los circuitos de comunicación entre ellas se da de acuerdo con Smith y Kosslyn (2008) en diferentes periodos desde el nacimiento hasta por lo menos el segundo año de vida.

Por otro lado Huttenlocher en el 2002, citado en Lázaro y Oaztrozky (2012) refiere que la aparición de conexiones sinápticas aparece en distintos momentos y en corteza prefrontal que regula conducta y emociones alcanzando su desarrollo máximo a los 7 años de edad. En otras investigación como la de Smith y Kosslyn (2008) resaltan la relación entre el proceso mental y la conducta es indispensable para entender los procesos neurales del comportamiento y desprenderse del modelo tradicional de las deducciones del comportamiento, donde el papel de las emociones es determinante ya que la conducta se asocia a experiencias previas, de ahí la importancia de un análisis previo de cada situación que se asocia al comportamiento del individuo.

La evaluación e intervención integral infantil debe partir, entonces, de objetivos específicos acordes con la edad del niño, de modo que se respeten los ritmos individuales de desarrollo en cada área particular, se reconozca la importancia y variabilidad de los procesos adaptativos y funcionales específicos identificando los factores de riesgo y debe generar propuestas de intervención preventivas más que curativas. Teniendo en cuenta lo anterior el objetivo de este estudio es relacionar el cambio conductual con la reestructuración de las redes neuronales a través de un programa constructivista de modificación de la conducta in situ donde es necesario reconocer que el proceso para mantener la conducta se ajusta a la solución del problema que lleva tres etapas: la primera es la del objetivo de la conducta, donde queremos estar (salir de clase), la segunda es la del estado inicial o de partida es donde estamos (activación de conductas aprendidas) y la tercera es el conjunto de acciones para llegar a la primer etapa (berrinche franco).

La acción motora se basa en representaciones internas que se utiliza para predecir nuestras acciones y anticipar la de los demás. Sin descuidar que los recuerdos determinan las acciones.

Método

La metodología se ajusta al modelo descriptivo en un colegio particular, bilingüe en un grupo de primer grado de preescolar donde participan 18 niños de entre dos y tres años de edad, una educadora especial y dos auxiliares. Sin embargo el programa se focaliza en una niña de dos años y seis meses con diagnóstico de espectro autista y bajo tratamiento neurológico con antiepiléptico. La niña es la menor de una familia integrada por cuatro miembros, ambos padres y dos niñas. Su marcha y control motor son adecuados a su edad. Su lenguaje es en balbuceos y ruidos sin sentido aparente, su pensamiento es acorde a su edad, responde a las indicaciones que son claras y concretas, la niña ya tiene control de esfínteres y su complexión y estatura corporal son acordes a su edad.

Los instrumentos que se utilizan para la evaluación antes y después del programa son la entrevista clínica, el registro anecdótico, la recopilación de información de reporte de personal administrativo y educadoras del colegio, así como el registro y la observación continua por parte del responsable del proyecto, mejor conocido como “sombra”.

Se aplica un programa de orientación clínica para el cambio de conducta con la hipótesis de favorecer la plasticidad neuronal considerando las variables que intervienen: como variable dependiente la conducta de la menor, variables extrañas como disponibilidad y actitud de las maestras y auxiliares del colegio, y como variable independiente el acompañamiento in situ.

Procedimiento

Uno de los problemas en el área de la salud mental es la poca formación para el trabajo interdisciplinario, como se puede ver en los múltiples diagnósticos que emergen de las escuelas de educación preescolar tales como déficit de atención a edad muy temprana o espectro autista en niños no mayores de 3 años. En este estudio se diseña un programa de intervención in situ con un enfoque interdisciplinario de las áreas de educación especial, neuropsicología y psicología clínica, para una niña de dos años con seis meses, diagnosticada con conductas disruptivas en salón de clases, tales como: Golpearse la cabeza en las paredes o el piso, morderse las manos, escupir, morder a otros, tirar los utensilios escolares y las cosas, comerse el desayuno de los otros compañeros, ignorar indicaciones de la maestra y auxiliares, orinarse durante el berrinche el cual se acompaña de llanto, gritos y pataletas.

La inquietud en cuanto al trabajo conjunto de las educadoras, el personal administrativo y las revisiones médicas requeridas en el desarrollo de los niños, se focaliza en el diseño de un programa de investigación-acción a través de una intervención temprana con base en la psicoeducación del equipo de educación preescolar y acompañamiento in situ.

Por otro lado existe el reporte de un estudio neurológico de un EEG anormal con descargas paroxísticas, (ver anexo) por lo que inicia tratamiento antiepiléptico con Depakene (1-0-0) en Agosto del 2006; además se reporta que hay un diagnóstico previo de Autismo, con conductas de alto riesgo, ausencia del lenguaje, y sobreactividad motora.

Análisis de datos

Con base en lo anterior se inicia proceso de evaluación a petición del colegio en el que la niña cursa el primer grado de Kinder Garden. Se realiza una entrevista clínica a los padres, quienes refieren que la paciente es de dos años y seis meses, con un diagnóstico de espectro autista con berrinches severos con conductas aberrantes como tirar las cosas, comerse las crayolas, morderse la mano y muñeca izquierda, golpear a los compañeros de escuela, golpearse la cabeza contra la pared, orinarse y llanto exacerbado hasta lograr su objetivo; por lo que está bajo tratamiento neurológico con antiepilépticos.

Se entrevista a los maestros y auxiliares que monitorean el grupo donde estudia la pequeña y la descripción de las conductas de la menor coinciden con la que hacen los padres y añaden, la alteración del orden del grupo cada que la niña no logra su objetivo e inicia el berrinche.

Durante el periodo de dos semanas de observación de la conducta de la niña en el colegio se detecta la tendencia de las maestras y auxiliares de no poner atención a la niña, al parecer porque no permanece sentada, por lo que la dejan deambular durante las actividades dentro del salón de clase, además se observa que la niña no tiene asignado lugar alguno, por lo que cuando quiere sentarse, aparentemente por cansancio, y un compañero se levanta de su lugar, ella lo toma y esta conducta es reportada como indicador del autismo de la niña ya que no desarrolla aún el lenguaje verbal, según reporte de educadoras.

Con la línea base del comportamiento de la niña a quien se le evalúa el lenguaje, y la coordinación motora, se diseña y se explica a los padres y al personal del colegio el plan de acción in situ, donde tanto padres como equipo de educadoras seguirán las indicaciones para lograr el cambio de conducta de la niña en casa y salón de clases, para lo cual se asignará un observador permanente, o sombra del comportamiento de la niña, para transferir el control al personal administrativo y educadoras sobre la directriz que se ajuste al proceso de desarrollo de la paciente. Se les describen las diferentes conductas y como las diferentes variables y los factores de riesgo perpetúan el comportamiento de la niña por lo que

se sugiere un plan de cambio de estrategia de padres y maestros para iniciar el programa. Finalmente se les explica y entrena en el método de contención, que de acuerdo con Rodríguez et al. (2012), El maltrato o agresión dentro de un proceso de intervención psicológica o educativa puede darse aún asignando solamente reforzadores por cada conducta negativa que el paciente presente, puesto que el profesional potencializará conductas de riesgo a quien intenta modelar sin percatarse de ello. Es por esto que procedimientos como los utilizados en este caso, sólo pueden ser manejados por profesionales que realmente conocen cuándo, dónde y cómo aplicar las técnicas (aparentemente agresivas), así como en qué momento reforzar su razón clínica, para poder tener resultados visibles y fructíferos en la extinción, modificación o aumento de conductas y potencializar, el desarrollo integral del niño/a.

Por otro lado y considerando una variable dependiente se espera una reestructuración de la masa encefálica que incite a la suspensión del tratamiento con antiepilépticos, ya que de acuerdo con Michel (2001) y Purves (2007); la plasticidad cerebral puede surgir, con claridad, de los cambios en la eficacia de la transmisión sináptica, y reforzados por Kleim y Jones (2008) quienes relacionan la plasticidad cerebral con el aprendizaje y señalan su importancia para la rehabilitación de lesiones cerebrales durante la infancia. De igual forma Díaz-Atienza, García, y Martín, (2004), aducen una mejora evidente en el proceso de adaptación y aprendizaje.

El programa se ajusta al modelo cognitivo conductual, con la característica de la intervención neuropsicológica en el desarrollo de la niña, y se utiliza como método terapéutico en el ámbito teórico-clínico con la característica primordial de la fusión y cambio recíproco de la conducta con el medio, formando nuevas redes neuronales de interacción. Se abarcan todas las áreas donde la menor se desarrolla, partiendo de objetivos específicos tales como: Disminuir (hasta llevar a la extinción) conductas auto lesivas, berrinches y rabietas, estimular el proceso de comunicación oral, terminar con la pica (dejar de comer crayolas), estimular el proceso de aprendizaje acorde a su edad, seguir normas y lograr la optimización de la incorporación social y educativa. Las técnicas que se utilizan son las del modelamiento y moldeamiento continuo por parte de la sombra, el acatamiento de las indicaciones, la contención física y el reforzamiento social para niña y educadoras.

Resultados

Los objetivos del programa se alcanzan favorablemente, desaparecen los berrinches, la pica, sigue instrucciones, inicia con el lenguaje hablado, mantiene una conducta socialmente adecuada, desaparece la enuresis durante el berrinche, ya no muerde ni se golpea la cabeza y además se convierte en modelo de conducta para los compañeros llegando incluso a corregir las conductas fuera de la regla de los compañeros.

Los resultados obtenidos reflejan la modificación de la conducta, el desarrollo del lenguaje, la adquisición del control inhibitorio y sobre todo el cambio de la dinámica familiar y del personal de educación preescolar. Además el último reporte de neurología refiere un EEG sin alteraciones, dentro de los parámetros normales.

La medición del proceso de cambio se maneja en porcentajes y de acuerdo a lo reportado por el personal de aplicación: si la conducta ocurre más de dos veces al día durante la semana, se considera el 100%. Cuando se presente no más de seis veces a la semana, corresponde al 75%. Si se da no más de cinco veces a la semana se clasifica con el 50%. La presencia del comportamiento por no más de tres veces a la semana se considera el 25%. Cuando la conducta ocurra no más de una ocasión en la semana se considera un 5%. El porcentaje fluctúa con los conatos de conducta aun y cuando esta no se dé por completo.

Tabla 1. Resultados

Frecuencia por mes	Primer mes	Segundo mes	Tercer mes	Cuarto mes	Quinto mes	Sexto mes
Golpearse la cabeza	100%	30%	2%			
Morderse manos	80%	40%	10%	5%	2%	0%
Escupir	20%	20%	20%	10%	2%	
Morder a otros	100%	70%	30%	5%	-	
Tirar las cosas	80%	50%	10%	5%	2%	-
Comerse lonche de otros	70%	70%	70%	30%	5%	-
No seguir indicaciones	100%	100%	40%	10%	2%	-
Orinarse	50%	10%	10%	2%	-	-
Berrinche, llanto gritos y pataletas	100%	100%	50%	25%	5%	-

Discusión/Conclusiones

Hablar de intervención en edad temprana en el área de la salud del niño es hablar de un proceso en el que se involucran todos los miembros que rodean cualquier actividad del pequeño. En esta nueva perspectiva los primeros beneficiados son las familias ya que reciben el apoyo directo de los profesionistas, se le orienta e involucra en el proceso de intervención y lo más importante es la reducción en los costos en los niveles de educación y salud entre otros.

Este modelo exige una evaluación integral considerando todas las aristas posibles; en lo individual contempla el desarrollo y el aprendizaje, abarca desde la concepción hasta por lo menos los seis años de edad, entre otros factores observa salud, talla peso complexión, antecedentes obstetras y del crecimiento; en lo social se contemplan los factores asociados al medio familiar, escolar, de estimulación y socio-culturales entre otros; y en los factores genéticos contempla lo hereditario, lo biológico, y lo fisiológico entre otros.

El acompañamiento continuo en los programas de intervención temprana se define por la presencia en cada una de las áreas del niño de un profesionista calificado para tal fin. La sombra sirve de apoyo tanto para el niño identificado como para el resto del grupo y de igual forma para la institución siempre y cuando no te opongas al reglamento que rige los principios del colegio, de lo contrarios el sistema se aduce es incompatible con la problemática conductual o del neurodesarrollo que presenta el niño/a en el proceso de inserción al grupo escolarizado.

Durante el proceso de evaluación del programa la mayor dificultad que se enfrentó fue la resistencia al cambio por parte del personal del colegio, quienes respondían frecuentemente con la inercia del trato cotidiano y sin ajustarse al programa, sin embargo en el segundo periodo de aplicación del programa reconocen y refuerzan los cambios de la niña, lo cual devela la tendencia de una de las maestras a sabotear el proceso, pero vista como variable extraña se anula la intervención de ella y se enfatiza la conducta de la niña en relación con la discriminación del estímulo y su emisor.

El reporte neurológico es favorable desde la primera evaluación y al término del programa se dictamina un EEG sin alteraciones (Ver anexo).

Uno de los problemas más frecuentes en el área clínica infantil es la facilidad con que se emite un diagnóstico, en un primer momento se hace por el maestro en turno o el cuidador principal, y posteriormente sin seguir el procedimiento clínico se enfatiza el trastorno a priori y la rigidez en los tratamientos una vez que estos se socializan. Por otro lado la poca habilidad del niño para comunicar sus síntomas y sensaciones incita al profesionista a estigmatizar más que a diagnosticar.

La tecnocracia y los descubrimientos de las funciones tan complejas de las células neuronales, así como la proliferación de la información en las redes sociales, y la masificación de los diagnósticos en los medios de comunicación se han convertido en guía de evaluación, planeación, detección, atención y prevención de los trastornos detectados en la primer infancia, lo que a develado una tendencia tácita a un tratamiento carente de bases clínicas para su prescripción.

Según Smith y Kosslyn (2008) la edad de los niños comprendida es entre los 0 a los 6 años. Estas edades se dividen en dos ciclos: primer ciclo, comprendido entre los 0 y 3 años; y un segundo ciclo, que va de los 3 y los 6 años de edad. Estos aprenden la forma de comunicarse, jugar e interactuar con los demás apropiadamente.

De acuerdo con los resultados obtenidos, es de suma importancia el entrenamiento de los profesionistas para un trabajo interdisciplinario y además se requiere de una capacitación en cada uno de los que intervienen en la formación de los niños, para que dejen de actuar prematuramente con la información que se lee o se escucha en los medios masivos.

Por otro lado en este estudio se corrobora la relación de los procesos neuronales con los cognitivos, influenciados ambos por las funciones emocionales, por lo que es de particular interés el contemplar los factores de riesgo y los cambios que se dan en las relaciones sociales, así como su simbología para ejercer una evaluación integra y efectiva en el modelo preventivo a edad temprana.

Aun con la limitación de ser un artículo exploratorio, el haber trabajado con un programa específico con objetivos concretos y logros a corto plazo se comprueba que considerando la edad y la etapa del desarrollo neuronal del niño los logros son insospechados en cuanto al cambio de conducta que probablemente incide en la creación de nuevas redes neuronales ya que de acuerdo con Flores y Ostrosky (2012), la corteza prefrontal a través del control inhibitorio puede:

- Inhibir una respuesta ecoprásica o impulsiva en relación con un estímulo.
- Regular la competencia de activación entre diversas opciones de respuesta.
- Permitir que se active la representación adecuada para generar la respuesta correcta.
- Inhibir este patrón de respuesta cuando ya no sea relevante o útil.

Por otro lado mencionan que los cambios de las condiciones de reforzamiento para modificar una conducta durante su ejecución son procesados por la corteza orbitofrontal, la cual se relaciona con los estados afectivos e influye en la toma de decisiones; por otro lado Elliot (2000) y Bechara (2003) citados en Flores y Ostrosky (2012) resaltan el componente social en el ajuste y adaptación de la conducta.

Los factores de riesgo relacionados con el desarrollo neuronal y la evidencia de la relación entre cerebro, conducta y aprendizaje, de acuerdo con Smith y Kosslyn (2008), deben de conocerse, para evitar los mecanismos que dan lugar a la conductas, en el caso de este estudio, las etiquetas en los niños la cuales prevalecen debido a las condiciones que rodean a los maestros y personal auxiliar.

Sin olvidar que el resultado se desprende de un estudio exploratorio, es importante replicar el modelo constructivista en el área clínica para ratificar o rectificar la eficiencia del trabajo interdisciplinario, y resaltar la necesidad de evaluar los factores de riesgo y sobre todo respetar la edad y etapa de desarrollo neuronal de los niños.

Finalmente la réplica del modelo termina con la visión determinista de las disciplinas que intervienen, ya ninguna rige, cada una es líder en su especialidad y trabajan en conjunto durante el proceso de aplicación. Se amplía el espectro de atención, ajustándose al proceso de desarrollo y maduración de cada niño estimulando en edad temprana tanto sus funciones ejecutivas como cognitivas.

Una vez que se rompe el estigma y la conducta, se dirige a un objetivo específico acorde al proceso adaptativo y desarrollo del cerebro de la niña, así como a su dinámica familiar sin descuidar la normatividad del colegio, la conducta que se induce se imprime con base en el control de impulso y se ajustan los mecanismos adaptativos de la niña al personal que le rodea y a su medio escolar y familiar

Referencias

- Ardila, A.R. (2007). *Neuropsicología Clínica*. Bogotá: Manual Moderno.
- Artigas-Pallares, J. (2007). Atención Precoz de los Trastornos del Neurodesarrollo: A Favor de la Intervención Precoz de los Trastornos del Neurodesarrollo. *Revista de Neurología*, 30-31.
- Bunges, M.A. (2013). *Filosofía de la Psicología*. México: Siglo XXI.

- Cuervo, A.A. (2010). Neurología Infantil del Desarrollo: Detección e Intervención de Trastornos en la Infancia. *Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 59-68.
- Díaz-Atienza, F.G. (2004). Diagnóstico Precoz de los Trastornos Generalizados del Desarrollo. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y el Adolescente*, 127-144.
- Dykens, E. (2000). Annotation: Trastornos del Neurodesarrollo. *Revista Neurología*.
- Flores, J.C.S. (2012). *Desarrollo Neuropsiológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. México: Manual Moderno.
- Greenstein, B., y Greeinsten, A. (2000). *Color Atlas in Neuroscience. Neuroanatomy and Neurophysiology*. New York: Thieme Stuttgart.
- Kandel, E.R., Schwartz, J.H., Jessell, T.M., Siegelbaum, S., y Hudspeth, A. (2013). *Principles of Neural Science*. México: McGraw Hill.
- Kessels, R., y Hendriks, M. (Enero de 2016). Neuropsychological Assessment. (I. Friedman, Ed.). *Encyclopedia of Mental Health*, 197-201.
- Luck, S.J. (2012). *An Intrpduction to the Event- RelatedPtencial Technique*. Washington: MIT Press.
- Portelano, J.A. (2005). *Intreodiccón a la Neuropsicología*. Madris: McGraw Hill.
- Rodríguez, D.V., Alarcon, T.N., Ruíz, G.J., y Pérez, M.M. (2002). *Inmovilización de Pacientes y Sujeción Mecánica*. España: Chus.
- Smith, E.E., y Kosslyn, S.M. (2008). *Procesos Cognitivos. Modelos y bases Neurales*. Madrid: Pearson, Prentice Hall.
- Wolfram, B. (2002). *Electrodermal Activity*. (J. R. Williams, Ed.) Pennsylvania: Series.

ANEXO 1

Reseña del Registro anecdótico

La niña presenta rabietas continuas “sin causal aparente”, cuando se presentó el berrinche hay golpes en la cabeza y los intentos por morder a quien la interviene se presentan consecutivamente, hay descargas motoras que asemejan una crisis de epilepsia. Sus actividades son desorganizadas y no sigue las instrucciones, deambula sin encontrar lugar donde sentarse, tira colores de compañeros y se come las crayolas, ante el correctivo los gritos son frecuentes con un volumen alto de tal forma que el grupo completo empieza a llorar.

La dificultad en el proceso de adaptación al parecer se debe a la actuación de las maestras del colegio, quienes aun con la indicación de ejercer un mensaje firme, concreto y claro, actúan con mensajes dobles frente a la niña, quien reacciona para evitar la contención física), las técnicas se repiten hasta que la niña logra incorporarse contenta a sus actividades, incluso al llegar a la escuela se acerca y besa al personal y sigue las instrucciones sin dificultad.

Después de la evaluación a los tres eses de aplicar el programa, se rectifican las intervenciones del personal del colegio los resultados avanzan exponencialmente.

La niña ya no realizó rabietas “sin causal aparente”, cuando se presentó el berrinche no hubo intentos de golpes en la cabeza y los intentos por morder a quien la interviene se disminuyen progresivamente. Al notar el cambio se procede a darle indicaciones más precisas relacionadas con sus trabajos de clase:

EJ. “pinta sólo dentro del círculo”.

Se presentan las rabietas durante cada intervención, se le aplican las técnicas manteniendo firmeza y se otorgan reforzadores (abrazos o palabras de afirmación) después de cada acatamiento a la conducta que se le indica.

La niña logra incorporarse contenta a sus actividades después de las técnicas aplicadas.

Las imágenes son referentes a la focalización de la anomalía, clasificada como descarga paroxística, señalada entre dos flechas. Después el dictamen del neurólogo y finalmente la imagen del mismo sector sin alteración.

CAPÍTULO 126

Análisis de la morbilidad hospitalaria, tratamientos y procedimientos ante las principales enfermedades de la glándula tiroidea en España

Laura María Berral Serrano*, Ana Isabel Melero Ríos**, y María Dolores Berral Serrano*

**Servicio Andaluz de Salud; **Hospital Puerta del Mar*

Introducción

La glándula tiroides es una glándula perteneciente al sistema endocrino, con forma de mariposa y constituida por dos lóbulos unidos entre sí.

Se encuentra localizada debajo de la nuez de Adán, ubicada en la parte anterior al cuello, junto al cartílago tiroides sobre la tráquea.

Pesa en torno a unos 15-30 gramos en la persona adulta.

Tiene como función principal la formación de las hormonas tiroideas, llevarlas hacia la sangre, de forma que lleguen hacia todos los tejidos del organismo.

Entre otras funciones más, y no menos importantes, se encuentran: el mantenimiento de la temperatura del cuerpo, ayudar a éste a utilizar la energía en él y conseguir que los diferentes órganos (como el corazón, el cerebro, etc.) funcionen de forma adecuada y correcta.

En resumen, la glándula tiroides ayuda a regular el metabolismo del cuerpo y la sensibilidad del organismo a otras hormonas.

En otro aspecto, y haciendo un poco de hincapié en la historia, la glándula tiroides recibe su nombre de la palabra griega *thyreoeides* o escudo, por su forma bilobulada (Wharton, 1908).

Algunos definían dicha glándula como “no es otra cosa, que una parte blanda, rara y esponjosa, mediante la cual, se separa de la masa sanguinaria cierta materia especial” (Suárez-de-Ribera, 1726); otros, definían en su relación la palabra tumor como “cualquier elevación en el cuerpo humano, que incluya las tres dimensiones de longitud, latitud y profundidad” (Serena y Medina, 1750).

Fue en el siglo XIX, donde se identificó la tiroxina. Los italianos de la época del renacimiento ya habían documentado la tiroides (Da-Vinci, 1500). Del Renacimiento a los tiempos modernos han ido aumentando las noticias también sobre el bocio (Simmler y Stumpf, 1548).

Haciendo referencia a la cirugía y tratamientos de la glándula tiroides de la época, éstos siempre fueron peligrosos, siendo procedimientos con altas tasas de mortalidad (Frugardi, 1170).

Conforme iba pasando el tiempo, los avances médico-quirúrgicos iban en avance, consiguiendo consigo disminuir las elevadas tasas de mortalidad (Kocher, 1841-1917 y Billroth, 1829-1894, destacan como cirujanos importantes en las operaciones de la glándula tiroides).

A principios del siglo XX todos los autores entendían que ciertas patologías del tiroides eran manifestaciones dispares de una misma entidad morbose (Falta, 1930). Por otro lado, y haciendo referencia al bocio, cuando por cualquier circunstancia una porción de la glándula enferma, la porción restante sufre un proceso de hiperplasia (Marimon, 1915).

“Es muy probable que intervengan otros factores hipoalimenticios que privan a las glándulas endocrinas del material protéínico necesario para la elaboración de sus hormonas respectivas” (Marañón, 1922).

En efecto, como escribió Labouisse en 1978, cuando era Director Ejecutivo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), «la carencia de yodo es tan fácil de evitar que es un crimen permitir que un solo niño nazca con incapacidad mental por este motivo» (Hetzl, 1989).

Por otro lado, y por tanto, un trastorno tiroideo se caracteriza por un funcionamiento anormal de la glándula tiroides.

La tiroides fabrica dos hormonas que desempeñan un papel importante en la regulación del metabolismo: Tiroxina (T4) y Triyodotironina (T3).

Entre las principales enfermedades en relación a trastornos del tiroides encontramos:

a) Hipertiroidismo

Caracterizado por el aumento de la función del tiroides, haciendo que ésta segregue más hormonas T4 y T3.

Debido a dicho exceso de la función tiroidea, el organismo sufre numerosos trastornos, destacando: disminución de peso, debilidad, aumento de apetito, problemas para conciliar el sueño, hipertensión arterial, piel enrojecida, taquicardia, nerviosismo y ansiedad, ausencia de menstruación, náuseas y vómitos, ojos saltones, debilidad muscular, piel pegajosa, dolores intestinales, insomnio, intolerancia a altas temperaturas, pelo fino y quebradizo, piel caliente, entre otros muchos más característicos de la enfermedad.

Por ello, es sumamente importante que la persona que padezca dichos síntomas esté alerta de ello para poder así paliar dichos trastornos de la mejor y eficaz forma posible.

Más del 70% de la población, sufre el aumento de producción de hormonas tiroideas en relación al hipertiroidismo, también denominado Enfermedad de Graves.

Dicho trastorno es más común mujeres jóvenes y en grupos familiares.

Pero dentro del trastorno hipertiroides, encontramos también el bocio tóxico nodular o multinodular, caracterizado por la existencia de bultos en la glándula, dando lugar consigo al aumento de la actividad de la glándula tiroides y por tanto, de la producción de hormonas.

También, la tiroiditis sería un síntoma temporal de hipertiroidismo.

b) Hipotiroidismo

Dicho trastorno tiroideo (adquirido o congénito) trata del descenso de la producción de hormonas tiroideas triyodotironina o T3 y tiroxina o T4.

En el hipotiroidismo encontramos dos tipos: puede ser de tipo primario (donde el tiroides no es capaz de producir la cantidad de hormonas adecuadas), o de tipo secundario o terciario (donde el tiroides no recibe los estímulos adecuados para la producción de hormona).

Dentro de los síntomas más caracterizados en el trastorno tiroideo del hipotiroidismo encontramos algunos como: trastorno depresivo, palidez, piel seca, tristeza, fatiga, sensibilidad de frío, estreñimiento, aumento del dolor menstrual, debilidad, aumento de peso, cabello y uñas débiles, aumento niveles de colesterol, calambres corporales y dolores, entre otros más.

Dichos síntomas pueden variar dependiendo de la persona.

Suelen aparecer de forma lenta y pausada.

El hipotiroidismo es la enfermedad más frecuente del tiroides, afectando 3-5% de toda la población.

Los objetivos de nuestro estudio son:

Analizar el total de altas hospitalarias sobre trastornos de la glándula tiroides que se dan en nuestro país, así como analizar también, según las diferentes comunidades autónomas, los lugares donde se han obtenido cifras más elevadas en relación a nuestro estudio.

Por otra parte, estudiaremos los principales tratamientos y procedimientos en relación a los principales trastornos relacionados con la glándula tiroides.

El estudio sobre la morbilidad hospitalaria en España en referencia a los trastornos de la glándula tiroides viene cobrando una mayor preeminencia en los últimos años, debido fundamentalmente a la gravedad de dichas enfermedades en la población. Aunque son numerosas las técnicas y tratamientos que se llevan a cabo para paliar la enfermedad y los síntomas de las mismas.

Por ello, es sumamente importante analizar los datos estudiados, ver los diferentes tipos de trastornos que la glándula tiroides conlleva y descubrir a su vez los numerosos tratamientos y procedimientos que se suelen llevar a cabo con el fin de paliar dicha enfermedad.

Metodología

Hemos realizado un estudio referente al año 2015 sobre la morbilidad hospitalaria en España en referencia a los trastornos de la glándula tiroides en las diferentes comunidades autónomas de nuestro país (Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Islas Baleares, Islas Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla y la Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Madrid, Región de Murcia, Navarra, País Vasco y La Rioja).

Se hace un estudio del total de personas, sumando hombres y mujeres, de todas las edades, por las distintas comunidades autónomas españolas en relación a la morbilidad hospitalaria a causa de problemas de salud en relación a los trastornos de la glándula tiroides.

Como fuente de datos, hemos utilizado la información ofrecida por el Instituto Nacional de Estadística, filtrando los datos por la variable de morbilidad hospitalaria sobre trastornos de la glándula tiroides, ambos sexos (hombres y mujeres) y diferentes comunidades autónomas de nuestro país.

Dichas enfermedades vienen recogidas en CIE-10-ES bajo la clasificación E00-E89.

Mostramos una gráfica sobre el total de las altas hospitalarias dadas en España durante el año 2015 por trastornos de la glándula tiroides, en las diferentes comunidades autónomas de España (Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Islas Baleares, Islas Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla y la Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Madrid, Región de Murcia, Navarra, País Vasco y La Rioja); unidades: valores absolutos.

Resultados

Gráfico 1. Altas hospitalarias sobre trastornos de la glándula tiroides en España durante el año 2015. Unidades:



Mostramos una gráfica sobre el total de las altas hospitalarias dadas en España durante 2015 por trastornos de la glándula tiroides, en las diferentes comunidades autónomas (Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Islas Baleares, Islas Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla y la Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Madrid, Región de Murcia, Navarra, País Vasco y La Rioja); unidades: valores absolutos.

Se analizan el total de las altas hospitalarias llevadas en nuestro país, y en las diferentes comunidades autónomas (Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Islas Baleares, Islas Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla y la Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Madrid, Región de Murcia, Navarra, País Vasco y La Rioja), estudiando el total de personas que durante el año 2015 tuvieron algún episodio hospitalario debido a algún tipo de trastorno tiroideo en España.

Los resultados obtenidos en dicha gráfica fueron:

Andalucía: 2763, Aragón: 578, Principado de Asturias: 288, Islas Baleares: 325, Islas Canarias: 638, Cantabria: 186, Castilla y León: 966, Castilla y la Mancha: 542, Cataluña: 2330, Comunidad Valenciana: 1938, Extremadura: 334, Galicia: 1122, Madrid: 3042, Región de Murcia: 652, Navarra: 295, País Vasco: 629, La Rioja: 80.

Con estos resultados deducimos, a simple vista, que las comunidades que lideran las mayores cifras en cuanto a altas hospitalarias por trastornos de la glándula tiroides se refieren, son Madrid, Andalucía, Cataluña y Valencia.

Por otro lado, las que destacan por un número menor de las mismas son, entre otras, La Rioja, Cantabria y Asturias.

Discusión/Conclusiones

A partir de nuestro estudio y tras analizar los datos estudiados, observamos que comunidades como Madrid, Andalucía, Cataluña y Valencia lideran el número de altas hospitalarias por trastornos de la glándula tiroides, frente al mínimo registrado por La Rioja, Cantabria y Asturias.

Son muchas las neoplasias malignas que tienen su origen en órganos endocrinos. Los más destacados son los tumores o cánceres de la glándula tiroides, ocupando un porcentaje total de entre el 1 y 2 %.

Aunque también son muchos los numerosos casos por trastornos del tiroides los que afectan a la población en sí.

Los nódulos tiroideos son un problema frecuente en la población en general y con el que se encuentran tanto médicos especialistas que trabajan con la región anatómica de la cabeza y el cuello, como los médicos generales (Sriram y Patacsil, 2004).

La prevalencia estimada en la población general es cerca del 4 al 7%, con una tasa mucho más alta en las áreas con deficiencia de yodo (Kim y Lavertu, 2003).

En España, y tras analizar nuestro estudio, las cifras van aumentando considerablemente.

Se diagnostican en torno a un 2% de casos nuevos por cada 100.000 habitantes al año.

Por otro lado, y cabe destacar, que en el caso del sexo femenino, dichas cifras quedan triplicadas.

La Dra. Carme Valls-Llobet, endocrinóloga, “recremina que las mujeres participan poco en los ensayos clínicos”.

Pero poco a poco éstas se están incluyendo más en los diversos e importantes estudios científicos llevados a cabo en la población.

“Se estima que hasta el 30% de la población en España presenta nódulos en el tiroides que hasta el 4% de ellos puede ser maligno”, explica el doctor Manel Puig, presidente de la Sociedad Española de Endocrinología y Nutrición (SEEN). “Pese al aumento de la incidencia, la tasa de mortalidad asociada ha disminuido en los últimos años, debido a un diagnóstico más precoz y preciso, a los avances terapéuticos conseguidos en el tratamiento del cáncer de tiroides avanzado que no responde al radioyodo y al diagnóstico molecular, que nos está permitiendo personalizar al máximo el tratamiento para cada paciente”.

Por tanto, y en relación a los diversos trastornos que la glándula tiroides conlleva, en principio para valorar el funcionamiento de la glándula, se miden las concentraciones de hormonas en la sangre (TSH, T4, T3), a través de un análisis de sangre.

En torno a un 10% de personas en el mundo sufren algún tipo de trastorno de la glándula tiroides, destacando sobre todo el bocio nodular o difuso y problemas de la función del tiroides.

Si se sospecha del padecimiento de algún tipo de problema relacionado con la enfermedad, el poder llegar al diagnóstico es sencillo.

Para conocer el diagnóstico del trastorno hipertiroides nos valdrá con un análisis de sangre midiendo el total de hormonas tiroideas tiroxina (T4) y triyodotironina (T3) y de la hormona estimulante de la tiroides (TSH) en la sangre.

Si se obtienen unas cifras demasiado elevadas de T3 y T4, y por otro lado una baja cifra de TSH, llegaremos a la conclusión y diagnóstico de hipertiroidismo en el paciente, encontrando una hiperactividad anormal de la glándula tiroidea.

Además, otra prueba diagnóstica como es el centellograma tiroideo nos ayudará a saber con más exactitud el grado del trastorno tiroideo en cuestión, sabiendo si es bocio tóxico nodular, tiroiditis y la hiperactividad total o parcial de la glándula. También nos ayudará a medir la capacidad que el tiroides tiene para almacenar el yodo.

Y es que no existe un tratamiento específico y exclusivo que vaya bien para todas las personas que padezcan hipertiroidismo.

Dicho tratamiento va a depender de la edad de la persona y del tipo de hipertiroidismo que éste padezca, ya que pueden existir otros y diferentes trastornos médicos que puedan alterar dicha salud.

Normalmente, el trastorno hipertiroides es tratado con:

- Drogas anti tiroides: Como Metimazol (Tapazol) o propiltiouracilo (PTU), que controlan la glándula hiperactiva sin causar daño permanente en ella.

- Yodo radioactivo: Se administra vía oral, penetrando en la corriente sanguínea y siendo captado seguidamente por las células de la glándula tiroides hiperactivas.

- Cirugía: Extirpando la mayor parte de la glándula tiroides.

- Betabloqueantes: que obstruyen la acción de la hormona tiroidea en el organismo. Además, reducen síntomas como la frecuencia cardiaca, nerviosismo y temblores en el organismo.

Por otro lado, con respecto al tratamiento del hipotiroidismo, éste se puede llevar a cabo con éxito.

De no ser tratado dicho trastorno, nos puede llevar a consecuencias más graves. Entre ellas destacamos problemas cardiacos como insuficiencias o llegar incluso a un coma mixedematoso.

En resumen, el tratamiento del trastorno del hipotiroidismo tiene como fin reponer las hormonas de la glándula tiroides mediante la hormona sintética levotiroxina (Levothroid), con una cantidad diaria aproximada de entre 100 y 150 microgramos.

El objetivo de todo ello es llegar a un nivel normal de hormonas tiroideas en sangre, así como del TSH.

Dentro de nuestra discusión y en referencia al tratamiento de los trastornos tiroideos, la mayor parte de los facultativos aconsejan a las mujeres mayores de edad y embarazadas o que tengan previsto estarlo que se les haga un estudio y pruebas para el trastorno del hipotiroidismo, y comprobar así que todo esté normal o en su defecto, analizar y tratar alguna anomalía encontrada.

El Dr. Raventós, cirujano general y especialista en cirugía endocrinológica, comenta que "cuando hay un hipertiroidismo, es decir, más hormonas de la cuenta, todos los órganos funcionan más rápido y consumen más energía. Pero cuando se tiene menos hormonas, un hipotiroidismo, todo es al revés: el paciente está dormido, se engorda y tiene frío".

El cáncer de tiroides es el cáncer endocrinológico más habitual.

Suele tener un tipo de diagnóstico algo preocupante y desconcertante, pero el pronóstico para el enfermo suele tener un buen fin, pues un gran porcentaje de pacientes consiguen ganar la batalla a raíz de la cirugía.

Referencias

Da-Vinci, L. (1500). Tractatus de ludo scacorum. En M. Hermosos-Cuesta y J. Pérez-de-Arriaga (Eds.), *De Ludo Scachorum. Variables Relacionadas* (pp. 35-41). Burgos: Siloé.

Falta, W. (1930). Afecciones de la glándula tiroides. En W. Falta. (Eds.), *Tratado De Las Enfermedades De Las Glándulas De Secreción Interna. Variables Relacionadas* (pp. 100-184). Barcelona: Labor S.A.

Frugardi, R. (1170). Técnicas destacadas. En M. Morales-Cadena y J.L. Sanjurjo-Martínez (Eds.), *Práctica Quirúrgica. Variables Relacionadas* (pp. 55-58). México: Orl Mex.

Kim, N., y Lavertu, P. (2003). Nódulos Tiroideos. En N. Kim y P. Lavertu (Eds.), *Evaluation of a thyroid nodule. Variables Relacionadas* (pp. 17-33). La Habana: Ciencias Médicas.

Marañón, G. (1922). Secreciones Internas. En G. Marañón (Eds.), *Problemas Actuales De La Doctrina De Las Secreciones Internas. Variables Relacionadas* (pp. 77-88). Madrid: Ruiz Hermanos Editores.

Marimón, J. (1915). Patología quirúrgica de la glándula tiroides. En J. Marimón (Eds.), *Estudio Quirúrgico Del Bocio Y De Las Glándulas Tiroides Y Paratiroides. Variables Relacionadas* (pp. 75-86). Barcelona: Tipografía Occitania.

Serena, B., y Medina, A. (1750). Introducción. En A. Sanz (Eds.), *Curso nuevo de cirugía. Variables Relacionadas* (pp. 15-19). Madrid: Biblioteca Digital Hispánica.

Simmler, J., y Stumpf, J. (1548). Anatomía de la gándula. En J. Stumpf (Eds.), *Gemeiner loblicher Eydgnoschafft Stetten, Landen und Voelckeren Chronicks wirdiger thaaten Beschreybung. Variables Relacionadas* (pp. 66-82). Zurich: Zentralbibliothek Zürich.

Sriram, U., y Patacsil, L.M. (2004).Introducción. En U. Sriram y L.M. Patacsil (Eds.), *Thyroid nodules. Variables Relacionadas* (pp. 51-67). Barcelona: Editorial Científico Médica.

Suárez-de-Ribera, F. (1726). Methodo experimental racional. En F. de-el-Hierro (Eds.), *Cirugía Sagrada. Variables Relacionadas* (pp. 49-52). Livres électroniques UCM-Google.

Wharton, T. (1908). Vocabulary. En L. Stephen y S. Lee (Eds.), *Dictionary of National Biography. Variables Relacionadas* (pp. 23-26). Londres: Smith, Elder & Co.

CAPÍTULO 127

Neoplasia maligna de páncreas en la población española: detección de la enfermedad, pruebas diagnósticas, procedimientos y tratamientos

María Dolores Berral Serrano*, Laura María Berral Serrano*, y Ana Isabel Melero Ríos**

**Servicio Andaluz de Salud; **Hospital Puerta del Mar*

Introducción

El cáncer de páncreas es una enfermedad en la cual aparecen células anómalas en los tejidos del páncreas. El páncreas es una glándula alargada y con forma de pera. Se encuentra situada entre el estómago y la columna vertebral. Consta de tres extremos: uno más ancho denominado cabeza, la parte media denominada cuerpo y la parte más delgada denominada cola (Leiva, 1995; Bayarre, Pérez, y Menéndez, 2008).

Funciones principales del páncreas que son 2:

- Elaboración de hormonas (insulina y glucagón), que son las que controlan los niveles de azúcar en sangre.

- Producción de jugos que son los que digieren los alimentos.

Signos y síntomas del cáncer de páncreas: Orina oscura (aumento de bilirrubina en sangre); ictericia (color de piel amarillenta y el blanco de los ojos, por la acumulación de bilirrubina); sensación de cansancio; pérdida de peso y falta de apetito: estas personas no tiene apetito ninguno y por ello se debe a la pérdida de peso; materia fecal: bloqueo del conducto biliar, por ello se debe el color pálido; dolor en la espalda y en la parte superior o media del abdomen: dolor común en esta enfermedad.

Existen varios tipos de cáncer de páncreas:

- Tumores exocrinos: es el que más se da en mayor proporción. El adenocarcinoma es el tumor que más se da dentro del exocrino, se forma en los conductos del páncreas llamándose adenocarcinomas ductales. Adenocarcinoma acinarves aquel que se forma en los ácinos.

El tumor que crece dentro de los conductos del páncreas y produce la mucina que es un líquido espeso, se llama IPMN.

Tumores pancreáticos exocrinos pocos frecuentes son: tumores sólidos y pseudopapilares carcinoma de células escamosas, carcinoma hepatoide, cistadenoma seroso carcinoma de célula acinar, carcinoma adenoescamoso, carcinoma coloide, neoplasias císticas mucinosas, pancreatoblastoma, carcinoma de células en anillo de sello, carcinoma no diferenciado, y tumor de células gigantes (Barrón, 1996; Buendía, 1994; Montorio, 1994; Rodríguez, 1995).

- Tumores endocrinos: también llamado tumores neuroendocrinos pancreáticos o células de islotes.

Un tumor neuroendocrino pancreático puede estar produciendo o no hormonas.

Menos habitual que el anterior, con un porcentaje del 1 % Antonucci y Jackson (1990).

El cáncer de páncreas se compone de los siguientes estadios:

- Estadio 0: hay células anormales en el revestimiento del páncreas.

- Estadio I: el tumor mide unos dos centímetros y está situado en el páncreas.

Este se divide en estadio IA es más pequeño que el e IB.

- Estadio II: el tumor ha llegado hasta el tejido y los órganos cercanos a él y también a los ganglios linfáticos cercanos al páncreas.

Este se divide en estadio IIA este ha llegado hasta los tejidos y órganos cercanos, pero no a los ganglios linfáticos y el IIB este llegó hasta los ganglios linfáticos cercanos y hasta los órganos y tejidos cercanos.

- Estadio III: el tumor ha llegado hasta los vasos sanguíneos cerca del páncreas y se pudo haber llegado a los ganglios linfáticos.

- Estadio IV: el tumor ha llegado a distintos órganos como a los pulmones, la cavidad peritoneal y el hígado, tejidos e incluso a los ganglios linfáticos y también a órganos que están cerca del páncreas.

El cáncer de páncreas no es de los más frecuentes en España, con 6.500 nuevos casos cada año (mientras que de otros como el de mama o el de pulmón se dan unos 25.000), pero su elevada letalidad y los avances que sí se están produciendo en otros tumores va a provocar que en los próximos 5-10 años se convierta en la segunda causa de muerte por cáncer, solo por detrás del de pulmón. "Es una emergencia sanitaria, no hay un tumor con tan mal pronóstico".

Actualmente, estos tumores tienen una mortalidad del 95 por ciento cinco años después del diagnóstico, ya que la supervivencia media está en unos 5-6 meses y solo uno de cada cuatro supera el año de vida. "El cáncer de páncreas está como el resto de tumores hace 30 años", ha apuntado este experto, que reconoce que el principal hándicap para no lograr mejorar su pronóstico está la dificultad de su diagnóstico, lo que hace que cuando se detecte el tumor esté muy avanzado "y ya no sea curable".

La dificultad del diagnóstico: los síntomas son muy variados y pueden corresponderse con otras alteraciones eso hace que se tarde muchos meses en el diagnóstico, y eso va en contra del pronóstico del paciente". Entre los más frecuentes destacan malestar abdominal que "aparentemente no tiene gravedad", malas digestiones, diarrea o deposiciones pastosas porque la grasa no se digiere, dolor de espalda o una diabetes repentina en paciente de 45-50 años. En la mayoría de los casos, salvo el 7-8 por ciento que tienen un origen familiar por causas genéticas, su aparición obedece a múltiples factores como el tabaco, el sobrepeso u otros trastornos, lo que también impide poner en marcha programas de detección precoz como hay en otros tumores (mamografías en cáncer de mama, sangre oculta en heces en colorrectal).

Además, las pruebas que permiten detectarlo son complejas ya que es un órgano de difícil acceso y tiene en su interior enzimas digestivas, por lo que no se puede hacer biopsia desde fuera sino a través de una ecoendoscopia, cuya fiabilidad "es mucho menor". En cuanto a su tratamiento, el rápido desarrollo de la enfermedad es también un obstáculo de cara a experimentar con nuevas moléculas.

Hay nuevas moléculas que se están testando, pero se consiguen pequeños progresos y con una distancia muy importante con respecto a otros tumores, que de hecho lamenta que en estos casos no se ha llegado a la medicina personalizada como en otros tipos de cáncer y se sigue tratando a todos los pacientes por igual, a pesar de que hay diferentes subtipos. Ante esta situación, insiste en la necesidad de que todos los profesionales sanitarios, tanto especialistas como de Atención Primaria, estén mejor formados y sean conscientes de la problemática de estos tumores y de los síntomas que provoca "para identificarlos cuanto antes y que los pacientes tengan más supervivencia".

Además, las esperanzas en que la generalización de las biopsias líquidas, basadas en la identificación en sangre de ADN tumoral circulante, contribuya a mejorar su detección en aquellas personas que presenten factores de riesgo o una sintomatología asociada. "En personas con antecedentes familiares, en los que se hace un seguimiento anual, cuando se detectan lesiones iniciales se consiguen tratar con éxito con cirugía y la supervivencia es mucho mayor", ha aseverado.

Los objetivos de nuestro estudio, son estudiar el número de casos de defunciones por tumor maligno de páncreas que se da en nuestro país, así como analizar también según sexo y grupos de edad comprendidas entre 45 y 79 años, en qué casos se obtienen cifras más elevadas de dicha enfermedad en relación a nuestro estudio.

Por otra parte, estudiaremos detección de la enfermedad, pruebas diagnósticos, procedimientos y tratamientos en relación a la neoplasia maligna de páncreas.

El estudio sobre la neoplasia maligna de páncreas en España viene cobrando una mayor preeminencia en los últimos años, debido fundamentalmente a la gravedad de dicha enfermedad en la población si no se coge a tiempo. Aunque son numerosas las pruebas y tratamientos que se llevan a cabo para paliar la enfermedad y los síntomas de la misma (Leiva, 1995; Bayarre, 2008; Pérez, 2008; Menéndez, 2008; Barrón, 1996; Buendía, 1994; Montorio, 1994; Rodríguez, 1995; Antonucci, 1990; Jackson, 1990).

Metodología

Hemos realizado un estudio durante el año 2015, recogiendo información sobre el número de defunciones tumor maligno de páncreas en nuestro país.

Se hace un estudio del total de personas, sumando tanto a hombres como a mujeres, y los diferentes grupos de edad en relación a las defunciones de neoplasia malignas de páncreas.

En el presente trabajo, hemos realizado un estudio durante el año 2015, recogiendo información sobre el número de defunciones tumor maligno de páncreas en nuestro país. Como fuente de datos, hemos utilizado la información ofrecida por el Instituto Nacional de Estadística, filtrando los datos por la variable de número de casos de defunciones de tumor maligno de páncreas en referencia a la edad y al sexo.

Se analiza el total de defunciones por neoplasia maligna de páncreas en nuestro país, según sexo y diversos grupos de edad, durante el año 2015 en España.

Mostramos gráfica sobre el total de defunciones por neoplasia maligna de páncreas en España durante 2015, en diferentes grupos de edad y sexo; unidades: defunciones. Observamos en el estudio realizado que se da en mayor proporción en hombres que en mujeres en todas las edades (entre 45 y 79 años).

Número de defunciones tumor maligno de páncreas en España, según sexo y grupo de edad (Entre 45 y 79 años). Año 2015.

Unidades: defunciones.

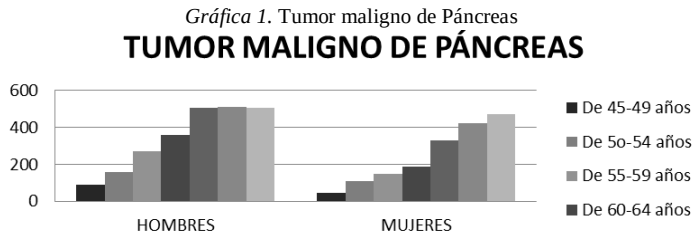


Tabla de elaboración propia a partir de los datos han sido recogidos del Instituto Nacional de Estadística, recogiendo información sobre el número de defunciones por neoplasia maligna de páncreas en España durante el 2015.

Resultados

Tabla 1. Resultados obtenidos sobre defunciones por neoplasias malignas de páncreas en España

	45-49 años	50-54 años	55-59 años	60-64 años	65-69 años	70-74 años	75-79 años
Hombres	87	158	269	356	507	510	505
Mujeres	45	110	150	188	327	422	472

Los resultados obtenidos sobre las defunciones por neoplasias malignas de páncreas en España, se da en mayor porcentaje en hombres que en mujeres en todas las edades, tanto en el estudio que hemos realizado, como en otros años y otras edades.

Discusión/Conclusiones

Como podemos observar en nuestra gráfica, el mayor porcentaje de defunciones tumor maligno de páncreas en España durante 2015 se da en mayor proporción en hombres que en mujeres en todas las edades.

El diagnóstico en primer lugar se solicita un análisis de sangre (Ralph-Hruban, 2010).

Se completa el estudio con otras pruebas como: Ecografía abdominal; Escáner o TC (Tomografía Computerizada); Resonancia Magnética (RM); Colecistopancreatografía retrógrada endoscópica (CPRE). Los tratamientos más frecuentemente empleados en el cáncer pancreático son la cirugía, la radioterapia y la quimioterapia (E-Lee, 1999).

Análisis de sangre: es la prueba más sencilla y más utilizada, sirve para descartar una enfermedad o algún problema de salud y también para ver como el paciente va evolucionando frente a la enfermedad que presenta y como le está actuando el tratamiento.

- Ecografía abdominal: es una prueba que se encarga de ver los diferentes órganos de nuestro cuerpo como pueden ser: páncreas, bazo, vejiga urinaria, hígado, riñones y vesícula biliar, a través del uso de ondas de ultrasonido, que se detecta si hay algo o no que no está bien en alguno de estos órganos.

- Escáner o TC (Tomografía Computerizada): es una máquina donde se mete en su interior al paciente y se realiza para ver si hay algún deterioro en nuestro de algún órgano. Esta prueba consiste en la realización de radiografías mucho más completas que las radiografías normales en nuestro cuerpo sobre la zona afectada y en diferentes planos.

- Resonancia Magnética (RM): es una máquina sirve para ver si el paciente tiene deteriorado algún órgano de su cuerpo, funciona como un campo electromagnético, se compone de un gran imán con mucha potencia. La máquina funciona mandando energía en forma de ondas de radiofrecuencia, que las recoge el escáner y son enviadas a un ordenador y salen en forma de radiografía.

- Colecistopancreatografía retrógrada endoscópica: intervención que consiste en tratar las enfermedades del páncreas y de los conductos biliares tiene una doble función tanto endoscópica como radiológica.

- Cirugía: puede extraerse todo el páncreas o parte de él, según el tamaño y donde esté situado el tumor.

Este tumor es muy difícil detectarlo desde que aparece, por ello no todas las personas enfermas con tumor de páncreas se puede someter a cirugía.

La cirugía, se puede realizar de formas diferentes:

- Laparoscopia: el enfermo se encuentra anestesiado y la operación consiste en realizar pequeños agujeros en el abdomen introduciendo una cámara en su interior.

- Cirugía para extirpar el tumor: es diferente según en la parte del páncreas que se encuentre.

Al terminar la cirugía el paciente debe hacer reposo (X-Real, 2005).

- Radioterapia: consiste en someter al paciente a rayos X u otras partículas con alta potencia para destruir las células cancerosas.

El tipo de tratamiento que más se utiliza para el cáncer de páncreas es la radioterapia. Efectos secundarios que pueden tener la radioterapia son: náuseas, deposiciones líquidas, reacciones leves en la piel, fatiga y malestar en el estómago (Jeong, 2012).

- Quimioterapia: consiste en destruir las células cancerosas mediante la utilizando de fármacos, la función principal del fármaco es inhibir su capacidad para crecer y dividirse.

La quimioterapia consiste en administrar en un período determinado, varios ciclos el tratamiento (Miranda-Dévora, 2012; Hruban, 2010; E-Lee, 1999; X-Real, 2005; Jeong, 2012; Miranda-Dévora, 2012).

Referencias

- Antonucci, T.C. (1990). Como llevar a cabo una enfermedad. En A. Gulino (Eds.), *Síntomas y signos de la enfermedad* (pp.81-105). Italia, Roma.
- Barrón, A. (1996). Autoayuda a las personas con enfermedades. En C. Villalba (Eds.), *Métodos para intervenir* (pp. 35-70). Madrid.
- Bayarre, M. (2008). Validación del cuestionario para evaluar la neoplasia de páncreas. En J. A. Grau-Ábalo (Eds.), *Investigación para cáncer páncreas* (pp. 14-65). La Habana, Cuba.
- Buendía, J. (1994). Evaluación del cáncer pancreático. En A. Riquelme (Eds.), *Medios para evaluar* (pp. 288-292). Madrid.
- Dévora-Miranda, G. (2012). Resección laparoscópica. En V. Higadera (Eds.), *Cáncer gástrico* (pp. 235-249). Mexico.
- E-Lee, J. (1999). Supervivencia del cáncer pancreático. En B.S. Davidson (Eds.), *Tratamientos que se lleva a cabo* (pp. 369-378). Houston, Texas.
- Jackson, C. (1990). Atención al paciente. En A. Sepulveda (Eds.), *Personal que lleva a cabo la enfermedad* (pp.169-187). Cuba.
- Jeong, H.J. (2012). Abordaje multidisciplinario, cirugía, psico-oncología y calidad de vida. En J. Hur (Eds.), *Calidad de vida en paciente oncológico* (pp.129-153). Korea, China.
- Leiva, F. (1995). Psicología ante las neoplasias. En A.Vidal (Eds.), *Estudio relacionado con enfermedades* (pp.32-58). Lima, Perú.
- Menéndez, G. (2008). La neoplasia más común. En T. German (Eds.), *Tratamientos más utilizados* (pp. 48-65). Habana, Cuba.
- Montorio, J. (1994). Sobrecarga en el cuidador del enfermo oncológico. En A. Gómez (Eds.), *Medidas para llevar a cabo la enfermedad* (pp.10-29). Barcelona.
- Pérez, G. (2008). Cómo diagnosticar un cáncer pancreático. En A. Rodríguez (Eds.), *Diagnóstico para una enfermedad* (pp.25-45). Venezuela, Perú.
- Ralph-Hruban, M.D. (2010). Tumor maligno de páncreas. En G. Zamboni (Eds.), *Estudio sobre dicha enfermedad* (pp.200-213). Lisboa, Portugal.
- Rodríguez, R. (1995). El Desgaste profesional o Burnout en los profesionales de Oncología. En B. Jiménez (Eds.), *Estrés laboral crónico* (pp. 150-186). Barcelona.
- X-Real, F. (2005). Manejo de pacientes con mayor riesgo de cáncer pancreático familiar. En M.I. Canto (Eds.), *Medidas para llevar a cabo* (pp.144-170). Barcelona.

CAPÍTULO 128

Estudio descriptivo de las enfermedades cardiovasculares: Factores de riesgo, diagnóstico y tratamiento

Ana Isabel Melero Rios*, María Dolores Berral Serrano**, y Laura María Berral Serrano**

**Hospital Puerta del Mar; **Servicio Andaluz de Salud*

Introducción

Las enfermedades cardiovasculares son un grupo de desajustes que se dan en el corazón, entre los que podemos encontrar: una cardiopatía coronaria: es un conjunto de alteraciones cardíacas; enfermedad cerebrovascular (ocurre cuando el flujo de sangre de una parte del cerebro se paraliza); las artropatías periféricas (es una enfermedad de los vasos sanguíneos que aportan sangre a los miembros superiores e inferiores); una cardiopatía reumática: enfermedad del corazón ocasionada por la fiebre reumática; una cardiopatía congénita: es una malformación del corazón que aparece al nacer.

Las principales causas de cardiopatía pueden ser una dieta no saludable, la falta de ejercicio físico, el consumo y abuso de tabaco así como de alcohol. Algunos de los factores de riesgo podemos encontrarlos con la aparición de hipertensión, hiperglucemia, hiperlipidemia y obesidad. Este tipo de factores podemos prevenirlos acudiendo a los centros de salud para que nos midan la presión arterial.

Existen demostraciones que nos advierten que el dejar el tabaco, el disminuir la cantidad de sal en las comidas, comer frutas y hortalizas, el ejercicio físico y evitar tomar alcohol reduce el riesgo de ECV. Para este tipo de personas es imprescindible que tomen tratamiento farmacológico para la diabetes, la hipertensión o la hiperlipidemia, para poder disminuir el riesgo cardiovascular y evitar que se produzcan ataques cardíacos.

Las enfermedades cardiovasculares son las principales causa de muerte en los países desarrollados, estableciendo así un grave problema para la salud pública. Actualmente es la primera causa de hospitalización de mayores de 65 años. Los síntomas y signos clásicos como la disnea, la presencia de edemas, fatiga, desmayos. En cuanto a su tratamiento, son los medicamentos farmacológico combinado con dispositivos de implantes, así como un hábito de vida saludable. Una detección temprana salvaría al menos un 50% de los pacientes. Es recomendable acudir a los centro de salud de su localidad para hacerse un chequeo médico al menos una vez al año.

Los objetivos de nuestro estudio son determinar y conocer el número de defunciones que se producen en España por Insuficiencia cardíaca, en función de la edad de la persona, donde el mayor aumento se produce a partir de los 65 años, teniendo una gran importancia de casos de personas que sufren este tipo de enfermedad cardiovascular a partir de los 85 años de edad.

Por otra parte, estudiaremos los principales tratamientos y procedimientos en relación a las enfermedades cardiovasculares.

El estudio sobre la morbilidad hospitalaria en España en referencia a las enfermedades cardiovasculares viene siendo muy notable en las últimas décadas por el ritmo de vida de la población.

Nuestra herencia genética es algo que no podemos modificar, Lo que si podemos, es potenciar al máximo nuestros genes favorables y minimizar la influencia de los negativos (D'Adamo, 1956). La rotura o erosión de una placa aterosclerótica vulnerable y la subsiguiente trombosis constituyen el sustrato fisiopatológico de los síndromes coronarios agudos (Páramo, 1990).

Las enfermedades cardiovasculares (ECV) continúan siendo la principal causa de morbimortalidad en el siglo XXI (Corella y Guillén, 1975). En la actualidad, la enfermedad cardiovascular y la depresión constituyen problemas de salud pública importantes y se consideran las primeras causas de discapacidad

en los países de altos ingresos Esparzaab (1960) la pared vascular son esenciales para la producción de los mediadores que participan en la progresión de la aterosclerosis (Sabán-Ruiz, 1943).

El tratamiento farmacológico de la insuficiencia cardíaca (IC) ha avanzado de forma significativa en las últimas décadas (Sánchez-Zamorano, 1969). Iniciaremos el tratamiento con dosis bajas que se incrementarán en función de la estabilidad clínica del paciente hasta conseguir una respuesta diurética adecuada, definida como la disminución de peso (Escobar, 1954). A partir de la población de estudio se conformarán dos cohortes internas definidas por la presencia o ausencia de alteración de la función sistólica del ventrículo izquierdo medida mediante análisis de deformidad miocárdica (Cueva-Recalde, 1928).

La insuficiencia cardíaca sigue siendo una de las primeras causas de hospitalización y mortalidad en nuestro medio (Juez, 1978), siendo un estímulo adrenérgico el que provocaría un aumento importante del retorno venoso intolerable para un corazón insuficiente (Calvo, 1980).

La rotura cardíaca isquémica según la región que afecte puede clasificarse en: rotura del tabique interventricular, rotura cardíaca externa a nivel de la pared libre de los ventrículos, y rotura a nivel del músculo papilar (Moreno-Esteba, 2006).

Método

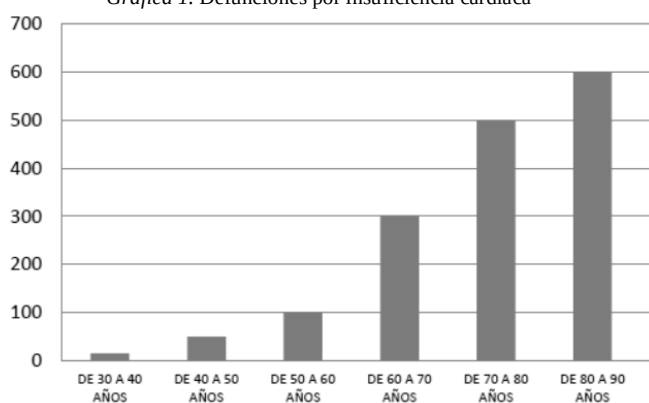
En el presente trabajo, hemos realizado un minucioso estudio sobre la Insuficiencia cardíaca en nuestro país en el año 2015, sobre la morbilidad hospitalaria en España.

Se hace un estudio del total de personas, tomando como variable el total de pacientes hombres y mujeres que han padecido esta enfermedad a lo largo del año 2015 en toda España, y les ha llevado a causar muerte.

Como fuente de datos hemos utilizado la información ofrecida por el Instituto Nacional de Estadística, filtrando los datos por la variable de número de casos de defunciones según la edad de la persona. La insuficiencia cardíaca viene recogida en CIE-10-ES con el código de I50.9.

Resultados

Gráfica 1. Defunciones por insuficiencia cardíaca



A partir de nuestro estudio y tras analizar los datos estudiados, observamos que comunidades como Andalucía, Extremadura, Castilla la Mancha, Valencia y provincias de Cataluña y Galicia lideran el número de altas hospitalarias por enfermedades cardiovasculares, frente al mínimo registrado por las provincias de Huesca, Teruel.

Cerca de la mitad de las personas con síntomas de IC, presentan una función sistólica del ventrículo izquierdo (VI) normal o escasamente afectada⁶, por lo que el fallo cardíaco de estos pacientes es atribuido a una función diastólica anómala (Cubero, 2004).

Las enfermedades cardiovasculares son un problema frecuente en la población en general y con el que se encuentran tanto médicos (Sriram y Patacsil, 2004).

La prevalencia estimada en la población general es cerca del 4 al 7%, con una tasa mucho más alta en las áreas con deficiencia de yodo (Kim y Lavertu, 2003).

Dado que no existe forma de prevenirlo, se recomienda conocer los síntomas para ayudar a prevenirlo así como su tratamiento.

Discusión/Conclusiones

Insuficiencia cardíaca congestiva

Las causas que lo originan.

En una alteración del miocardio, se produce una alteración miocárdica, que origina la disminución de las contracciones del corazón. Algunos de los orígenes de esto son infecciones, fiebre reumática, hipertensión, así como aquellas enfermedades degenerativas que están relacionadas con el corazón.

Existen las lesiones mecánicas del corazón, en el cual podemos encontrar un aumento de volumen, el cual podemos ver en la enfermedad valvular del corazón (la enfermedad de la aorta y la mitral).

Aquellas enfermedades que se interponen en el buen funcionamiento diastólico del corazón, como la miocardiopatía restrictiva, la pericarditis constrictiva y el derrame pericárdico.

En ocasiones se produce unas alteraciones del ritmo, especialmente en un corazón comprometido, ya que esto lleva a una gran disminución del volumen del final de la diástole, debido en gran parte a la disminución en el intervalo diastólico. Estas contienen aleteo auricular, así como las taquicardias auriculares, la fibrilación auricular y el bloqueo.

Podemos encontrar también casos en los que se produce un incremento de la presión sobre nuestro corazón para bombear más cantidad de sangre, como la fiebre elevada, el embarazo o el hipertiroidismo.

Los síntomas:

Podemos observar algunos ejemplos de los síntomas de la insuficiencia cardíaca izquierda:

- La disnea, que es más fuerte por el esfuerzo.
- Los paroxísticos ataques que se originan en la disnea nocturna.
- Las palpitaciones, la debilidad, el dolor en el tórax, y el cansancio,
- La insuficiencia cardíaca aguda se identifica por el sonido anormal del lado izquierdo, las taquicardias, las extremidades frías, la blancura facial, la hipertensión arterial y un ritmo galopante.

Algunos de los síntomas de la insuficiencia cardíaca derecha:

- La fatiga y el agotamiento general, así como la tos, la disnea, la anorexia, la tensión abdominal, dolor.

- Insomnio, dolor de cabeza, estado de inquietud, un incremento de nuestro peso, hinchado de los miembros inferiores, la oliguria y la nicturia.

- Los signos físicos son la cianosis, notar que las extremidades tienen un aumento de temperatura, se hinchan las venas del cuello, la presión venosa yugular elevada, edema en las piernas y pies, así como la hepatomegalia.

- Habitualmente, nuestro tamaño del corazón se encuentra en los límites normales. Un soplo diastólico pulmonar puede ser debido a la hipertensión pulmonar, y encontrar presentes los signos del derrame pleural.

El tratamiento.

Tener un buen descanso adecuado, llevar una vida sana y saludable, así como mantener un importante nivel en lo que respecta a las actividades físicas.

Es muy importante tener una dieta nutritiva y baja en calorías y en sal. Los alimentos que se consumen a lo largo del día deben ser frecuentes pero en cantidades pequeñas. La cena debe ser ligera y dejar pasar un espacio de tiempo adecuado entre la cena de la noche y la hora de irnos a dormir.

Habitualmente, una vez que la persona es diagnosticada con insuficiencia cardíaca congestiva, el paciente tiene la obligación de guardar cama y llevar una dieta compuesta por alimentos semi-sólidos o líquidos.

En la mayoría de los casos que podemos ver a diariamente, no es necesario tener que tomar la terapia con los medicamentos. En su gran mayoría son unos fármacos inotrópicos, que realizan un gran alivio sobre el miocardio, a través del incremento de la contracción sistólica del corazón y la disminución del desgaste de nuestro corazón. Otros fármacos que suelen utilizarse como tratamiento para la insuficiencia cardíaca son los diuréticos así como los vasodilatadores.

Es importante conocer que algunos de los riesgos que incrementa el poder padecer ciertas enfermedades y el que cause ateromatosis y a su vez se dé cada día en personas más jóvenes, algunas de ellas son:

El no llevar una vida sana: Consumir tabaco; El no realizar ningún tipo de actividad física (llevar una vida totalmente sedentaria); Sobrepeso; Llevar una dieta no saludable e inadecuada; Abusar de la sal en las comidas; Abusar en exceso del alcohol.

Algunos de los riesgos que se tratan con ciertos medicamentos: La elevación de la tensión arterial; El aumento del colesterol; La elevación de los triglicéridos; La elevación de la Glucosa; Fallo o insuficiencia Renal.

Ciertos riesgos que no se pueden modificar, debido a la genética: Los antecedentes familiares; El sexo de la persona (masculino); La menopausia precoz; Según la edad de la persona, a mayor edad, más probabilidad existe para la formación de placas de ateroma.

Algunos consejos para las personas que padezcan enfermedades cardiovasculares es tener un mejor hábito saludable y cuidar el corazón en la medida de lo posible como puede ser:

1. Una buena alimentación, así como equilibrada, que sea rica en todo tipo de verduras, cereales, legumbres y una gran variedad de todo tipo de frutas. El usar para todo tipo de comidas el aceite de oliva en lugar del aceite de girasol, y el comer más cantidad de pescado que de carne, siempre preferiblemente el pescado azul.

2. Evitar consumir tabaco. Es nocivo para nuestro cuerpo y para nuestra salud, así como para las personas que nos rodean que también es nocivo para su salud.

3. El realizar mucho ejercicio de forma habitual (con una frecuencia diaria), preferiblemente de tipo aeróbico (bicicleta, piscina, patinaje, paseos, cinta,) y de forma regular (varios días por semana). Intentar realizar algún ejercicio o actividades que sean de nuestro agrado. Intentar realizar ejercicio en las vacaciones y en nuestro tiempo libre, junto a nuestros amigos o familiares. El realizar ejercicio de forma periódica mejora nuestro corazón y nuestra vida diaria.

- La tensión arterial debe ser evaluada periódicamente.

- Se aconseja tener un colesterol total por debajo de 200 mgr/dl. Pero aun teniendo buenas cifras en los análisis, se debe hacer una alimentación cardiosaludable e intentar e tomar grasas de tipo animal en su dieta habitual.

6. La grasa que tenemos depositada en nuestra cintura es especialmente dañina para la salud. Evitar en la medida de lo posible consumirlo en la dieta diaria y ayudando por con una buena tabla de ejercicio diario. Es importante controlar nuestro peso, y si existe un aumento procurar e intentar reducirlo. Tenga pequeños objetivos alcanzables, pequeños descenso de peso son buenos para la salud cardiovascular.

7. Aumentar la gran ingesta de agua diariamente. Evitar en la medida de lo posible el consumo y el exceso de alcohol. Evitar superar el tomar dos consumiciones por día de alcohol, ya sean de baja graduación, así como aquellas bebidas de alto contenido en alcohol.

8. En nuestro entorno, ya sea familiar o no podemos encontrar personas diabéticas, que siempre superen valores superiores a 100 mgr/dl de glucosa, debe bajar su peso si hay sobrepeso para evitar ciertos problemas de salud, así como incrementar el ejercicio que realiza y disminuir en la alimentación los azúcares refinados como pueden ser, dulces, reposterías, bollería.

9. Intentar evitar ciertas situaciones de estrés, debiendo tener un descanso como mínimo de 8 horas diarias, el cuerpo lo agradecerá de forma considerable.

Si le indican la toma de una medicación, se debe comprobar el tiempo que hay que tomarla y el motivo por el cual se le aconseja. No se debe dejar los tratamientos que se le han prescrito. Si las pastillas que se están tomando consiguen disminuir la tensión o el colesterol, o cualquier otra enfermedad, si los abandona por voluntad propia porque ya cree que lo ha controlado probablemente vuelvan a subir.

Es recomendable seguir una dieta cardiosaludable para mejorar el funcionamiento de nuestro corazón.

Comer frutas y hortalizas a diarios: es muy recomendable el tomar al menos cuatro o cinco piezas de fruta y hortalizas en nuestra alimentación diaria, pero intentar no tomar más de un zumo diario, ya que tiene un menor efecto saciante y no contiene las mismas propiedades nutritivas que la pieza de fruta entera. También es recomendable el disminuir las verduras precocinadas o envasadas, pues estas pueden tener un alto contenido en sal. Lo aconsejable es procurar cocinarlas al vapor y, llegado el caso, cocinarlas o aderezarlas con un buen aceite de oliva.

Intentar controlar el consumo de sal: Estudios recientes han demostrado que disminuir el consumo de sal al menos de 3 gramos diarios, aporta los mismos beneficios para la salud que dejar de fumar. Es importante tener en cuenta a este respecto que la mayor parte de la sal que tomamos normalmente procede de alimentos como son el pan, la bollería, quesos, salsas, derivados de la carne y, en general, la gran mayoría de los alimentos precocinados y envasados, que son los que mayor parte de sal tienen.

Los cereales, (es aconsejable en la medida de lo posible que sean integrales: los cereales como pueden ser el trigo, mijo, arroz, centeno, etc.) que se consumen son la mayor parte cereales refinados. Sin embargo, algunas de las cualidades cardiosaludables de los integrales, aquellos que no han sido procesados, son determinantes, ya disminuyen el riesgo de padecer una posible diabetes tipo 2, enfermedades del corazón, hipertensión arterial, e incluso cáncer.

Las legumbres: es importante el consumo de legumbres en la dieta, al menos un par de veces por semana, pero intentando tener cuidado al prepararlas: es importante evitar platos con un alto contenido en grasa (fabada, cocido, etc.).

Los frutos secos: es recomendable el tomar diariamente un puñado de frutos secos, ya que se ha demostrado científicamente su beneficio a la hora de mantener la salud cardiovascular. Lo recomendable es intentar tomar 3 o 4 nueces diarias, ya sea en el desayuno o a media tarde.

Es importante el tomar más pescado y menos cantidad de carne roja: el pescado azul como la caballa, la sardina, el atún o salmón tienen grasas monosaturadas y poliinsaturadas, además de los ácidos grasos esenciales, como puede ser el Omega 3. Por tanto es conveniente intentar disminuir el consumo de carne roja e intentar aumentar el consumo de este tipo de pescado.

Tomar lácteos, desnatados: es importante tomar leche por el aporte que tiene de calcio y evita la aparición de la osteoporosis. Por este motivo es recomendable que aquellas personas mayores intenten tomar los lácteos desnatados.

Importancia de los huevos: suele recomendarse dos huevos a la semana sin sobrepasar los cuatro huevos.

Evitar bebidas azucaradas: hay que evitarlas en la medida de lo posible.

Consumo de alcohol: El consumo debe ser siempre moderado. Intentar que solo sea una cerveza diaria o copa de vino en la comida principal y una vez al día, aunque es importante tener en cuenta que el alcohol puede ser contraproducente con algunos medicamentos.

Forma de cocinar los alimentos: Gran parte de la dieta diaria es la forma en la que cocinamos los alimentos, es importante saber cómo debemos cocinarlos. Intentar cocinar las verduras al vapor, los pescados y las carnes a la plancha, intentar no cocinar platos demasiados elaborados o especiados y evitar la sal, estas son la mejor recomendación.

Intentar realizar las cinco comidas diarias: los expertos en nutrición también recomiendan que se hagan cinco comidas al día: el desayuno, fruta al medio día, el almuerzo, merienda y cena. Así se evita el picar entro horas y ayuda a tener a lo largo de todo el día la sensación de saciedad. Hay que procurar que la cena sea ligera y hay que esperar un poco de tiempo para acostarse.

Ejercicio: media hora de ejercicio cada día (simplemente pasear) es un buen complemento a una dieta equilibrada.

Referencias

- Calvo, C.I. (1980). Introducción. En C.I. Calvo (Eds.), *Cardiology. Variables Relacionadas* (pp. 51-67). Barcelona: Editorial Científico Médica.
- Corella, M.L., y Guillén. (1975). Las enfermedades cardiovasculares. En M. Hermosos-Cuesta y J. Pérez-de-Arriaga (Eds.), *Las enfermedades cardiovasculares. Variables Relacionadas* (pp. 39-61). Burgos: Siloé.
- Cueva-Recalde, J.F. (1928). Las enfermedades cardiovasculares. En M. Hierro, *Variables Relacionadas* (pp. 99-161). Asturias
- D'Adamo, P.J. (1956). Vocabulary. En L. Stephen y S. Lee (Eds.), *Dictionary of National Biography. Variables Relacionadas* (pp. 100-158). Francia.
- Escobar, C. (1954). Técnicas destacadas. En M. Morales-Cadena y J.L. Sanjurjo-Martínez (Eds.), *Practica Quirurgicae. Variables Relacionadas* (pp. 105-158). México: Orl Mex.
- Esparzaab, A.S. (1960). Patologías del corazón. En J. Marimón (Eds.), *Estudio Quirúrgico del corazón. Variables Relacionadas* (pp. 75-86). Barcelona: Tipografía Occitania.
- López-Piñero, J.M. (1993). Problemas de la insuficiencia cardiaca. En W. Falta. (Eds.), *Estudio bibliométrico*. Valencia: Instituto de Estudios Documentales e Históricos sobre la Ciencia, 55.
- Marañón, G. (1922). El corazón. En G. Marañón (Eds.), *Problemas Actuales de las enfermedades cardiovasculares. Variables Relacionadas* (pp. 77-88). Madrid: Ruiz Hermanos Editores.
- Moreno-Esteban, E. (2003). Enfermedades cardiovasculares. En N. Kim y P. Lavertu (Eds.), *Evaluation of a cardiology. Variables Relacionadas* (pp. 17-33). La Habana: Ciencias Médicas.
- Páramo, J.A. (1990) Introducción. En A. Sanz (Eds.), *Curso nuevo de cirugía cardiaca. Variables Relacionadas* (pp. 29-54). Madrid: Biblioteca Digital Hispánica.
- Sabán-Ruiz, J. (1943). La insuficiencia cardiaca española. En F. de-el-Hierro (Eds.), *Variables Relacionadas* (pp. 132-148). Livres électroniques UCM-Google.
- Sánchez-Zamorano, M.A. (1969). La insuficiencia cardiaca española. En F. de-el-Hierro (Eds.), *Variables Relacionadas* (pp. 32-48). Livres électroniques UCM-Google.

CAPÍTULO 129

Análisis bibliográfico acerca de la protección radiológica en radioterapia

Antonia Córdoba Serrano*, Rosa María Ortega Visiedo**, y Verónica Cruz Ramón*

**Hospital Torrecárdenas; **Hospital de Jerez*

Introducción

La protección radiológica es la disciplina que estudia los efectos de las dosis producidas por las radiaciones ionizantes y los procedimientos a proteger a los seres vivos y a su ambiente de los efectos nocivos. También promueve su uso para el bienestar de los seres humanos.

La radioterapia es la especialidad médica que utiliza las radiaciones ionizantes en el tratamiento de determinadas enfermedades como las neoplasias (Padro y Ann, 2000; Mandal, 2008).

Las radiaciones ionizantes usadas en radioterapia proceden de sustancias radiactivas o de equipos productores de radiaciones.

Dichas medidas conllevaron el nacimiento de esta importante disciplina donde se vinculan la física y la medicina.

La exposición a la radiación ionizante (Alfa, beta, gamma, rayos X), puede causar efectos perjudiciales para la salud. Los seres humanos siempre han vivido en un ambiente con radiaciones de manera natural, por lo tanto, todos los seres vivos reciben una cierta exposición y evolucionan en ese entorno (Aref, 2000).

Una instalación de radioterapia ha de estar dotada de los equipos y dispositivos necesarios para asegurar la protección de los pacientes y del personal de operación, como por ejemplo:

- Doble sistema de temporalización.
- Visualización del paciente mediante cámaras de televisión mientras el paciente recibe el tratamiento.
- Detectores de radiación.
- Cetas (pulsador para paralizar la irradiación en cualquier momento de emergencia).

Las personas además de estar expuestas a la radiación ionizante del fondo natural, también estamos expuestas a fuentes de radiación ionizante de origen artificial.

La protección radiológica es una actividad de carácter científico y técnico, que tiene como objetivo la protección del medio ambiente y de las personas contra los efectos nocivos que pueden resultar de la exposición a radiaciones ionizantes (Griffiths, 2000; Hulick, 2005).

Desde el año 1928, existe un organismo internacional independiente, la Comisión Internacional de Protección Radiológica (ICRP), éste ofrece sus recomendaciones y asesoramiento sobre todos los aspectos relacionados con la protección contra las radiaciones ionizantes. Recomendaciones que son la base para el establecimiento de reglamentación y normativa por parte de organizaciones internacionales y autoridades regionales y nacionales (Roeske y Taniguchi, 2000; Wangs y Baeza, 2012).

Aunque la ICPR no tiene capacidad formal para imponer sus propuestas a nadie, la legislación de la mayoría de los países se ajusta, fielmente de hecho, a sus recomendaciones.

Los tres principios básicos en que se basan las recomendaciones de la ICRP son los siguientes:

- Justificación.

La práctica que implique la exposición a las radiaciones ionizantes siempre debe suponer un beneficio para la sociedad. Deben considerarse los efectos negativos y las alternativas posibles.

- Optimización o “Principio Alara”.

El término ALARA corresponde a las siglas inglesas de la expresión "tan bajo como sea razonablemente posible" (As Low As Reasonably Achievable). Todas las exposiciones a la radiación deben ser mantenidas a niveles tan bajos como sea razonablemente posible, teniendo en cuenta factores sociales y económicos (Blakey, 2012).

- Limitación de dosis.

Las dosis de radiación recibidas por las personas no deben superar los límites establecidos en la legislación vigente.

Tabla 1. Límites anuales de dosis según el Reglamento de Protección Sanitaria contra Radiaciones Ionizantes. Según el R.D. 783/2001

Personas	Dosis Efectiva	Dosis Equivalente
Trabajador Externo	50 mSv/año	Cristalino: 150 mSv/año
	100 mSv en 5 años	Piel/ Extremidades: 500 mSv/año
Personal en Formación	6 mSv/año	Cristalino: 50 mSv/año
		Piel/ Extremidades: 150 mSv/año
Embarazadas	1 mSv durante el embarazo	1 mSv durante el embarazo
Público y Trabajador No Expuesto	1 mSv/año	Cristalino: 15 mSv/año
		Piel/ Extremidades: 50 mSv/año

Objetivo

El objetivo de éste trabajo es hacer un análisis bibliográfico acerca de la función de la protección radiológica en el Servicio de Oncología Radioterápica, así como, sus beneficios para los pacientes y empleados.

Metodología

Bases de datos

Para poder evaluar la investigación publicada: "Análisis Bibliográfico Acerca De La Protección Radiológica en Radioterapia" se ha llevado a cabo una revisión sistemática de la bibliografía a partir de una búsqueda en las principales bases de datos bibliográficas de Ciencias de la Salud (Pubmed/Medline), buscador (Google Académico) y en materiales impresos de Oncología de la biblioteca del Hospital Torrecárdenas (Almería), se llevó cabo una selección de artículos de revisión, así como estudios retrospectivos y prospectivos acerca de la protección radiológica.

Descriptores

La búsqueda se realizó utilizando los siguientes descriptores en inglés: radiotherapy, oncology and radiological protection. En Español: radioterapia, oncología y protección radiológica.

Fórmulas de búsqueda

Tras la combinación de los descriptores mediante operadores booleanos (por ejemplo: radiotherapy AND oncology AND radiological protection), se aplicó un filtro de periodo temporal (2000-2017). De un total de 134 referencias encontradas tras la búsqueda, fueron seleccionadas para un análisis en profundidad aquellas que cumplían con los criterios de inclusión establecidos (artículos de revisión de revistas científicas, estudios retrospectivos y prospectivos); acerca de la etiología de la protección radiológica como de su actividad en el Servicio de Protección Radiológica.

Resultados

La Oncología Radioterápica es una especialidad médica con un cuerpo doctrinal definido y la Radioterapia consiste en el empleo de las radiaciones para el tratamiento de las enfermedades (Roeske, 2000).

La radiación es la energía ondulatoria o partículas materiales que se propagan a través del espacio.

La precisión y la individualización de los tratamientos en el tratamiento con radiaciones ionizantes son dos pilares básicos para conseguir el éxito en el tratamiento (Prado, 2000).

Las radiaciones se pueden clasificar de diferentes maneras:

- Según la capacidad de producir ionizaciones:
 - Radiaciones Ionizantes (éstas producen ionizaciones en la materia con la que interaccionan).
 - Radiaciones No Ionizantes.
- Según su fuente de producción:
 - Naturales (la mayor parte de las radiaciones recibidas por las personas proceden de fuentes naturales).
 - Artificiales.

Los dos objetivos de la protección radiológica son:

- Evitar los efectos deterministas o no estocásticos (exceptuando en radioterapia aquellos que se inducen intencionalmente, pero incluyendo aquellos no deseados, tales como la exposición médica accidental). Éstos efectos son cuya gravedad depende de la dosis, existiendo una dosis por debajo de la cual es muy difícil que se produzca ningún efecto y si se produce es de escasa gravedad.
- Disminuir la probabilidad de efectos estocásticos. Son aquellos cuya gravedad no dependen de la dosis, mientras que la probabilidad de que ocurran si depende de la dosis.

En estos efectos, se incluyen los hereditarios.

Las personas han de ser protegidas de las radiaciones de todos los niveles de dosis, ya que, dosis muy pequeñas de radiaciones ionizantes pueden ser potencialmente dañinas (hipótesis lineal de no umbral).

En la práctica la Protección Radiológica tiene como objetivo: “evitar la aparición de los efectos deterministas (no estocásticos) y limitar la aparición de los efectos estocásticos a niveles de riesgo aceptables para cada individuo, según sus circunstancias”.

- Para conseguir éstos objetivos es suficiente con atenerse, de forma estricta, a tres principios básicos:

1. Justificación: No debe adoptarse ninguna práctica con radiaciones ionizantes que no conlleve un beneficio neto positivo para la sociedad en la que se desarrolla, es decir, el conjunto de perjuicios originados por las radiaciones ionizantes, esté compensado positivamente con los derivados de las mismas.

No se puede rechazar a priori una actividad con radiaciones ionizantes porque presente riesgos, pero tampoco se puede realizar una actividad con radiaciones simplemente porque suponga beneficios: de forma que no se autorizará una actividad, si su balance riesgo-beneficio es negativo.

2. Optimización o Alara (Low Reasonably Achievable): Todas las exposiciones a la radiación deben mantenerse tan bajas como sea razonablemente posible conseguir, teniendo en cuenta factores económicos y sociales.

Toda dosis por pequeña que sea conlleva un riesgo, el principio de éste objetivo consiste en mantener las dosis que reciban las personas tan bajas como sea razonablemente posible, es decir, la optimización está dirigida a conseguir la reducción del detrimento en la medida de lo posible.

3. Limitación: La dosis equivalente para cada individuo no debe exceder los límites establecidos. Tiene como objetivo asegurar que ningún individuo estará expuesto a riesgos que puedan considerarse como inaceptables.

Riesgos de las Radiaciones Ionizantes

Las radiaciones ionizantes no pueden ser detectadas por los sentidos humanos por ello es importante concienciarse de que un trabajo realizado sin precauciones, ante la proximidad de una fuente de radiaciones, conlleva dos tipos de riesgos según la naturaleza de la fuente: exposición externa y/o contaminación radiactiva.

- Exposición Externa: está producida por todas las fuentes de radiación: aparatos de Rayos X, aceleradores, fuentes encapsuladas y fuentes no encapsuladas.

- Contaminación Radiactiva: existe contaminación radiactiva cuando las sustancias radiactivas se incorporan a un medio o superficie en los que no son deseables.

La contaminación puede estar producida por fuentes no encapsuladas o fuentes encapsuladas que han perdido su hermeticidad.

Medidas Básicas de Radioprotección

- Protección de la Exposición Externa:

La dosis recibida por una persona al permanecer en las proximidades de una fuente de radiaciones ionizantes depende de tres factores:

1. Tiempo: la dosis recibida y el tiempo de exposición son directamente proporcionales y guardan una relación lineal. Si se disminuye el tiempo de exposición se disminuye la dosis recibida.

2. Distancia: la dosis recibida y la distancia son inversamente proporcionales y guardan una relación exponencial. Las radiaciones se propagan en espacio libre siguiendo la Ley del Inverso del Cuadrado de la Distancia, por lo que, al alejarse de la fuente la intensidad de la radiación disminuye en la misma proporción que aumenta el cuadrado de la distancia.

3. Blindaje: elemento que se coloca entre la fuente de radiación y la persona a proteger, de forma que los niveles de dosis se encuentren por debajo de los valores establecidos.

- Protección de la Contaminación:

Cuando no es posible confinar las fuentes hay que protegerse del contacto con ellas empleando vestuario protector contra la contaminación, como cubrezapatos, guantes, mascarillas, etc.

Se previene el riesgo de contaminación esencialmente con el confinamiento de las fuentes no encapsuladas en cajas estancas con accesos provistos de guantes, vitrinas y en locales especialmente ventilados por succión.

Para ello es de aplicación a todos los Servicios de Oncología Radioterápica de España según el Real Decreto 1566/1998, los Criterios de Calidad en Radioterapia.

El Real Decreto 1566/1998 está directamente relacionado con la Calidad de una instalación, por lo que afecta a la instalación de radioterapia desde el punto de vista de la responsabilidad sanitaria y el cumplimiento de artículo debe ser vigilado por la autoridad sanitaria competente y no por el Consejo de Seguridad Nuclear (CSN).

El objetivo de éste Real Decreto es establecer los criterios de calidad en radioterapia para asegurar la optimización del tratamiento de radioterapia y la protección radiológica del paciente.

Además, obliga a la elaboración de un Programa de Garantía de Calidad de acuerdo con normas nacionales o internacionales actualizadas, a las que se hará referencia en el mismo. Éste programa de Control de Calidad es de obligada implantación en todos los centros sanitarios que cuenten con unidades asistenciales de radioterapia (Mandal, 2008).

Debe constar por escrito y estará siempre a disposición de la autoridad sanitaria competente.

Los miembros de ésta comisión de Garantía y calidad de Radioterapia estarán formados por representantes de la administración del centro, especialistas hospitalarios y técnicos, tanto de la unidad asistencial de radioterapia como de radiofísica.

La calidad en los tratamientos de radioterapia se llevará a cabo bajo la dirección y responsabilidad de un médico especialista en oncología radioterápica.

Calidad en las etapas clínicas: existen distintas fases de tratamiento.

1. Evaluación inicial.
2. Decisión terapéutica.
3. Los criterios de calidad que marcan ésta etapa son.
4. Localización.

5. Plan de irradiación.
6. Carácter de la irradiación.
7. Simulación.
8. Aplicación de tratamiento.
9. Control del tratamiento.
10. Evaluación final.
11. Seguimiento.

Como anteriormente hemos mencionado, las radiaciones ionizantes no pueden ser percibidas por ninguno de los sentidos humanos, por lo que es necesario diseñar instrumentos sensibles capaces de detectar y cuantificar las radiaciones.

Cuando las radiaciones ionizantes interactúan con la materia se lleva a cabo una cesión de energía por parte de la radiación al medio con el que interactúa. La detección de las radiaciones se basa en la transformación de dicha energía en una magnitud física capaz de ser medida.

Todas las radiaciones a las que nos referimos, comparten la propiedad de ser capaces de ionizar los átomos sobre los que interactúan, aunque éste no es su único efecto, si es el más adecuado para el diseño de instrumentos detectores; de forma que la mayoría de los detectores utilizados de forma rutinaria, se basan en las medidas directas de la ionización producida (Baeza, 2012).

Cuando se mide la radiación puede interesarnos medir dos aspectos diferentes:

- El número de las partículas ionizantes que inciden.
- La energía que depositan las radiaciones.

Atendiendo a la magnitud medida los detectores pueden clasificarse en:

- Contadores: cuenta el número de partículas incidentes.
- Dosímetros: miden la dosis absorbida acumulada durante un cierto tiempo.
- Estectómetros: cuentan el número de partículas que le llegan y las clasifica según su energía. Mide calidad y cantidad.

- Ratímetro: mide el número de cuentas por unidad de tiempo, es decir, intensidad o tasa.

Dependiendo el material utilizado, el fundamento de la detección será distinto:

- Detectores De Ionización De Gas: se basan en que al incidir la radiación sobre un volumen de gas, produce ionizaciones y la medida de éstas es lo que sirve para medir la radiación incidente.

- Tipos de Detectores Basados en la Ionización de Gas:
- Cámara De Ionización.
- Contador Proporcional.
- Detector GEIGER.

- Dosímetros de Película Radiográfica: su uso fundamental en protección radiológica en la dosimetría personal, ya que, permite el archivo de las placas con la consiguiente posibilidad de relectura, lo cual facilita la vigilancia de la exposición a los trabajadores. Éstos tipos de detectores consisten en la capacidad de ennegrecer, tras el revelado y fijado, películas que poseen una emulsión de bromuro de plata.

- Detectores de Centelleo y Dosímetros de Termoluminiscencia: se basan en la excitación que producen los átomos provocando fenómenos de termoluminiscencia.

El reglamento de protección sanitaria contra las radiaciones ionizantes, Real Decreto 783/2001, tiene por objeto establecer las normas básicas de protección radiológica, para el personal de las instalaciones nucleares y radiactivas y para el público en general (Taniguchi, 2000).

Clasificación del Personal

A. Trabajadores Profesionalmente Expuestos (TPE):

- Categoría A: pueden recibir una dosis efectiva superior a 6 mSv por año oficial, o una dosis equivalente superior a 3/10 de los límites de dosis equivalente para el cristalino, piel y las extremidades. Ésta condición exige obligatoriamente a:

- Superar el reconocimiento médico de ingreso.
- Haber recibido formación en protección radiológica.
- Utilizar obligatoriamente dosímetro personal que mida la dosis externa.
- Someterse a los controles dosimétricos pertinentes.

- Categoría B: es muy improbable que reciban una dosis efectiva superior a 6 mSv por año oficial, o una dosis equivalente superior a 3/10 de los límites de dosis equivalente para el cristalino, piel y las extremidades. Ésta condición exige obligatoriamente a:

- Superar el reconocimiento médico de ingreso.
- Haber recibido formación en protección radiológica.

B. Miembros del Público:

- Trabajadores no expuestos.
- Trabajadores expuestos fuera de su horario de trabajo.
- Los usuarios de las instituciones sanitarias mientras no estén siendo atendidas como pacientes con fines diagnósticos o terapéuticos.
- Cualquier otro individuo en la protección.

Clasificación de Zonas y Señalización

- Zona Vigilada: es aquella zona en la que existe la probabilidad de recibir dosis superiores a los límites de dosis establecidos para los miembros del público (1mSv), siendo muy improbable recibir dosis efectivas superiores a 6 mSv o dosis equivalentes superiores a 1/10 de los límites de dosis equivalentes para cristalino, piel y extremidades.

- Zona Controlada: existe la posibilidad de recibir dosis efectivas superiores a 6 mSv o dosis equivalentes superiores a 3/10 de los límites de dosis equivalentes para cristalino, piel y extremidades (Ann, 2000).

Se subdivide en función del riesgo radiológico:

- Zona de Permanencia Limitada: es aquella en la que existe el riesgo de recibir una dosis superior a la de los límites de dosis para el TPE si permanece en ella toda la jornada laboral completa.
- Zona de Permanencia Reglamentaria: es aquella en la que existe el riesgo de recibir dosis superiores a cualquiera de los límites de dosis para el TPE en cortos periodos de tiempo y que requiere restricciones especiales desde el punto de vista de la optimización.
- Zona de Acceso Prohibido: es aquella en la que existe el riesgo de recibir en una exposición única, dosis superiores a los límites anuales de dosis para el TPE.

El trébol es el símbolo internacional que informa sobre el riesgo de radiación, está enmarcado por una orla rectangular del mismo color.

Si existe riesgo de radiación externa: está rodeado de puntas radiales.

Si existe riesgo de contaminación: irá sobre un campo punteado.

Si existen ambos riesgos, el trébol irá rodeado de puntas radiales y sobre el campo punteado.

Discusión/Conclusiones

Como conclusión principal podemos destacar los tres principios básicos en que se basan las recomendaciones de la Comisión Internacional de Protección Radiológica (ICRP).

Cada recomendación, cada decreto ley, cada señalización de zona, es una manera de “evitar la aparición de los efectos deterministas (no estocásticos) y limitar la aparición de los efectos estocásticos a niveles de riesgo aceptables para cada individuo, según sus circunstancias”.

Además diariamente se hacen unas pruebas de control de calidad en las que se verifica el buen funcionamiento de los dispositivos de seguridad en las salas de radioterapia, ya sean geométricas y físicas, que autorizará la puesta en marcha el Jefe de Protección Radiológica (Taniguchi, 2000; Hulick, 2005; Mandal, 2008, Baeza y Wang, 2012).

Referencias

- Ann, M. (2000). Embarazo y radiación médica. *Comisión Internacional de Protección Radiológica*, 30(1), 1-43.
- Aref, A., Thornton, D., Youssef, E., He, T., Tekyi-Mensah, S., Denton, L., y Ezzell, G. (2000). Mejoras dosimétricas luego de la planificación 3D de la irradiación tangencial de mama. *Int J Radiat Oncol Biol Phys*, 48(5), 1569-1574.
- Baeza, M. (2012). Prevención de accidentes en la práctica diaria de radioterapia clínica. *Ann ICRP*, 41(3-4), 179-187.
- Blakely, E.A. (2012). Conferencia sobre protección radiológica y mediciones: ¿qué hace que la radiación de partículas sea tan efectiva? *Phys Salud*, 103(5), 508-528.
- Griffiths, P.A., Jones, G.P., Marshall, C., y Powley, S.K. (2000). Consecuencias de la protección radiológica del cuidado de un paciente terminal que ha recibido una dosis de ablación tiroidea de yoduro de sodio 131I. *Medline*, 73(875), 1209-1212.
- Hulick, P.R., y Ascoli, F.A. (2005). Garantía de calidad en oncología radioterápica. *Medline*, 2(7), 613-616.
- Mandal, A., Asthana, A.K., y Aggarwal, L.M. (2008). Desarrollo de un sistema de gestión de información de pacientes oncológicos con radiación electrónica. *J Cancer Res Ther*, 4(4), 178-185.
- Prado, K.L., Nelson, S.J., Nuytens, J.J., Williams, T.E., y Vanek, K.N. (2000). Implementación clínica de las recomendaciones del Grupo de Tarea AAPM 36 sobre la dosis fetal de la radioterapia con haces de fotones: un informe de caso de irradiación de cabeza y cuello. *J Appl Clin Med Phys*, 1(1), 1-7.
- Roeske, J.C., Lujan, A., Rotmensch, J., Wagoner, S.E., Yamada, D., y Mundt, A.J. (2000). De intensidad modulada pélvica toda radiación terapia en pacientes con tumores malignos ginecológicos. *Int J Radiat Oncol Biol Phys*, 48(5), 1613-1621.
- Taniguchi, H., y J. Med. (2000). Prótesis de radioterapia. *Medline*, 47(1), 12-26.
- Wang, W., y Lang, J. (2012). Estrategias para optimizar la radioterapia en función de las respuestas biológicas del tumor y el tejido normal. *Exp Ther Med*, 4(2), 175-180.

CAPÍTULO 130

Los beneficios de la fisioterapia en atención temprana en prematuros, revisión bibliográfica

Ángela López Sánchez*, Antonio David Sánchez Sánchez**, y Ismael Hevia Cabeza**

**Harmony; **Centro de diagnóstico y fisioterapia de Cádiz*

Introducción

Se habla de prematuridad cuando un bebé nace antes de las 37 semanas de gestación, sabiéndose que un embarazo dura 40 semanas e incluso llegando hasta las 42 semanas. Según la Organización Mundial de la Salud existe una tasa de prematuridad de 1 niño de cada 10, siendo un total de unos 15 millones de bebés prematuros al año.

En los últimos años el índice de bebés prematuros ha aumentado, esto conlleva a un mayor gasto sanitario debido a que la prematuridad va a afectar a diferentes aspectos físicos a lo largo de todo el crecimiento del niño. Este aumento de partos prematuros en los países más desarrollados se debe sobre todo al aumento de la edad materna durante el embarazo, así como la concepción a través de técnicas de reproducción asistida que suele conllevar a embarazos múltiples y con ello a mayor indicación médica de cesáreas y de prematuridad.

Dependiendo de la semana gestacional en la que se encuentre el bebé y del peso que éste tenga cuando nazca se conoce tres tipos de prematuros (Torres, Valdivieso, Gómez, Medina, y Pallás, 2008):

- Prematuros tardíos o cercanos a las 37 semanas o de bajo peso al nacer, son aquellos que han nacido entre la semana 33 y la 36 de embarazo o que han pesado entre 1500 y 2500 gramos al nacer.
- Bebés de muy bajo peso al nacer o muy prematuros: aquellos bebés que nacen entre la semana 28 y la semana 32 o aquellos bebés que pesaron al nacer entre 1000 y 1500 gramos.
- Bebés con bajo peso extremo o extremadamente prematuros: aquellos que nacieron por debajo de la semana 28 o que pesaron menos de 1000 gramos. Estos son los que requieren una mayor cantidad de cuidados y de atención sanitaria.

Gracias a los cuidados intensivos neonatales y a los avances sanitarios de los últimos tiempos, los bebés que nacen a pretérmino poseen una mayor calidad de vida, así como una tasa de supervivencia mayor (Zarem et al., 2013).

Factores de riesgo:

Los factores de riesgo que más influyen en que un bebé no nazca a término son las enfermedades crónicas de la madre como puede ser la diabetes mellitus, esclerosis múltiple, enfermedad cardíaca, pulmonar... o que la madre padezca una infección que no permita un parto a término como puede ser una enfermedad de transmisión sexual.

Además; otro factor de riesgo para la prematuridad son los embarazos múltiples, las roturas prematuras de membranas, la anemia, la preeclampsia o las enfermedades que presente el bebé (Díaz, Sanhueza, y Yaksic, 2002). Un porcentaje importante de partos prematuros ocurre sin causa alguna conocida, sino de forma idiopática.

Lesiones asociadas a la prematuridad:

- Osteopenia: hasta un 30% de los bebés nacidos pretérmino y que pesan menos de 1500 gramos pueden poseer esta patología, la cual puede derivar en fracturas, deformidades óseas como la escoliosis o deformidades craneales o displasias, las cuales van a ser evidentes entre los 2 a los 4 meses de edad. Que la mineralización ósea esté alterada se debe a que este ocurre en el tercer trimestre del embarazo y éstos

bebés nacen antes de que esto ocurra, a veces la desmineralización ósea llega a derivar en raquitismo (Luo et al., 2009).

- Los bebés prematuros poseen un mayor estrés debido a que pasan más tiempo sin contacto con su madre, con un mayor número de intervenciones entre él y el personal sanitario. Para disminuir este estrés se está implantando el método Canguro, el cual consiste en disminuir el tiempo que pasan separados madre e hijo, lo cual va a conseguir una disminución del estrés, un mayor número de infecciones hospitalarias, una mayor regulación de la temperatura y una mejor alimentación. Además, este método es muy útil en aquellos lugares donde no existan suficientes incubadoras para los bebés.

- Patrón de crecimiento y desarrollo anormal (Smith et al., 2013). La mitad de los bebés presentan una alteración de este tipo y un 15% podría desarrollar algún tipo de parálisis cerebral.

- Alteraciones visuales como la ambliopía o el estrabismo, alteraciones auditivas, respiratorias y cardíacas.

- Mayor número de infecciones; tanto respiratorias como intestinales.

Técnicas de fisioterapia utilizadas en bebés con prematuridad:

Las técnicas usadas para el tratamiento del bebé pretérmino forman parte de un equipo multidisciplinar, equipo donde el neonatólogo es el coordinador y el cual puede estar formado por el neurólogo, enfermero, neumólogo, oftalmólogo, otorrinolaringólogo, cirujano, endocrino y psicólogo (Torres-Valdivieso, Gómez, Medina, y Pallás, 2008) y donde el fisioterapeuta puede ayudar usando un abanico de herramientas, entre estas técnicas nos encontramos las siguientes:

- Protocolo de Moyer Mileur: Protocolo consistente en realizar 10 repeticiones de movimiento en muñecas, codos, hombros, tobillos, rodillas y cadera, siempre en dirección cefalocaudal, de forma lenta (6 movimientos por minuto). Luego se realiza movimientos en el tórax ayudando a la inspiración y a la espiración durante unos 15 minutos de tiempo (Vignochi, Miura, y Canani, 2015).

- Vojta: Se realizó la primera parte del reflejo de Vojta. Para ello el bebé estaba acostado en supino, con todos los miembros inferiores y superiores en extensión y la cabeza en rotación hacia la zona donde se hacía el estímulo, se realiza una presión alrededor de la sexta costilla, ya sea entre la 5ª y la 6ª o la 6ª y la 7ª. Esto va a producir un giro del cuerpo hacia la zona donde se realiza el estímulo realizando un volteo de forma refleja (Giannantonio et al., 2010).

- Terapia cráneo sacra: Técnica desarrollada por John Upledger, la cual consiste en la manipulación suave del cráneo y del sacro para darle movilidad y corregir el impulso rítmico craneal, el cual puede ser alterado debido a la tensión de la duramadre o la disminución del flujo del líquido cefalorraquídeo (Raith et al., 2016).

- Masaje infantil: Realizado con aceite de almendras, en un lugar cálido y tranquilo. Se comienza realizando presiones en las mejillas y en la región peri orbicular para continuar en el pecho, luego en el abdomen, extremidades y por último en la espalda. El tiempo total del masaje es de 20 minutos, unas dos veces al día (Basiri- Moghadam, Basiri- Moghadam, Kianmehr, y Jani, 2015).

- Masaje abdominal: Masaje que se realiza en el abdomen del bebé en sentido horario para mejorar el funcionamiento del sistema digestivo del bebé. Se realizan una serie de movimientos con las manos del terapeuta:

- Primero se realizan movimientos con una mano desde la parte inferior de la parrilla costal hacia abajo por el abdomen como si la mano del terapeuta fuera una paleta. Luego se realiza el mismo movimiento con ambas manos.

- Masajear el abdomen en sentido de las agujas del reloj con la yema de los dedos.

- Técnica I love you: Se realiza un primer pase en forma de I desde la parte inferior del lado derecho del abdomen hasta la parte superior, un segundo pase en forma de L siguiendo el trayecto anterior y añadiéndole un pase horizontal por la parte superior del abdomen y un tercer pase en forma de U añadiendo a lo anterior un pase desde la parte superior a la inferior del abdomen en la región izquierda.

- Pase de los dedos en sentido horario alrededor del ombligo.
- Balanceos de las manos hacia un lado y otro con ambas manos horizontales en el abdomen del bebé.
- Flexión de ambos miembros inferiores de forma alternada al pecho o de forma conjunta. También se puede realizar esto tras finalizar cada serie de movimiento descrito anteriormente.
- Manipulaciones de osteopatía: Incluye una evaluación inicial de la movilidad tanto a nivel articular, visceral como del tejido, así como de las posibles asimetrías y de la sensibilidad. Se realizan técnicas para darle movilidad a aquellas estructuras que lo necesiten; siendo las técnicas usadas: técnicas indirectas como la liberación miofascial y la reequilibración del tejido ligamentario y membranoso y técnicas directas (Cerritelli et al., 2015).
- Ejercicios de pisada y escalonamiento: se les da a los bebés una serie de juguetes correspondientes a su edad para que favorezca el movimiento de piernas.
- Ejercicios kinestésicos: Consiste en realizar de forma pasiva extensión y flexión de las extremidades.
- Estimulación oral: Se usa para mejorar la nutrición en los bebés, ya que mejora el tono muscular y con ello la deglución. Se realiza estimulación de la región peri oral de labios, mejillas y mandíbula, seguidamente estimulación oral de lenguas y encías. También se realiza trabajo de la succión mediante chupete o mediante un relactador con leche para que al succionar extraiga leche (Fucile, McFarland, Gisel, y Lau, 2012).
- Fisioterapia acuática: Inmersión en el agua con realización de movimientos corporales.

Objetivo

Los objetivos de este estudio son:

El objetivo principal de esta revisión es conocer cuáles son los beneficios de la fisioterapia de atención temprana en bebés pretérmino en las unidades de neonatología.

Los objetivos secundarios van a ser:

Revisar cuáles son las técnicas de fisioterapia utilizadas y cuáles son sus beneficios.

Comprobar si estos pacientes realizan sólo tratamiento de fisioterapia o si están combinados con otros cuidados como puede ser cuidados de enfermería, oxigenoterapia, etc.

Metodología

Bases de datos

Se ha realizado una revisión bibliográfica en las siguientes bases de datos: Pubmed, Cochrane Plus y PEDro, además el buscador Google Scholar se usó para buscar términos necesarios en el trabajo.

Descriptores

Los límites usados para la búsqueda de artículos fueron: free full text, clinical trial, en los idiomas inglés o español, dentro del período de tiempo del 1 de enero de 2007 a 1 de enero de 2017 y que las palabras claves usadas aparecieran en las palabras claves, en el título o en el resumen del artículo aparecido en el buscador.

Fórmulas de búsqueda

Las palabras claves utilizadas fueron: fisioterapia, prematuros, fisioterapia pediátrica y niños pretérmino en español y los descriptores: physiotherapy, pediatric physiotherapy y preterm infants en inglés; junto a los operadores booleanos ``AND`` y ``OR``.

Los criterios de inclusión fueron:

- Estudios clínicos originales que hayan sido publicados en español o en inglés.
- Bebés de ambos sexos menores de un mes de edad.
- Bebés que hayan nacido pretérmino.
- Bebés que estén ingresados en la unidad de neonatología.

- Que fuera un fisioterapeuta quien realizará el tratamiento de atención temprana a los bebés.

Los criterios de exclusión fueron:

- Revisiones bibliográficas realizadas sobre este tema.
- Aquellos artículos que no esté disponible el texto completo de forma gratuita.
- Bebés nacidos a término.
- Bebés mayores de un mes de edad.
- Bebés que no estén hospitalizados en la unidad de neonatología.
- Artículos donde la atención temprana a los bebés esté realizada por otra persona diferente a un fisioterapeuta.
- Artículos donde el tratamiento se haga en la madre del bebé pretérmino.

Resultados

Tras la búsqueda en PEDro con los descriptores *physiotherapy* y *preterm infants* y con la limitación de tiempo se obtuvieron 5 resultados, de los cuales tres eran revisiones bibliográficas y dos eran ensayos clínicos. De los dos ensayos obtenidos, solo uno es incluido en nuestra revisión; ya que el otro no disponía del texto completo de forma gratuita.

Tras la búsqueda en Pubmed de los descriptores *physiotherapy* y *preterm infants* con los filtros: *free full text*, *humans*, *clinical trial* y la limitación en el tiempo se obtuvieron 37 resultados, de los cuales se eliminaron nueve, cuatro se eliminaron ya que el tratamiento realizado a los prematuros no era con fisioterapia, uno se eliminó porque no especificaba el tratamiento realizado por el fisioterapeuta, dos porque el tratamiento era para niños a término, uno porque se centraba en el gasto del tratamiento y no en la mejora o no del tratamiento por parte del bebé y, otro porque se realizaba el tratamiento en la mamá del bebé.

En Cochrane Plus no se obtuvo ningún resultado con las palabras claves anteriores.

Tabla 1. Criterios de búsqueda

	Artículos obtenidos	Artículos excluidos	Artículos incluidos en la revisión
PEDro	5	4	1
Pubmed	37	9	28
Cochrane Plus	0	0	0

Con los descriptores *pediatric physiotherapy* y *preterm infants* se obtuvo 14 resultados en Pubmed que se eliminaron ya que se obtuvieron en la búsqueda anterior. Con las palabras claves en español solo se obtuvo 1 resultado que ya había aparecido en búsquedas anteriores.

En PEDro con los descriptores *pediatric physiotherapy* y *preterm infants* no se obtuvo ningún artículo; así como los descriptores en español que tampoco se obtuvo.

En la búsqueda en Cochrane Plus tampoco se obtuvo ningún resultado con las diferentes palabras claves.

En total se obtuvieron 29 artículos para revisar.

Todos los artículos encontrados; excepto dos se realizan en bebés que no presentan ninguna enfermedad asociada, de esos dos, uno se realiza en bebés que presentan enfermedades pulmonares que cursan con asfixia y el otro en bebés que poseen una lesión cerebral peri ventricular.

En todos los artículos se combina la fisioterapia con técnicas combinadas de enfermería o con oxigenoterapia, ya que todos se encuentran hospitalizados en la unidad de neonatología.

Gráfica 1. Técnicas de fisioterapia empleadas



Un total de 14 artículos utilizan el masaje como terapia para el bebé, de los cuales 11 estudios usaron el masaje en el grupo de intervención y no realizaron terapia en el grupo control, los 3 estudios restantes combinaron el masaje en un grupo de intervención con otra técnica en el otro grupo: en dos la estimulación táctil o kinestésica y en el otro el protocolo de moyer mileur. Cuatro artículos revisados usaron la osteopatía para el tratamiento del bebé, usando 3 la osteopatía estructural y 1 la osteopatía visceral. Cinco estudios incluyeron la estimulación táctil o kinestésica, 3 como técnica de elección y dos usando el masaje en el otro grupo de intervención y 2 la estimulación oral o peri oral y el protocolo de Moyer Mileur (uno como técnica de elección y otro combinado con masaje).

La terapia cráneo- sacra, el masaje abdominal, los ejercicios de pisada y escalonamiento, Vojta, la cinesiterapia en todas las extremidades y la fisioterapia acuática solo se utilizaron en uno de los artículos revisados.

El masaje va a tener como beneficio:

- Un menor aumento de la frecuencia cardíaca frente a un estímulo doloroso si se realiza uno 15 minutos antes del estímulo.
- Aumento de la temperatura.
- Disminución del estrés.
- Una mayor ganancia de peso, de longitud corporal, de insulina sérica y de factor de crecimiento. Mayor resistencia ósea que también se observa tras la estimulación táctil o kinestésica.
- Se observan cambios en el electroencefalograma observándose un mayor desarrollo cerebral, así como una mayor maduración del córtex visual y de la función visual por la estimulación multisensorial.
- Mayor número de deposiciones y aumento de la bilirrubina transcutánea.
- El masaje abdominal va a disminuir el exceso de volumen residual gástrico y la distensión abdominal.
- Aumento de la actividad vagal.
- Células NK más citotóxicas, las cuales pertenecen al sistema inmunitario.
- Un estudio observa que no va a existir cambios en la saturación de oxígeno ni de la frecuencia cardíaca, así como no se induce el sueño después del masaje por lo que no tiene efecto relajante.

La osteopatía va a:

- Reducir los costes sanitarios al disminuir la estancia hospitalaria.
- Disminuir el dolor.
- Disminuye la frecuencia cardíaca, la frecuencia respiratoria, aumenta la saturación de oxígeno.
- No se acelera el proceso de la excreción de meconio con la osteopatía visceral.

La estimulación oral conlleva a que exista un patrón de succión nutritiva más maduro, así como una mejor succión, además consigue una mejor alimentación del bebé siendo ésta más independiente. Estos cambios no son tan notables si se usa la estimulación táctil o la estimulación kinestésica. El uso de las tres técnicas va a mejorar en la coordinación de la respiración con la deglución.

La fisioterapia acuática va a conseguir una mayor saturación de oxígeno, una menor frecuencia cardíaca y respiratoria, aunque sin cambios en la temperatura, la terapia con Vojta consigue una mayor saturación de oxígeno, los movimientos de las articulaciones provocan que exista un mayor contacto del pie con el juguete, la terapia cráneo sacra no consiguió ninguna diferencia con el grupo control en los movimientos generales, la estimulación de pisada y escalonamiento consigue disminuir la edad de caminar.

El protocolo de Moyer Mileur consiguió un mayor aumento de peso y de longitud corporal en el grupo de intervención, además aumentó el contenido del mineral óseo. No se observó ningún cambio en las hormonas paratiroides y en los niveles de calcio y fósforo.

Discusión/Conclusiones

Una vez revisados todos los artículos encontrados en nuestra búsqueda podemos decir que la fisioterapia mejora la calidad de vida del bebé pretérmino usando cualquiera de las técnicas descritas anteriormente, aunque se ha de recalcar que de la terapia cráneo sacra se necesitan más estudios que valoren diferentes factores ya que el valor estudiado en este caso como fue los movimientos globales de los bebés no recibió ningún cambio.

Además de mejorar la calidad de vida del bebé como puede ser disminuyendo el dolor, la frecuencia cardíaca y el estrés, consiguiendo una mejor succión y con ello una mejor nutrición que conlleva a una mayor ganancia de peso y de longitud corporal, la fisioterapia consigue que se reduzca la estancia hospitalaria y con ello existiendo un menor coste y un ahorro en la sociedad como podemos ver en el estudio realizado por Cerritelli et al. (2015).

La mayoría de los estudios revisados usan el masaje como técnica elegida para llevar a cabo su ensayo clínico, sería necesario más estudios con las diferentes técnicas de fisioterapia para observar cuáles son sus beneficios a todos los niveles y comparando unos con otros.

Referencias

- Basiri-Moghadam, M., Basiri-Moghadam, K., Kianmehr, M., y Jani, S. (2015). The effect of massage on neonatal jaundice in stable preterm newborn infants: a randomized controlled trial. *JPMMA*, 65, 602.
- Cerritelli, F., Pizzolorusso, G., Renzetti, C., Cozzolino, V., D'Orazio, M., Lupacchini, M., y Barlafante, G. (2015). A multicenter, randomized, controlled trial of osteopathic manipulative treatment on preterms. *Plos One*. doi: 10.1371
- Díaz, A., Sanhueza, P, y Yaksic, N (2002). Riesgos obstétricos en el embarazo adolescente: estudio comparativo de resultados obstétricos y perinatales con pacientes embarazadas adultas. *Rev. Chil. Obstet. Ginecol.* 67(6), 481-487.
- Fucile, S., McFarland, D.H., Gisel, E.G., y Lau, C. (2012). Oral and nonoral sensorimotor interventions facilitate suck- swallow respiration functions and their coordination in preterm infants. *Early Hum Dev*, 88(6), 345-350.
- Gorrotategi, P. (2006). Discapacidad y atención temprana en la infancia. *BIBLID*, 7(206), 103-116.
- Sánchez-Caravaca, J., y Candel, I. (2012). Aplicación de programas de atención temprana siguiendo un modelo educativo. *Educación en Revista*, 43, 33-48.
- Torres-Valdieso, M.J., Gómez, E., Medina, M.C., y Pallás, C.R. (2008). Programas de seguimiento para neonatos de alto riesgo. Protocolo Diagnóstico Terapéuticos de la AEP. *Neonatología*, 29, 279-283. Asociación Española de Pediatría.

CAPÍTULO 131

Estrés ambiental en madres de familia mexicanas y su relación con las condiciones del hogar

Gabriela Sánchez-Mondragón* y Luz María Flores Herrera**
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Introducción

El estrés está considerarlo como una de las experiencias más dañinas para el ser humano, ya que deteriora la salud en todas sus esferas: física, mental y socioemocional. El estrés alude a la experiencia que ocurre cuando los recursos que tiene una persona son o se perciben como insuficientes para enfrentar una situación; y se atribuye al resultado de las transacciones entre la persona y el ambiente, las cuales dependen de las cualidades de los estímulos ambientales o estresores, la evaluación cognitiva y la disposición de recursos personales (Lazarus y Cohen, 1977; Lazarus y Folkman, 1986).

En el entorno cotidiano están presentes diversos factores con el potencial de inducir al individuo en la experiencia de estrés, debido a que provocan sobreestimulación o interfieren con las actividades que se realizan (Evans y Cohen, 1987; Ferguson, Cassells, MacAllister y Evans, 2013). En caso de los hogares, se ha documentado que existen condiciones determinantes para la salud de sus residentes (Harley, Yang, Stoddard, Adamkiewicz, Walker, Tucker-Seeley, y Sorensen, 2014) consideradas como estresores ambientales o residenciales por el impacto negativo en la salud de las familias. Estos estresores pueden tener impacto distinto según las características de los miembros de la familia o la etapa del desarrollo en la que se encuentren. Por ejemplo, las cuestiones relacionadas con la habitabilidad de los hogares se ve reflejado en población adulta (Ferguson et al., 2013), como en las mujeres dado que muchas de ellas permanecen largas jornadas dentro de su hogar (Regoecki, 2008).

Evans y Cohen (1987) y Mejía (2010) mencionan que entre los principales estresores ambientales se encuentran el ruido, la densidad, el hacinamiento, la temperatura, contaminantes ambientales y otras situaciones propias de la dinámica de los hogares. Asimismo, en un estudio realizado por Magdaleno, Flores y Bustos (2016), cuyo objetivo fue construir un instrumento para medir el estrés provocado por condiciones ambientales, se identificó que los principales generadores de estrés en el contexto residencial son la densidad, la temperatura, el ruido y el hacinamiento. Estos factores se derivan de condiciones sociales, como la pobreza o por la forma de construir las zonas habitacionales en los diferentes países (Churchman, 2002); por lo tanto, no se pueden cambiar en corto plazo, lo que maximiza los efectos negativos en el bienestar del ser humano (Ferguson et al., 2013).

Los estresores ya mencionados, se relacionan entre ellos por la disponibilidad del espacio. De acuerdo con Epstein (1981), cuando el espacio es limitado, los recursos se limitan, las actividades de unas personas interfieren con otras, la interacción entre las personas distrae a otras, se violan las normas de espacio provocando activación o incomodidad y el individuo puede sentirse atacado bajo situaciones que se perciben como amenaza. Asimismo, existen otras cualidades del hogar, como el material de construcción, la organización o disposición de los objetos, factores ambientales sociofísicos como la implementación de rutinas y la confusión generada por la dinámica de la familia, mismos que podrían interferir en el malestar provocado por los factores percibidos como estresores, es decir, el ruido, la temperatura extrema y la limitación objetiva (densidad) y subjetiva (hacinamiento) del espacio.

Las investigaciones en este campo, se han interesado en el estrés de los padres debido a la relevancia de la parentalidad en sociedad y por el impacto negativo en la salud del individuo en desarrollo. Entre las principales fuentes de estrés de los padres, se ha identificado que las condiciones de su hogar, como la

dinámica familiar y las características físicas de su vivienda, se relacionan con el estrés que experimentan (Evans, Lepore, Shejwal, y Palsane, 1998).

En estudios donde se aporta evidencia de que las condiciones de vivienda provocan estrés en los padres, se encuentra el llevado a cabo por Coley, Leventhal, Lynch y Kull (2013) donde evaluaron la relación de las cualidades de la habitabilidad con el funcionamiento conductual, emocional y cognitivo (en niños y adolescentes) y los procesos familiares como el estrés parental, el estrés psicológico y la implementación de rutinas. Entre sus principales hallazgos con relación a la conducta paterna, reportan que los hogares con problemas de habitabilidad predicen la intensidad del distrés psicológico materno ($B = .17$; $SE = .05$, $p < .001$) y el estrés parental ($B = .12$; $SE = .05$, $p < .05$). En las familias con mayor promedio en problemas de habitabilidad, hay madres que reportan promedios más grandes de distrés psicológico ($B = .15$; $SE = .04$, $p < .01$) mayor estrés parental ($B = .11$; $SE = .02$, $p < .001$) y menor implementación de rutinas familiares ($B = -.05$; $SE = .02$, $p < .05$). Cabe señalar, que otras variables del hogar que fueron evaluadas (casa rentada o propia, inestabilidad residencial y subsidios o apoyos del gobierno) no se relacionan con los procesos familiares.

Otra investigación realizada por Thornhock, Nelson, Robinson y Hart (2013), cuyo propósito fue examinar el desorden en el hogar (suciedad, acumulación de objetos, etc.), características del niño (emocionalidad) y características de la madre (tensión / nerviosismo) como predictores de la parentalidad materna, se reportó que los hogares desordenados influye directamente en el estilo materno autoritario ($B = .30$, $p < .05$).

Desde la perspectiva de la Psicología Ambiental, el estudio del estrés ha sido basto, sobretudo en la indagación de las condiciones del entorno que tienen efectos nocivos en la salud. Falta identificar si las condiciones sociofísicas del entorno se relacionan con el malestar en los habitantes del hogar que permanecen más tiempo en ese espacio, como las madres de familia. Por ello, el objetivo de esta investigación consistió en conocer si el estrés ambiental se relacionaba con las características del hogar.

Método

Participantes

85 madres mexicanas de 19 a 49 años ($M = 30.8$, $D.E. = 6.39$) quienes fueron elegidas mediante un muestreo no probabilístico. Las características predominantes fueron escolaridad de nivel preparatoria (34.1%); estado civil, casadas (43.8%); ocupación, empleadas (47.1%) y amas de casa (34.1%). El número de hijos que reportaron fue de 1 a 6 ($M = 2.26$, $D.E. = 1.01$). La participación de todas fue voluntaria, anónima y se garantizó la confidencialidad en el manejo de la información que proporcionaron.

Instrumentos

Escala de Orden, Bullicio y Confusión (Matheny, Wachs, Ludwig, y Phillips 1995) versión para mexicanos (Sánchez y Flores, en revisión) la cual mide orden, confusión y carencia en la implementación de rutinas. Está integrada por 9 reactivos (p.e. Podemos encontrar con facilidad las cosas que necesitamos, en la casa hay una atmosfera de calma, etc.) con opciones de respuesta de tipo Likert de cuatro puntos: 1. Muy parecido a mi casa, 2. Parecido a mi casa, 3. Poco parecido a mi casa, y 4. Nada parecido a mi casa. Cuenta con validez de constructo y consistencia interna de $\alpha = .72$.

Escala de Estrés Residencial en Padres de Familia (Magadaleno, Flores y Bustos, 2016) que mide el malestar provocado por las condiciones de habitabilidad. Está integrada por 28 reactivos (p.e. Me molestan los muebles amontonados por falta de espacio, me molesta ocupar la misma habitación para varias funciones, etc.), los cuales están agrupados en cuatro factores (temperatura, densidad, hacinamiento y ruido). Cuenta con opciones de respuesta tipo Likert de cuatro puntos que van de total acuerdo (4) a total desacuerdo (1). Cuenta con validez de constructo y consistencia interna de $\alpha = .93$.

Procedimiento

Para la recogida de datos, se solicitó autorización para ingresar a los jardines de niños y a través de la dirección de cada institución se hizo la invitación a los padres de familia para que asistieran a una reunión. A los padres se les informó el objetivo del estudio y que la participación consistiría en responder un cuestionario. Se les mencionó que la participación era voluntaria, anónima y la información que proporcionaban sería tratada de manera confidencial y sólo para fines del estudio. A quienes aceptaron, se les otorgó el consentimiento con información y después de que lo firmaron voluntariamente se les entregó el conjunto de las dos escalas para que la respondieran. Estas escalas estuvieron unidas de una hoja en la cual se solicitó información sociodemográfica a los participantes, como características de la vivienda, empleo, horas que pasaban en su hogar, etc. Así como variables atributivas, como su edad y sexo.

Análisis de datos

El presente estudio fue correlacional, en el que se pretendió conocer la relación del estrés ambiental con las condiciones del hogar, donde figuraban las características físicas (número de habitaciones, material de construcción, densidad –número de personas por dormitorio-) y entorno sociofísico (confusión, ausencia en la implementación de rutinas, orden). Para ello, se realizó el análisis exploratorio de los datos para identificar *outliers*, y continuar con la descripción de las características principales de los hogares, después se aplicó estadística inferencial para examinar las relaciones entre variables y su nivel de explicación.

Resultados

Con el objetivo de conocer cuáles eran las características de los hogares en que vivían los participantes, se realizó un análisis descriptivo. En la Tabla 1 se muestra que existe mayor proporción de participantes que habitan un espacio que no es propio, es decir, prestado (32.5%) o rentado (29.9%) y suelen estar contruidos con materiales de resistentes (92.8%). Estos hogares se consideran con tamaño estándar tomando en cuenta el número de cuartos y la cantidad personas presentes en ese espacio.

Tabla 1. Características de la vivienda de los participantes.

Características de la casa	Proporción (%)		
Tipo de vivienda			
De un familiar	32,5		
Rentada	29,9		
Propia (aun pagando)	7,8		
Propia (Pagada)	29,9		
Material de construcción			
Concreto y techo de loza	92,8		
Concreto y techo de lámina	7,2		
	Media	D.E.	Rango
Número de cuartos	3,84	1,96	1 a 10
Número de dormitorios	2,17	1,03	1 a 5
Tiempo de habitar (años)	10,74	9,37	1 a 35
Estancia dentro del hogar (horas)	11,65	4,95	3 a 24
Personas que habitan			
Niños	2,13	0,991	1 a 6
Adultos	2,92	1,49	1 a 9
Densidad (personas por dormitorio)	2,67	1,21	1 a 7
N=85			

Para conocer la relación del estrés ambiental con las variables medidas, se aplicó el análisis de correlación producto-momento de Pearson, en el que se incluyeron las características físicas y sociofísicas del hogar, además se agregaron las variables sociodemográficas y atributivas de los

participantes. Las principales relaciones encontradas del estrés ambiental con las condiciones del hogar se muestran en la Tabla 2; la densidad ($r = .258$; $p < .05$), la ausencia de implementación de rutinas ($r = .244$; $p < .05$) y el orden ($r = -.217$; $p < .05$) con relación estadísticamente significativa. La escolaridad fue otra variable que se relacionó con el estrés ambiental ($r = -.265$; $p < .05$). Entre las condiciones del hogar también se observaron relaciones significativas: el orden y el material de construcción de la casa ($r = .242$; $p < .05$) y confusión ($r = -.253$; $p < .05$); ausencia de implementación de rutinas y confusión ($r = .365$; $p < .01$), y densidad con ausencia de implementación de rutinas ($r = .243$; $p < .05$).

Tabla 2. Correlaciones del estrés ambiental con variables sociodemográficas, condiciones físicas y sociofísicas del hogar.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Estrés ambiental	1								
2. Número de hijos	.031 [']	1							
3. Escolaridad	-.265 [*]	-.269 [*]	1						
4. Edad	.037 [']	.344 [*]	.105 [']	1					
5. Material de construcción de la casa	.136 ⁻	.027 ⁻	.156 [']	.174 ⁻	1				
6. Confusión	.095 [']	.171 [']	.246 [*]	.159 [']	.188 ⁻	1			
7. Orden	-.217 [*]	.035 ⁻	.213 [']	.047 ⁻	.242 [*]	.253 [*]	1		
8. Ausencia de implementación de rutinas	.244 [*]	.009 [']	.134 ⁻	.071 ⁻	.193 ⁻	.365 ^{**}	.135 ⁻	1	
9. Densidad (Número de personas por habitación)	.247 [*]	.242 [*]	.222 [*]	.044 ⁻	.064 ⁻	.187 [']	.177 ⁻	.243 [*]	1

Finalmente, se aplicó un análisis de regresión lineal con método jerárquico para conocer si la variabilidad en estrés ambiental estaba explicada por las variables con las que se encontró relación estadísticamente significativa. De acuerdo con los datos, sólo se encontró apoyo para el modelo con una variable: la densidad (R^2 ajustada = .06; $F_{(1, 81)} = 5.278$ $p < .05$).

Discusión/Conclusiones

El hogar constituye un espacio primario para todos los seres humanos por ser el sitio donde se recibe protección, seguridad y se satisfacen las necesidades básicas. No obstante, en algunos hogares existen factores que vulneran la salud del individuo, como la estructura de la vivienda, sanidad, ausencia de recursos para la satisfacción de necesidades básicas, entre otras (Bonney, 2007). En este estudio se indagó la relación que existe entre el estrés ambiental reportado por madres de familia mexicanas con algunas características de su hogar como tipo de vivienda, material de construcción, tamaño, número de personas, densidad y cualidades sociofísicas como el orden, la ausencia de implementación de rutinas y confusión ambiental.

De las condiciones físicas y sociofísicas evaluadas, se identificó que el estrés ambiental en las participantes, entendido como el malestar provocado por las condiciones de vivienda (ruido, temperatura, densidad y hacinamiento) está explicada por el número de personas por dormitorio ($r = .258$; R^2 ajustada = .06; $F_{(1, 81)} = 5.278$; $p < .05$). Es decir, que mientras menos espacio tenga la persona, será mayor el malestar que experimente por vivir con la presencia de estresores ambientales. Este hallazgo se vincula con las aportaciones de Epstein (1981) y Fuller, Edwards, Vorakitphokatorn y Sermsri (1996), donde plantean que la limitación del espacio contribuye a la experiencia de incomodidad y de malestar psicológico.

Por otra parte, la escolaridad fue una de las variables que mantuvieron una relación significativa con el estrés ambiental, aunque no fue un factor determinante en la explicación. Esto podría explicarse

debido a que la escolaridad, contribuye significativamente en el nivel socioeconómico y en el acceso a recursos materiales, culturales y de calidad de vida. Así, al tener un hogar con los recursos necesarios, incluyendo el espacio adecuado para cada integrante de la familia, menor será la molestia que experimentan (Harley et al., 2014).

Respecto a las condiciones sociofísicas (consideradas de ese modo porque no sólo involucran la parte física del ambiente en el hogar, sino la parte social representada por la dinámica de sus integrantes), se identificó que ante la ausencia de implementación de rutinas las participantes reportan mayor malestar generado por las condiciones de su hogar. Este dato podría ser complementario con los hallazgos reportados por Coley et al. (2013), donde encontró que en los hogares con cualidades de habitabilidad deficiente predicen la falta de rutinas familiares. En este punto se considera conveniente identificar cuál es el orden en que se presentan las variables.

El orden dentro del hogar fue otra de las variables sociofísicas que se vinculan con el estrés ambiental. En este caso se refleja que a menor organización en el hogar es mayor el malestar reportado por las madres. Las variables sociofísicas evaluadas, se han considerado como factores que contribuyen a que los hogares se conceptúen como caóticos (Bronfenbrenner y Evans, 2000; Wachs y Evans, 2010), donde predomina la falta de organización de las actividades, el desorden dentro de la casa y la confusión. En este estudio, se identificó que además de la falta de espacio para los miembros de la familia, el hecho de que haya condiciones de caos también contribuye a incrementar el malestar reportado por las madres de familia. Cabe resaltar, que los aspectos sociodemográficos siguen siendo constante en los distintos estudios, en este caso la escolaridad de las participantes desempeñó un papel importante, para atenuar los efectos negativos.

Las condiciones del hogar como si es propio o rentado, el material de construcción y el tiempo de habitar el sitio y qué tanto permanecen dentro de la casa, no mostraron relación con el malestar experimentado por las madres, situación que se asemeja a los hallazgos reportados por Coley et al. (2013).

Se considera fundamental seguir analizando las condiciones ambientales en el hogar y su efecto en la salud en diferentes poblaciones, y con ello identificar los factores de riesgo y protectores del estrés ambiental, debido a que los efectos nocivos del estrés impactan en el funcionamiento del organismo y se refleja en alteraciones a nivel fisiológico o psicológico que inducen en las personas a un estado de malestar (Naranjo, 2009). Esto podría considerarse una prioridad, dado que al habitar en un entorno con características que interfieren con el bienestar, es perjudicial para la salud al estar presentes de manera constante y prolongada, ya que forman parte del entorno primario para la familia.

Referencias

- Bonnefoy, X. (2007). Inadequate housing and health: an overview. *International Journal of Environment and Pollution*, 30(3/4), 411. doi:10.1504/ijep.2007.014819
- Bronfenbrenner, U., y Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st Century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115–125. doi:10.1111/1467-9507.00114
- Churchman, A. (2002). Environmental psychology and urban planning: Where can the twain meet? (pp. 191 - 200). En: R. B. Bechtel & A. Churchman (Eds.). *Handbook of Environmental Psychology*. N.Y.: John Wiley & Sons, Inc.
- Coley, R. L., Leventhal, T., Lynch, A. D. y Kull, M. (2013). Relations between housing and the well-being of low-income children and adolescents. *Developmental Psychology*, 49 (9), 1775-1789. doi: 10.1037/a0031033
- Epstein, Y. M. (1981). Crowding stress and human behavior. *Journal of Social Issues*, 37(1), 126–144. doi:10.1111/j.1540-4560.1981.tb01060.x
- Evans, G. W. y Cohen, S. (1987). Environmental stress. En: D. Stokols & I. Altman (Eds.), *Handbook of environmental psychology (Vol. I)* (pp. 571 - 610). New York: John Wiley & Sons.

Evans, G. W, Lepore, S. J, Shejwal, B. R. y Palsane, M. N. (1998). Chronic residential crowding and children's well-being: an ecological perspective. *Child Development*, 69 (6), 1514 – 1523. doi:10.1111/j.1467-8624.1998.tb06174.x

Ferguson, K. Cassells, R., MacAllister, J. y Evans, G. (2013). The physical environment and child development: An international review. *International Journal of Psychology*, 48 (4), 437–468. doi:10.1080/00207594.2013.804190

Fuller, T. D., Edwards, J. N., Vorakitphokatorn, S., y Sermsri, S. (1996). Chronic stress and psychological well-being: Evidence from Thailand on household crowding. *Social Science & Medicine*, 42(2), 265–280. doi:10.1016/0277-9536(95)00089-5

Harley, A. E., Yang, M., Stoddard, A. M., Adamkiewicz, G., Walker, R., Tucker-Seeley, R. D., y Sorensen, G. (2014). Patterns and predictors of health behaviors among racially/ethnically diverse residents of low-income housing developments. *American Journal of Health Promotion*, 29(1), 59–67. doi: 10.4278/ajhp.121009-quan-492

Lazarus, R. S. y Cohen, J. B. (1977). Environmental stress (pp. 89-127). En I. Altman y F. Wohlwill (Eds.), *Human behavior and the environment: current theory and research*. Nueva York: Plenum.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.

Magdaleno, G. A., Flores, H.L., y Bustos, A.M. (2016). Construcción de una escala de estrés habitacional. *Vertientes*, 19(1), 35-42.

Matheny, A. P., Wachs, T. D., Ludwig, J. L., y Phillips, K. (1995). Bringing order out of chaos: Psychometric characteristics of the Confusion, Hubbub, and Order Scale. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 429–444. doi: 10.1016/0193-3973(95)90028-4

Mejía, C. A. (2010). Estrés ambiental e impacto de los factores ambientales en la escuela. *Pampedia*, 7, 3-18.

Naranjo, P.M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos relevantes de este en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 171-190.

Regoeczi, W. C. (2008). Crowding in context: an examination of the differential responses of men and women to high-density living environments. *Journal of Health and Social Behavior*, 49(3), 254–268. doi:10.1177/002214650804900302

Thornock, C., Nelson, L., Robinson, C. y Hart, C. (2013). The direct and indirect effects of home clutter on parenting. *Family Relations*, 62, 783 – 794. doi:10.1111/fare.12035

Wachs, T. y Evans, G. (2010). Chaos in context. (pp. 3 - 13). En G. W. Evans & T. D. Wachs (Eds.). *Chaos and its influence on children's development: an ecological perspective*. USA: American Psychological Association.

CAPÍTULO 132

Tratamiento de fisioterapia en bebés con plagiocefalia postural: Revisión Sistemática

Antonio David Sánchez Sánchez*, Ismael Hevia Cabeza*, y Ángela López Sánchez**

*Centro de Diagnóstico y Fisioterapia de Cádiz; **Harmomy

Introducción

La plagiocefalia postural o posicional es una deformación craneal que se da en los bebés recién nacidos o en los primeros meses de vida en una o varias suturas del cráneo, ocurre en una etapa donde el bebé no es capaz de mover por sí solo la cabeza y por lo tanto, va a mantener posturas de forma prolongada siendo esta edad más susceptibles a lesionarse (Murcia, 2007).

Es la patología del bebé que requiere el mayor número de cirugías pediátricas en todos los países occidentales (Esparza et al., 2007), por lo que es importante un buen diagnóstico diferencial con otras patologías craneales y un buen tratamiento rehabilitador para evitar llegar a neurocirugía.

Tipos:

Dependiendo si la deformidad presenta osificación o no de las suturas existen dos tipos de plagiocefalias: plagiocefalia sinostótica en la cual si existe osificación real de las suturas o plagiocefalia no sinostótica en la cual existe un solapamiento de las suturas sin osificación (Núñez, 2007).

- La plagiocefalia sinostótica: Se produce cuando existe una osificación de una o varias suturas craneales, lo cual suele ser debido a una alteración del tejido sutural, el cual no pasaría por las fases normales de crecimiento y se convertiría en tejido óseo (Gil, Duarte, y Chacón, 2001). Este cierre de las suturas craneales provoca un aumento de presión dentro del cráneo el cual provoca una alteración en el crecimiento del cerebro, epilepsia, etc., además de las deformidades que provoca en todo el cráneo este cierre precoz. Es más grave que la plagiocefalia postural y suele necesitar cirugía.

- La plagiocefalia no sinostótica: Es la plagiocefalia postural o posicional, en la cual existe una compresión de una o varias suturas que provocan las deformidades craneales. Además estas deformidades pueden comprimir diferentes estructuras vasculonerviosas que discurren por esa zona. Según las suturas que se lesionan más se conocen dos tipos de plagiocefalias: la plagiocefalia anterior es la que compromete a la sutura hemicoronal y la plagiocefalia posterior es la que compromete a la sutura hemilambdaidea (Panero, Dorado, y García, 1999).

Antecedentes:

Los estudios sobre el aumento de la muerte súbita del lactante al dormir en decúbito prono (De-Jonge, Engelberts, Koomen, y Kostense, 1989) y la reducción de ésta al dormir en decúbito supino, ha incrementado la postura de supino para dormir en los bebés, la cual si se mantiene de forma prolongada es una causa primaria de la plagiocefalia postural. Además esto se vio incrementado tras las recomendaciones dadas por la Academia Americana de Pediatría en 1992 donde se aconsejaba que el bebé debía dormir en supino para evitar la muerte súbita.

Causas:

Las causas que pueden provocar la presencia de la patología son los siguientes:

- Existen plagiocefalias desde el nacimiento del bebé debido a causas que se producen durante el embarazo y que provocan la plagiocefalia posicional (Martínez, 2005):
 - Embarazo múltiple donde el bebé no tenga espacio suficiente para moverse.
 - Canal del parto y pelvis estrecha lo que provoca compresión mantenida en el cráneo.
 - Disminución de la bolsa amniótica o bolsa amniótica pequeña.
 - Macrocefalia o grandes fetos (Esparza et al., 2007).

- Anomalías uterinas como el útero bicorne, esto es una malformación del útero en la cual el útero se divide en dos en su parte más ancha a nivel de las trompas de Falopio (Beguiría, Checa, Castillo, Del-Amo, y Carreras, 2009).

- El mantenimiento de la posición de decúbito supino por un tiempo prolongado, lo que va a provocar un primer aplanamiento de la zona posterior del occipucio. Además el bebé tendrá predilección por la rotación de la cabeza hacia un lado; que suele ser por la postura presentada durante el embarazo en el útero o por la posición donde esté la cuna o carro dónde él esté tumbado, ya que el giro de la cabeza será hacia el lado por donde le llegue más información externa, ya sea ruido o luz (Van-Vlimmeren, Helders, Van-Adrichen, y Engelbert, 2004).

Esta posición prolongada con la rotación de la cabeza provoca el aplanamiento del occipital donde se produce el apoyo. Es la causa primaria de las plagiocefalias posturales o posicionales, la cual ha ido aumentando con los últimos años.

- La presencia en el bebé de tortícolis congénita. Cuando un bebé presenta tortícolis congénita va a poseer la cabeza inclinada lateralmente hacia el lado donde el esternocleidomastoideo está afectado y además va a presentar una rotación hacia el lado contralateral de este (Carenzio, 2015). El esternocleidomastoideo puede verse afectado de forma postural por una postura prolongada ya sea dentro del útero o fuera, la cual provoca un acortamiento del anterior músculo citado, o por la presencia de una tumoración en éste que limita la movilidad del esternocleidomastoideo y lo mantiene en la misma postura (Carrión et al., 2016). Es el mantenimiento de esta rotación por la tortícolis el que suele asociar las tortícolis con las plagiocefalias casi en un 90% (Cheng, Tnag, Chen, Wong, y Wong, 2000).

- Partos instrumentados: uso de fórceps, ventosas (Núñez, 2007).

El diagnóstico diferencial:

Es importante conocer si la plagiocefalia es postural o es debido a un cierre óseo precoz de las suturas, en la mayor parte de los casos es suficiente con el diagnóstico clínico y no es necesario un diagnóstico por imagen para confirmar la lesión.

En la plagiocefalia postural se observa: región frontal adelantada, oreja homolateral adelantada y descendida, abombamiento occipital heterolateral, aplanamiento y pérdida de pelo en la región occipital y parietal homolateral. Se diferencia de la plagiocefalia sinostósica en que esta va a presentar un mayor abombamiento de la región parietal en vez de en la región occipital y la oreja va a estar retrasada por un retraso del temporal (Esparza et al., 2007).

Tratamiento para la plagiocefalia:

- Información a los padres:

- En primer lugar la información a los padres es necesaria para prevenir la aparición de la plagiocefalia y por si ésta se presenta sea de menor gravedad.

- Cambiar la postura del bebé cuando está acostado para evitar que siempre se encuentre sobre el mismo lado y por lo tanto sobre el mismo occipucio.

- Información sobre el manejo del bebé para permitir que exista movimientos espontáneos y desarrollo asimétrico de la musculatura.

- Porteo ergonómico: Cuando el bebé va en posición vertical y con la cabeza apoyada en el porteador posee mayor libertad de movimiento que si está en decúbito supino lo que previene la aparición de las plagiocefalias o el agravamiento de ésta (López y Salmerón, 2014).

- Terapia física pediátrica: Según la literatura encontrada la terapia física consiste en realizar una serie de ejercicios al bebé en los cuales se ayude a mejorar el desarrollo motor del bebé para que realice mayor movimientos de la cabeza por si solo de forma espontánea y no mantenga así la cabeza de forma prolongada en la misma posición y para que el desarrollo motor sea de forma asimétrica (Aarnivala et al., 2015) y ejercicios para disminuir la preferencia del bebé en las rotaciones (Van-Vlimmeren et al., 2017) realizando estiramientos de la musculatura que puede estar acortada.

- Osteopatía: Son técnicas para mejorar la plasticidad craneal, dándole movilidad al cráneo y liberando la compresión de las suturas que estén comprometidas.

- Cascos remodeladores: Es el uso de un casco por parte del bebé para remodelar la zona que presenta la deformación. Según Muñoz et al. (2000) el casco remodelador es importante comenzar con el uso del casco antes del año de edad para que la corrección de la deformidad sea mayor, también la corrección de ésta dependerá de la severidad que presente, siendo mayor la corrección si esta es leve y menor si es severa.

- Almohadas de cama: son almohadas que alivian la presión sobre el occipital en posición supina (Wilbrand, Siedl, y Wilbrand, 2013).

Los objetivos de este estudio van a ser dos, un objetivo primario y uno secundario:

- El objetivo primario de esta revisión bibliográfica es conocer cuáles son los beneficios a corto y largo plazo del tratamiento de fisioterapia en bebés que poseen plagiocefalia postural o posicional.

- El objetivo secundario es conocer las diferentes técnicas empleadas en el tratamiento de fisioterapia de la plagiocefalia.

Metodología

Bases de datos

Se realiza una búsqueda bibliográfica en las bases de datos Pubmed y PEDro. Además, se usa el buscador Google académico para la búsqueda de términos relacionados con nuestra búsqueda

Descriptores

Las palabras claves utilizadas en la búsqueda fueron en español: fisioterapia, plagiocefalia postural, plagiocefalia posicional, fisioterapia pediátrica. Las palabras usadas en las búsquedas en inglés fueron: positional plagiocephaly, physiotherapy.

Se utilizaron los operadores booleanos “AND” y “OR”.

Fórmulas de búsqueda

En un primer lugar se limitó la búsqueda a aquellos artículos publicados en los últimos cinco años; pero debido al pobre resultado encontrado, se amplió el tiempo de publicación y se limitó la búsqueda a aquellos artículos publicados en los últimos 10 años (01.2007 a 06.2017), que fueran ensayos clínicos originales y no revisiones bibliográficas y que el artículo completo estuviera disponible para su lectura. Se excluyeron todos aquellos artículos que estuvieran publicados en otro idioma que no fuera el español o el inglés.

En Pubmed se usó los descriptores: clinical trial, full text, humans y publication dates desde 01.06.2007 al 01.06.2017.

Los criterios de inclusión de los artículos fueron:

- Que los artículos sean estudios clínicos originales.
- Que estén al completo para su lectura.
- Que estén publicados en español o en inglés.
- Bebés de ambos sexos y menores de 2 años de edad.
- Bebés que tuvieran plagiocefalia de tipo postural o posicional.
- Que el tratamiento de la plagiocefalia lo realice un fisioterapeuta.

Los criterios de exclusión:

- Que estén publicados en otro idioma diferente al español o al inglés.
- Que no estén publicados de forma completa.
- Bebés mayores a 2 años de edad.
- Bebés que presenten plagiocefalia de otro tipo diferente a la posicional.

Resultados

Tras la búsqueda en Pubmed con los descriptores: positional plagiocephaly y physiotherapy y con los filtros nombrados anteriormente se obtienen 9 artículos.

Tras la búsqueda con las palabras en español: fisioterapia y plagiocefalia postural, fisioterapia y plagiocefalia posicional, fisioterapia pediátrica y plagiocefalia postural y por último fisioterapia pediátrica y plagiocefalia posicional no se obtuvo ningún resultado.

En la base de datos PEDro no se encontró ningún artículo con las palabras claves usadas.

Tabla 1. Resultados de búsqueda en las bases de datos Pubmed y PEDro

	Artículos encontrados	Artículos excluidos
Pubmed	9	0
PEDro	0	0

De estos 9 artículos encontrados: Uno va a tratar la plagiocefalia dando información a los padres, seis realizando terapia física manual en el cráneo, uno realizando osteopatía, tres usando casco remodelador (solo uno lo usa como terapia única) y el uso de almohada se incluye en un ensayo clínico combinándolo con estiramientos.

Gráfico 1. Porcentaje de las técnicas de fisioterapia utilizadas en los artículos encontrados



La formación a padres sobre cuáles son las posturas más correctas para el bebé durante el día y a la hora de dormir, así como cuáles son las posturas más correctas para su manejo va a provocar una disminución de la aparición de plagiocefalias posturales y de las tortícolis congénitas que suelen ir asociadas a las plagiocefalias. Y las plagiocefalias que aparecen van a presentar menor gravedad y mayor movilidad. De forma secundaria la formación a los padres va a reducir los costes sanitarios (Cabrera et al., 2016).

Según Van-Wijk et al., en 2014, el uso de cascos para corregir la plagiocefalia de moderada a severa en bebés sanos si la comparamos con el no uso de casos y esperando a la evolución natural de la plagiocefalia no da resultados notorios. Por lo que en este estudio se concluye que no se aconseja el uso de cascos de forma estándar para todos los bebés debido a su coste elevado, a los efectos secundarios que puede provocar su uso y a que no existe una mejoría notable si se compara con los bebés que no lo han llevado. Sin embargo, Rogers, Miller y Mulliken en 2008 observaron en su ensayo clínico que una copa craneal o lo que es lo mismo, una superficie de reposo cóncava modificable, que se va ajustando a los cambios que presenta la deformidad craneal del bebé es significativamente más efectiva que el reposicionamiento y la fisioterapia convencional para corregir la plagiocefalia postural o posicional temprana.

En los artículos encontrados que usan la terapia física como tratamiento para el bebé con plagiocefalia se observa que esta va a disminuir la gravedad de la deformidad presentada; aunque no da cambios en los resultados a largo plazo (Van-Vlimmeren et al., 2017), va a mejorar la motricidad gruesa

y su desarrollo (Cabrera et al., 2013) y si se usa como complemento a la terapia estándar de casco y reposicionamiento va a reducir la duración del tratamiento en los lactantes con plagiocefalia severa.

En aquellos bebés que presentan preferencias de posición a las 7 semanas de vida y son tratados con terapia física va existir una reducción del número de bebés que necesitan tratamiento a los 6 meses de edad y una reducción del número de plagiocefalias severas. No existió diferencias en el desarrollo motor ni en la movilidad cervical en el grupo que recibió la terapia física comparado con el grupo que recibió la atención habitual en estos casos. Se comprobó además que en el grupo de la terapia física, los padres demostraron tener mayor conocimiento del manejo y del posicionamiento del bebé (Van-Vlimmeren et al., 2008).

El uso de almohadas de cama va a mejorar la deformidad craneal en bebés con plagiocefalia combinada con otro tipo de deformidad craneal como puede ser la braquicefalia. Según Wilbrand et al., en 2013; con las almohadas de cama existe una mejoría ligeramente mayor que con los ejercicios de estiramiento de la musculatura en estos bebés; aunque ambas técnicas van a mejorarla.

La osteopatía combinada con terapia estándar va a disminuir de forma más notable la asimetría presentada en la base del cráneo, en la bóveda craneal y de toda la deformidad craneal en general (Lessard, Gagnon, y Trottier, 2011); lo cual va a disminuir el tiempo de tratamiento y su gravedad.

Discusión/Conclusiones

Tras varias búsquedas en las diferentes bases de datos se concluye que existen muy pocos estudios que usen la fisioterapia como tratamiento en la plagiocefalia posicional o postural.

En todos los artículos encontrados se afirma que la posición de decúbito supino mantenida provoca un aumento de la deformación craneal y que esta se ha visto aumentado los últimos años tras la aparición de la campaña en 1992 de la Academia Americana de Pediatría.

Por lo que es necesario dar una buena información a los padres sobre consejos posturales, sobre el manejo y posicionamiento del bebé durante el sueño, el descanso y la alimentación como prevención de aparición de la deformidad y de forma protocolizada para todos los bebés. Todos los artículos coinciden de que se debe de alternar el apoyo en las dos partes posteriores del cráneo cuando esté durmiendo en decúbito supino para evitar ya las preferencias posturales y las deformidades que pueden derivar de esto, además de colocar al bebé en decúbito prono cuando esté despierto para descansar la presión que se ejerce sobre la región posterior del cráneo y mejorar el control motor de la cabeza.

La fisioterapia y la osteopatía van a mejorar la deformidad craneal, acortando el tiempo de tratamiento, la gravedad y aumentando el desarrollo motor; por lo que se debería de incluir como tratamiento junto a la terapia estándar que se usa en estos casos.

No existe consenso en los artículos encontrados sobre el uso del casco remodelador, aunque todos coinciden en su precio elevado, por lo que habría que plantearse realmente su uso si se puede conseguir los mismos resultados con la fisioterapia y la osteopatía.

No se encontró ningún estudio que utilizará el porteo ergonómico para mejorar la plagiocefalia postural por lo que no se obtiene ningún resultado sobre esta posibilidad de tratamiento.

Referencias

- Aarnivala, H., Vuollo, V., Harila, V., Heikkinen, T., Pirttiniemi, P., y Valkama, A.M. (2015). Preventing deformational plagiocephaly through parent guidance: a randomized controlled trial. *Eur J Pediatr*, 174(9), 117-208.
- Beguiria, R., Checa, M.A., Castillo, M., Del-Amo, E., y Carreras, R. (2009). Malformaciones müllerianas: clasificación, diagnóstico y manejo. *Ginecología y obstetricia clínica*, 10(3), 165-169.
- Buñuel, J.C. (2006). Eficacia del tratamiento con ortesis craneal para la corrección de la plagiocefalia postural. *Revista de Pediatría Atención Temprana*, 8, 283-93.
- Cabrera, I., Valenza, M.C., Benítez, A., Robles, C., Ruiz, A., y Valenza G. (2013). Clinical profile and evolution of infants with deformational plagiocephaly included in a conservative treatment program. *Childs Nerv Syst*, 29(10), 1893-1898.

Cabrera, I., Valenza, M.C., Valenza, G., Benítez, A., Robles, C., y Ruiz, A. (2016). Effects of manual therapy on treatment duration and motor development in infants with severe nonsynostotic plagiocephaly: a randomised controlled pilot study. *Childs Nerv Syst*, 32(11), 2211-2217.

Carrión, Y., Rodríguez, I.M., Morales, M.A., Rosa, S., Segura, J.M., y Bermúdez, E. (2016). Actuación de la fisioterapia en tortícolis muscular congénita. *Cuidados, aspectos psicológicos y actividad física en relación con la salud*, 2(16), 113-119.

Esparza, J., Hinojosa, J., Muñoz, M.J., Romance, A., García-Recuero, I., y Muñoz, A. (2007). Diagnóstico y tratamiento de la plagiocefalia posicional. Protocolo para un Sistema Público de Salud. *Neurocirugía*, 18, 457-467.

Esparza, J., Hinojosa, J., Muñoz, M.J., y Romance, A. (2000). Plagiocefalia posterior postural. Tratamiento remodelador externo. *Neurocirugía*, 11, 364-72.

Gil, B.R., Duarte, J.A., y Chacón-de-Gutiérrez, E. (2001). Síndrome de Crouzon en Adolescente, a propósito de un caso. *Archivos Venezolanos de puericultura y pediatria*, 64(2), 103-107.

Lessard, S., Gagnon, I., y Trottier, N. (2011). Exploring the impact of osteopathic treatment on cranial asymmetries associated with nonsynostotic plagiocephaly in infants. *Complement Ther Clin Pract*, 17(4), 193-198.

López, E.S., y Salmerón M.A. (2014). El porteo ergonómico. *Pediatría integral*, 18(10), 774-780.

Muñoz, M.J., Esparza, J., Hinojosa, J., Romance, A., Salván, R., y Muñoz, A. (2000). Plagiocefalia posterior postural. Tratamiento remodelador externo. *Neurocirugía*, 11, 364-372.

Murcia, M.A. (2007). Plagiocefalia posicional: Exploración y tratamiento de fisioterapia. *Revista fisioterapia*, 6(2), 35-44.

Núñez, M.J. (2007). *La plagiocefalia posicional y su abordaje osteopático a través de las técnicas manuales*. Escuela de osteopatía de Madrid. Scientific European Federation of osteopaths.

Panero, A., Hernández, A., Dorado, M.J., y Garcia, C. (1999). Plagiocefalia sin sinostosis y posición durante el sueño. *Revista pediatría de atención temprana*, 1 (4), 553.

Rogers, G.F., Miller, J., y Mulliken, J.B. (2008). Comparison of a modifiable cranial cup versus repositioning and cervical stretching for the early correction of deformational posterior plagiocephaly. *Plast Reconstr Surg*, 121(3), 941-7.

Van-Vlimmeren, L.A., Van-der-Graaf, Y., Boere, M.M., L'Hoir, M.P., Helders, P.J., y Engelbert, R.H. (2008). Effect of pediatric physical therapy on deformational plagiocephaly in children with positional preference: a randomized trial. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 162(8), 712-8.

Van-Wijk, R.M., Van-Vlimmeren, L.A., Groothuis, C.G., Van-der-Ploeg, C.P., Ijzerman, M.J., y Boere, M.M. (2014). Helmet therapy in infants with positional skull deformation: randomised controlled trial. *BMJ*, 1, 348:g2741.

Wilbrand, J., Seidl, M., y Wilbrand, M. (2003). Prevention and management of positional skull deformities in infants. *Pediatrics*, 112(1), 199-202.

Wilbrand, J.F., Seidl, M., Wilbrand, M., Streckbein, P., Böttger, S., y Howaldt H.P. (2013). A prospective randomized trial on preventative methods for positional head deformity: physiotherapy versus a positioning pillow. *J. Pediatr*, 162(6), 1216-1221.

CAPÍTULO 133

Neuropsicología y trastorno de la conducta alimentaria

Natalia Solano Pinto*, Cristina de la Peña**, y Elena Bernabeu Brotons***

*Universidad Castilla La Mancha; **Universidad Internacional de la Rioja;

*** Universidad Francisco de Vitoria

Introducción

Los trastornos alimentarios y de la ingesta de la alimentación, tal y como son catalogados actualmente por el DSM-V (APA, 2013), se caracterizan por un intenso miedo a engordar y por alteraciones en la imagen corporal. Los más representativos y estudiados, aunque no únicos, son la anorexia y la bulimia nerviosas donde las numerosas manifestaciones son de índole cognitivo, emocional, físico y comportamental, causando un enorme sufrimiento tanto a las personas que lo padecen como a sus familias. Aunque estas patologías mentales no son enfermedades nuevas, se comienzan a estudiar con mayor interés y profundidad a partir de la década de los ochenta. Además, en el presente siglo se ha recalcado el papel de las alteraciones cognitivas entre las que destacan los sesgos atencionales y otros aspectos neuropsicológicos relacionados con las funciones ejecutivas y la coherencia central, entre otros (Camacho, Escoto, y Mancilla, 2008).

Teniendo en cuenta que la edad de comienzo de las patologías alimentarias suele ser la infancia y adolescencia, las alteraciones pueden estar relacionadas fundamentalmente con las funciones ejecutivas, en concreto la toma de decisiones, flexibilidad mental, perseveración en la respuesta, inhibición comportamental y la coherencia central (Blechert, Ansorge, y Tuschen-Caffier, 2010; Calvo-Sagardoy, 2011; Cook-Cottone, 2009; Flores-Lázaro, Castillo-Preciados, y Jiménez-Miramontes, 2014; Salvador et al., 2010). Estos aspectos están relacionadas con la perfección y la impulsividad, características claves en estas patologías (Herrera-Giménez et al., 2011; Liao-Pei-Chi, 2008; Salvador-Cruz et al., 2011). En este sentido, un interrogante es si el deterioro de las mencionadas funciones ejecutivas puede considerarse un factor de vulnerabilidad para el desarrollo de los trastornos alimentarios. Avalando esta hipótesis, algunos autores señalan que el déficit en la flexibilidad cognitiva pareciera estar presente en familiares de primer grado y estar asociado a la personalidad obsesiva propia de la anorexia nerviosa (Kanakam y Treasure, 2013). En el caso de personas con el diagnóstico de bulimia nerviosa, estas pacientes tienen una tendencia hacia la gratificación inmediata, ignorando las consecuencias negativas a largo plazo (Liao-Pei-Chi, 2008). En la misma línea, algunas investigaciones muestran que mujeres con bulimia nerviosa son más lentas en procesar información compleja en relación a un grupo control, estando dicha dificultad asociada con la flexibilidad cognitiva y la coherencia central (Brand et al., 2007).

Apoyando la idea sobre la vulnerabilidad, la literatura científica, en relación a la coherencia central, refleja un procesamiento global deficiente en personas con trastornos alimentarios, es decir, la tendencia de las personas a procesar la información centrándose en detalles concretos obviando el conjunto. Además, la coherencia central débil parece persistir tras la recuperación del trastorno siendo un rasgo presente en familiares de primer grado (Kanakam y Treasure, 2013).

Por otra parte, un punto especial, por su especificidad en el desarrollo de los trastornos alimentarios, son los sesgos atencionales en relación al cuerpo y la comida. Si estos sesgos están presentes antes del desarrollo de los trastornos también podría apoyar la hipótesis de la vulnerabilidad (Dickson et al., 2008). Sin embargo, los resultados no son contundentes ya que existen estudios que no encuentran un perfil neuropsicológico asociado a los síntomas de los trastornos alimentarios ni déficits tras la recuperación del trastorno, aspectos que rechazarían la hipótesis de vulnerabilidad (Tchanturia et al., 2007).

Por tanto, los hallazgos en la neuropsicología de los trastornos de la conducta alimentaria pudieran señalar aspectos interesantes en la etiopatogenia, así como implicaciones en la prevención e intervención de estas graves psicopatologías que pudieran mejorar la calidad de vida de las afectadas y de sus familias (Gordillo, Arana, Salvador, y Mestas, 2011).

El principal objetivo de este estudio ha sido profundizar en los resultados reflejados en las revisiones y meta- análisis publicados desde el año 2010 hasta el 2016 en relación a las funciones ejecutivas, sesgos atencionales y coherencia central en los trastornos de la conducta alimentaria, con la finalidad de despejar las contradicciones planteadas.

Metodología

Base de datos, descriptores y fórmulas de búsqueda

Se realizó una búsqueda sistemática de artículos que abordaran meta-análisis sobre aspectos neuropsicológicos en trastornos alimentarios en diversas bases de datos seleccionadas (Medline y PsicINFO para inglés, Dialnet y Psycodoc para español). La estrategia general incluyó la búsqueda de artículos empleando todos los términos posibles relacionados con los trastornos de la alimentación y las variables neuropsicológicas de interés. Así, se empleó en la búsqueda como palabras clave “trastornos de la alimentación”, “bulimia”, “anorexia” y diversos términos relacionados con las variables neuropsicológicas como “neuropsicología”, “atención”, “funciones ejecutivas” y “coherencia central”, todas ellas en español o inglés, dependiendo de la base de datos en la que se realizara la búsqueda. Los operadores booleanos utilizados han sido “and/ or” entre los términos utilizados como palabras clave.

En todos los casos la búsqueda se restringió a nivel temporal para poder seleccionar los artículos más recientes, por lo que se seleccionó un rango de publicación desde el año 2010 hasta el 2016. De esta forma, los criterios de inclusión fueron: publicados entre el año 2010 hasta el 2016, estudios focalizados en meta-análisis de anorexia y bulimia nerviosa, orientados a la evaluación de funciones ejecutivas, coherencia central y atención, en idioma español y/o inglés. Siguiendo los criterios establecidos se seleccionaron 9 revisiones o meta-análisis. Los criterios de exclusión fueron: estudios que no se centraban en la revisión de investigaciones; que estuvieran repetidos; que se centrasen en otras variables neuropsicológicas diferentes a las señaladas; o en otros trastornos alimentarios diferentes a la anorexia/ bulimia nerviosas.

Análisis de datos

Los aspectos tenidos en cuenta en el análisis de los artículos revisados han sido el tipo de estudio; los años revisados; el tipo y tamaño muestral; los aspectos evaluados y los instrumentos de evaluación neuropsicológica, así como los resultados obtenidos.

Dichos artículos se han clasificado según las características diagnósticas de la muestra clínica que a su vez tenían las investigaciones revisadas en los artículos, encontrando dos grupos: a) estudios centrados en personas con el diagnóstico de anorexia nerviosa (5 artículos) y b) estudios centrados en revisar investigaciones donde se incluían personas con anorexia y/ bulimia (4 estudios).

Resultados

Las características de los artículos revisados aparecen reflejados en la tabla 1.

Tabla 1. Análisis de aspectos relevantes en los artículos revisados

Tipo de estudio: centrados en personas con el diagnóstico de anorexia nerviosa				
Autores y año	Años revisados/ número estudios	Instrumentos neuropsicológicos más frecuentes	Muestra	Aspectos evaluados
Guillaume, Gorwood, Jollant, Vandel Eynde, Courlet y Richard- Devantoy (2015)	No consta desde qué año- hasta el 2015, 23 estudios	Iowa Gambling Task	AN restrictiva AN purgativa Tamaño muestral entre 22 y 100	Toma decisiones
Reville, O'Connor y Frampton (2016)	2013-2015 71 estudios revisados	Wisconsin Sorting Test Iowa Gambling Task Trail Making Task	AN No consta tamaño muestral	Flexibilidad cognitiva Control inhibitorio Coherencia central Sesgos atencionales
Abbate- Daga, et al. (2015)	1990-2014 62 estudios revisados	Wisconsin Sorting test Trail Making task Rey-Osterrieth Complex Figure Test Iowa Gambling Task	AN Mujeres adultas- Tamaño muestral: entre 15- 50	Flexibilidad cognitiva Coherencia central Toma decisiones
Lang, Stahl, Espie, Treasure y Tchanturia (2014)	No consta desde qué año se realiza la revisión. Hasta 2013 11 estudios revisados	Wisconsin Card Sorting Test The Trail Making Task	Niñas y adolescentes (10- 18) Con diagnóstico AN Tamaño muestral: entre 15- 58	Flexibilidad cognitiva
Jáuregui- Lobera (2014)	No limitado en años 70 estudios analizados	Wisconsin Card Sorting Test Stroop Test Iowa Gambling Task	AN No consta tamaño muestral	Funciones ejecutivas
Tipo de estudio: estudios centrados en revisar investigaciones donde se incluían personas con anorexia y/ bulimia				
Autores y año	Años revisados/ número estudios	Instrumentos neuropsicológicos más frecuentes	Muestra	Aspectos evaluados
Jáuregui- Lobera (2013)	1995-2012 57 estudios analizados	Trail Making Task Rey-Osterrieth Complex Figure Test Iowa Gambling Task Stroop test	AN BN Tamaño muestral: entre 9-51	Funciones ejecutivas Atención
Idini, Márquez- Medina, Pifarré, Buj- Álvarez y Castán- Campanera (2012)	2000-2010 41 trabajos revisados	Wisconsin Sorting Test Stroop Test Brixton Task Iowa Gambling Task Rey-Osterrieth Complex Figure Test	AN BN Familiares primer grado Tamaño muestral: entre 20-50	Flexibilidad cognitiva Toma decisiones Coherencia central
Van den Eynde, et al., (2011)	1980-2010 37 estudios	Stroop Wisconsin Iowa Gambling Task	BN Tamaño muestral entre 12-83	Atención Toma decisiones
Lang, López, Stahl, Tchanturia y Treasure (2014)	2008-2014 20 estudios revisados	Embedded, Figure Test Rey-Osterrieth Complex Figure Test	AN-BN control Tamaño muestral entre 9- 120	Coherencia central

En la tabla 2 se muestran los instrumentos que son utilizados con más frecuencia.

Tabla 2. Instrumentos más frecuentes en los estudios revisados

Nombre prueba	Función explorada	Autores y fecha
Stroop Test	Atención, impulsividad, flexibilidad cognitiva	Stroop, 1935
Wisconsin Sorting Test	Flexibilidad cognitiva	Heaton, Chelune, Talley, Kay y Curtiss, 1993
Iowa Gambling Task	Toma decisiones	Bechara, Damasio, Damasio y Anderson, 1994
Trail Making Task	Flexibilidad cognitiva	Reitan, 1958
Rey-Osterrieth Complex Figure Test	Coherencia central	Osterrieth, 1944
Brixton test	Flexibilidad cognitiva	Burgess y Shallice, 1997
Embedded Figure Test	Coherencia central	Witkin, Oltman, Raskin y Karp, 1971

Entre los artículos que se han centrado en revisar estudios con muestra clínica compuesta por anorexia nerviosa, destaca el artículo de Guillaume et al. (2015) en el que se concluye que las personas con anorexia restrictiva presentan un deterioro mayor en los procesos de toma de decisiones en comparación con las diagnosticadas de anorexia subtipo purgativo, y a su vez, las diagnosticadas de anorexia nerviosa presentan más deterioro en los procesos de toma de decisiones que el grupo control.

Por su parte, la revisión realizada por Reville, O'Connor y Frampton (2016) concluye que las personas con anorexia nerviosa presentan déficit en flexibilidad cognitiva, menor control inhibitorio, déficit en coherencia central y sesgos atencionales relacionados con la figura corporal.

Preguntándose por el papel de la depresión en las alteraciones neuropsicológicas presentes en las personas con diagnóstico de anorexia nerviosa, destaca la revisión realizada por Abbate-Daga et al. (2015). Los estudios revisados evalúan la flexibilidad cognitiva, la coherencia central y la toma de decisiones y algunos de ellos el impacto de los síntomas depresivos. Los resultados parecen indicar que la flexibilidad cognitiva y la toma de decisiones podrían estar relacionados con los síntomas depresivos al contrario que la coherencia central.

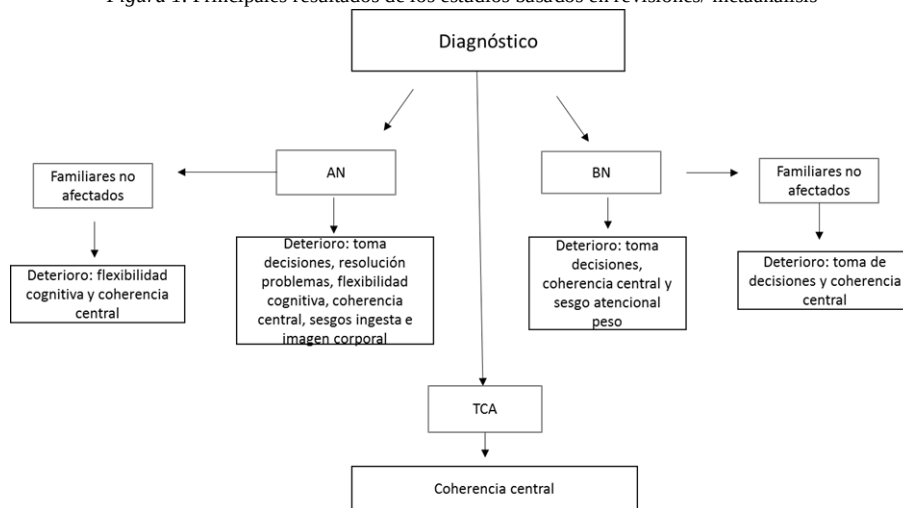
Por su parte, Lang, López, Stahl, Tchanturia y Treasure (2014) señalan que las personas con trastorno alimentario tienen un procesamiento global deficiente frente a controles, centrándose en el detalle y no en la integración de la información global. Sin embargo, este mismo autor, junto con otros coautores, cuestiona la presencia de la flexibilidad cognitiva en los trastornos alimentarios. Así Lang, Stahl, Espie, Treasure y Tchanturia (2014) postulan que los déficit en flexibilidad cognitiva podría ser el fruto de una larga evolución del trastorno y no tanto por el trastorno en sí ya que cuando las investigaciones se realizan en adolescentes no aparecen los déficits en la flexibilidad cognitiva.

Entre los artículos que se han focalizado en revisar investigaciones donde la muestra clínica estaba constituida por personas con anorexia y/ bulimia destaca la amplia revisión bibliográfica realizada por Jáuregui- Lobera (2013). En dicha revisión se establece que las personas con anorexia nerviosa presentan dificultades en abstracción y flexibilidad cognitiva, menor capacidad para resolver problemas, diferencias en atención sostenida, mayor interferencia en tarea Stroop emocional usando palabras relacionadas con la ingesta de alimento, calorías e imagen corporal. Sin embargo, las personas con bulimia nerviosa presentan déficit en la capacidad ejecutiva, en la toma de decisiones y sesgo atencional hacia palabras relacionadas con el peso. En la misma línea, Idini et al. (2012) destaca que los pacientes con anorexia nerviosa y sus familiares presentan mayor rigidez cognitiva y alteraciones en la toma de decisión respecto a grupos controles. La rigidez cognitiva parece más frecuente en pacientes con anorexia y sus familiares, y las alteraciones en la toma de decisión o de la coherencia central en bulimia nerviosa.

Revisando estudios que comparan personas con bulimia nerviosa con control, Van-den-Eynde et al. (2011) señalan que no se puede establecer un perfil neuropsicológico en personas con bulimia nerviosa, pareciendo, el posible deterioro, más relacionado con psicopatología asociada a la bulimia.

En la Figura 1 se han reflejado los resultados más relevantes asociados al diagnóstico de anorexia y bulimia nerviosas, así como déficits presentes en los familiares no afectados.

Figura 1. Principales resultados de los estudios basados en revisiones/ metaanálisis



Discusión/Conclusiones

En este estudio se ha revisado los resultados planteados por revisiones y meta-análisis publicados en los últimos 6 años. Entre los estudios que han investigado fundamentalmente a personas con anorexia nerviosa en comparación con grupos control las conclusiones más relevantes responden a las siguientes cuestiones:

¿Existe deterioro en la toma de decisiones, funciones ejecutivas, coherencia central y atención en mujeres con anorexia nerviosa?

Los procesos en la toma de decisiones (Guillaume et al., 2015), flexibilidad cognitiva, resolución de problemas (Jáuregui- Lobera, 2013) menor control inhibitorio, déficit en coherencia central (Lang, López, Stahl, Tchanturia, y Treasure, 2014), rigidez cognitiva (Idina et al., 2012) y sesgos atencionales relacionados con la figura corporal (Reville et al., 2016) se encuentran deteriorados en las personas diagnosticadas de anorexia nerviosa en comparación con grupos control.

Estos resultados contrastan con la importancia que conceden algunos autores al proceso de maduración de las funciones ejecutivas que tiene lugar en la adolescencia (Flores-Lázaro, Castillo-Preciados, y Jiménez-Miramontes, 2014), periodo que suele coincidir con el inicio de la anorexia nerviosa. Por tanto, se podría hipotetizar que el proceso de maduración se ve interrumpido (Blechert, Ansorge, y Tuschen-Caffier, 2010; Calvo-Sagardoy, 2011; Cook-Cottone, 2009; Salvador et al., 2010), recalando la presencia de los déficits en coherencia central sí están asociados a la patología alimentaria y no a otra sintomatología asociada (Lang, López, Stahl, Tchanturia, y Treasure, 2014; Lang, Stahl, Espie, Treasure, y Tchanturia, 2014).

Sin embargo, respecto a la existencia de alteraciones neuropsicológicas en la anorexia nerviosa, otros autores señalan que los déficits en flexibilidad cognitiva y la toma de decisiones podrían estar relacionados con los síntomas depresivos (Abbate-Daga et al., 2015) o a la evolución crónica del trastorno alimentario (Lang, López, Stahl, Tchanturia, y Treasure, 2014; Lang, Stahl, Espie, Treasure, y Tchanturia, 2014). En este sentido, algunos autores (Jáuregui-Lobera, 2014) enfatizan la necesidad de investigar sobre la relación entre los déficits neuropsicóticos y la ansiedad, depresión y obsesividad presente en la anorexia nerviosa.

¿Qué déficits neuropsicológicos se encuentran en la bulimia nerviosa?

Las alteraciones encontradas en personas con bulimia se asocian con la toma de decisiones y la coherencia central (Idina et al., 2012; Jáuregui-Lobera, 2013). Estos aspectos pudieran estar relacionadas con la impulsividad propias de la bulimia nerviosa, aspecto caracterizado por la tendencia a la búsqueda de la gratificación inmediata y la falta de percepción de las consecuencias negativas a largo plazo, tal y como señalaban varios autores (Herrera-Giménez et al., 2011; Liao-Pei-Chi, 2008, Salvador-Cruz et al., 2011). En la misma línea, se podría consensuar lo señalado por Brand et al., (2007) al relacionar el procesamiento lento propio de las mujeres con el diagnóstico de bulimia nerviosa y el déficit en la coherencia central.

Respecto a los sesgos atencionales parece que en personas con anorexia nerviosa se encuentran relacionados con la ingesta de alimento, calorías e imagen corporal, mientras que para la bulimia nerviosa se encuentran más relacionado con el peso (Jáuregui-Lobera, 2013). En la literatura científica ya se señalaba que los sesgos atencionales en relación al cuerpo y la comida eran una especificidad en el desarrollo de los trastornos alimentarios, aspecto a tener en cuenta en la prevención y la intervención (Dickson et al, 2008).

Sin embargo, Van-den-Eynde et al. (2011) asocia los déficits neuropsicológicos a la sintomatología patológica relacionada con la bulimia nerviosa, aspecto en la línea sugerida por Tchanturia et al. (2007) al rechazar la existencia de un perfil neuropsicológico asociado a los síntomas de los trastornos alimentarios.

¿Existen datos suficientes que apoyen la existencia de un perfil neuropsicológico presente en la etiopatogenia de los trastornos alimentarios?

Según los autores revisados, parece que los déficits neuropsicológicos se encuentran presentes en los familiares de primer grado de afectadas tanto de anorexia como de bulimia, fundamentalmente en la coherencia central (Idina et al., 2012; Jáuregui-Lobera, 2013). Estos resultados se sumarían al apoyo de la hipótesis de la vulnerabilidad, es decir, que cierta tendencia neuropsicológica podría suponer un factor de vulnerabilidad para el desarrollo de los trastornos alimentarios, tal y como señalan Kanakam y Treasure (2013).

En definitiva, a través de los estudios revisados, cobraría especial relevancia despejar si los déficits se mantienen una vez recuperado el trastorno alimentario lo que otorgaría consistencia a la presencia de una tendencia, cuando menos, respecto a la coherencia central débil, como factor de vulnerabilidad en el desarrollo de la patología alimentaria. Por otra parte, establecería la importancia de crear acciones específicas para fortalecer la coherencia central, tanto como aspecto preventivo como intervención específica en los programas de tratamiento. Además, convendría incorporar la evaluación neuropsicológica en la evaluación general que se realiza de las personas afectadas ya que, de esta forma, se obtendrían datos con personas con poca evolución del trastorno, se podrían realizar estudios longitudinales, y probablemente, un mayor tamaño muestral que permitiera generalizar los resultados.

Referencias

- Abbate-Daga, G., Buzzichelli, S., Marzola, E., Aloï, E., Aloï, M., Amianto, F., y Fassino, S. (2015). Does depression matter in neuropsychological performances in anorexia nervosa. A descriptive review. *International Eating Disorder*, 48(6), 736-745.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5ª Edición revisada (DSM-5). Washington: APA.
- Bechara, A., Damasio, A.R., Dámasio, H., y Anderson, S.W. (1994). Intensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex. *Cognition*, 50(1-3), 7-15.
- Blechert, J., Ansorge, U., y Tuschen-Caffier, B. (2010). A body- related dot- probe task reveals distinct attentional bulimia nervosa and anorexia nervosa. *Journal of abnormal psychology*, 119(3), 575-585.
- Brand, M., Franke-Sievert, C., Jacoby, G., y Markowitsch, H.J. (2007). Neuropsychological correlates of decision making in patients with bulimia nervosa. *Neuropsychology*, 21, 742-750.

- Burgess, P., y Shallice, T. (1997). *The Hayling and Brixton tests*. Bury St. Edmunds, UK: Thames Valley Test Company.
- Calvo-Sagardoy, R. (2011). Comprendiendo y superando la cronicidad en trastornos de la conducta alimentaria. *Acción psicológica*, 8(1), 35-56.
- Camacho-Ruiz, E.J., Escoto-Ponce-de-León, M.C., y Mancilla-Díaz, M. (2008). Neuropsychological evaluation in patients with eating disorders. *Salud mental*, 31, 41-446.
- Cook-Cottone, C. (2009). Neuropsychology of Eating Disorders. In *Issues of Diversity in Clinical Neuropsychology. The Neuropsychology of women*, 1-33.
- Dickson, H., Brooks, S., Uher, R., Tchanturia, K., Treasure, J., y Campbell, I.C. (2008). The inability to ignore: distractibility in women with restricting anorexia nervosa. *Psychological medicine*, 38, 1741-1748.
- Flores-Lázaro, J.C., Castillo- Preciados, R.E., y Jiménez-Miramontes, A. (2014). Desarrollo de las funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de psicología*, 30(2), 463-473.
- Gordillo, F., Arana, J.M., Salvador, J., y Mestas, L. (2011). Tomar decisiones con anorexia nerviosa: implicaciones en el desarrollo y tratamiento de la enfermedad. *Trastornos de la conducta alimentaria*, 13, 1416-1436.
- Guillaume, S., Gorwood, P., Jollant, F., Van-den-Eynde, F., Courter, P., y Richard-Devantoy, D. (2015). Impaired decision-making in symptomatic anorexia and bulimia nervosa patients: a meta-analysis. *Psychological Medicine*, 45, 3377-3391.
- Heaton, R.K., Chelune, G.J., Talley, J.L., Kay, G., y Curtiss, G. (1993). *Wisconsin Card Sorting Test (Version Computer version 4)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Herrera-Giménez, M. (2011). Bulimia nerviosa: emociones y toma de decisiones. *Revista de psiquiatría salud mental Barcelona*, 4(2), 88-95.
- Idini, E., Márquez-Medina, D., Pifarré, J., Buj-Álvarez, I., y Castán-Campanera, E. (2012). ¿Son las alteraciones neuropsicológicas de los trastornos de la conducta alimentaria endofenotipos de la enfermedad? Revisión y estado actual del tema. *Revista de Neurología*, 55(12), 729-736
- Jáuregui-Lobera (2013). Neuropsychology of eating disorders: 1995-2012. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 9, 415-430.
- Jáuregui-Lobera, I. (2014). Executive functions in anorexia nervosa. *Nutrición Hospitalaria*, 29(3), 500-507.
- Kanakam, N., y Treasure, J. (2013) A review of cognitive neuropsychiatry in the taxonomy of eating disorders: State, trait, or genetic?. *Cognitive Neuropsychiatry*, 18(1-2), 83-114.
- Lang, K., López, C., Stahl, D., Tchanturia, K., y Treasure, J. (2014). Central coherence in eating disorders: an updated systematic review and meta-analysis. *World Journal Biology Psychiatry*, 15(8), 586-598.
- Lang, K., Stahl, D., Espie, J., Treasure, J., y Tchanturia, K. (2014). Set shifting in children and adolescents with anorexia nervosa: An exploratory systematic review and metaanalysis. *International Eating Disorder*, 47, 394-399.
- Liao-Pei-Chi, Y. (2008). An examination of decision making in bulimia nervosa. *Journal clinical experimental neuropsychology*, 1-7.
- Osterrieth, P. (1944). The test of copying a complex figure: A contribution to the study of perception and memory. *Archive Psychology*, 30, 286-356.
- Reitan, R. (1958). Validity of the Trail Making Test as indicator of organic brain damage. *Perceptual and Motor Skills* 8, 271-276.
- Reville, M., O'Connor, L., y Frampton, I. (2016) Literature Review of Cognitive Neuroscience and Anorexia Nervosa. *Current Psychiatry Reports*, 18(2), 18.
- Salvador, J., Mestas, L., Gordillo, F., Arana, J.M., Meilán, J.J.G., Pérez, E., y Carro, J. (2010). La toma de decisiones en la Anorexia Nerviosa. *Revista de neurología*, 50, 703-704.
- Salvador-Cruz, J., Alvarado-Sánchez, N., y Silva-Gutiérrez, C. (2011). Análisis neuropsicológico de la planeación en mujeres en riesgo de desarrollar un trastorno de la conducta alimentaria. *Trastornos de la conducta alimentaria*, 14, 1505-1522.
- Stroop, J.R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18, 643-662.
- Tchanturia, K., Campbell, I.C., Morris, R., y Treasure, J. (2005). Neuropsychological studies in anorexia nervosa. *International journal eating disorder*, 37, 572-576.
- Tchanturia, K., Liao, P.C., Uher, R., Lawrence, N., Treasure, J., y Campbell, I.C. (2007). An investigation of decision making in anorexia nervosa using the Iowa Gambling Task and skin conductance measurements. *Journal international neuropsychological society*, 13(4), 635-41.

Van-den-Eynde, F., Guillaume, S., Broadbent, H., Stahl, D., Campebell, I.C, Schmidt, V., y Tchanturia, K. (2011). Neurocognition in bulimic eating disorders a systematic review. *Acta Psychiatr Scand*, 124, 120-140.

Witkin, H., Oltman, P., Raskin, E., y Karp, S. (1971). *A manual for the Embedded Figures Test*. California: Consulting Psychologists Press.

CAPÍTULO 134

Inventario de dismorfia muscular (DMI-R): Fiabilidad y validez en una muestra universitaria española

Laura Badenes-Ribera, María C. Fuentes Durán, y Laura Galiana Llinares
Universitat de València, Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento

Introducción

La Dismorfia Muscular (DM, en adelante) es un desorden dismórfico corporal (APA, 2013) caracterizado por una preocupación obsesiva con el tamaño y la forma de los propios músculos. Las personas con este síndrome creen que sus músculos son más pequeños de lo que son en realidad (Grieve, Truba, y Bowersox, 2009; Olivardia, 2001), y se perciben como insignificantes y poco atractivos (Olivardia, Pope, y Hudson, 2000). Desean una musculatura aún mayor y están muy preocupadas por ganar grasa (Choi, Pope, y Olivardia, 2002).

Se ha observado que el DM afecta principalmente a los hombres, en particular a aquellos que practican deportes que hacen hincapié en el aumento de la masa muscular o el aumento de potencia, como el levantamiento de pesas o el culturismo (Cella, Iannaccone, y Cotrufo, 2012; Fabris, Longobardi, Prino, y Settanni, 2017; Philips et al., 2010; Pope, Gruber, Choi, Olivardia, y Phillips, 1997; Tod, Edwards, y Cranswick, 2016). Sin embargo, también se han observado síntomas de DM en las mujeres (Hale, Diehl, Weaver, y Briggs, 2013; Readdy, Cardinal, y Watkins, 2011; Robert, Munroe-Chandler, y Gammage, 2009).

La DM pone en riesgo la salud y el bienestar físico, mental y emocional (Olivardia, 2001). Así, se ha asociado con una mala calidad de vida (Pope et al., 2005, Tod y Edwards, 2015, Tod et al., 2016), sintomatología obsesivo-compulsiva y psicoticismo (Longobardi, Prino, Fabris, y Settanni, 2017), una menor autoestima y un mayor sentimiento de soledad (Chaney, 2008), sintomatología depresiva y ansiosa (Cafri, Olivardia, y Thompson, 2008; Mitchell et al., 2017), deterioro en el funcionamiento social y ocupacional (Olivardia et al., 2000) y con sintomatología de los trastornos de la conducta alimentaria (Dos Santos et al., 2015; Murray y Touyz, 2013).

Además, la DM se ha sido asociada con sintomatología de los trastornos de la conducta alimentaria (Giardino y Procidano, 2012; Goodale, Watkins, y Cardinal, 2001; Hildebrandt, Schlundt, Langenbucher, y Chung, 2006; Lopez, Pollack, Gonzales, Pona, y Lundgren, 2015; Murray et al., 2012; Olivardia et al., 2000), el uso de píldoras dietéticas (McFarland y Kaminski, 2009), un nulo o deficiente control del régimen alimenticio, con ejercicio compulsivo, (Olivardia et al., 2000), vómitos (Hildebrandt et al., 2006; McFarland y Kaminski, 2009), uso de laxantes (Hildebrandt et al., 2006), y déficits neurocognitivos similares a los observados en personas con anorexia nerviosa (Griffiths, Murray, y Touyz, 2013).

La edad promedio de inicio de la DM es aproximadamente entre los 19 y 20 años (Cafri et al., 2008; Olivardia, 2001), y su etiología aún no es bien conocida. En este punto, Grieve (2005, 2007) presenta un modelo etiológico para el desarrollo de DM. Este autor señala que el desarrollo del trastorno de DM está influenciado por muchos factores comparables a los que influyen en el desarrollo de los trastornos alimentarios, incluyendo la insatisfacción general del cuerpo, el afecto negativo, la preocupación por el cuerpo ideal, la baja autoestima, la tendencia hacia el perfeccionismo, la distorsión de la autopercepción corporal, la participación en deportes y las presiones de los medios de comunicación.

Existen diversas herramientas para evaluar los síntomas de DM y sus criterios diagnósticos, las cuales facilitan la identificación de este trastorno en la población y las personas que están en riesgo de

desarrollarlo. Entre los instrumentos de medida desarrollados a tal fin se encuentran (Lopez-Caudete, Vazquez-Arevalo, y Mancilla-Diaz, 2016; Mitchell et al., 2017): Escala de Actitudes del Cuerpo Masculino (Tylka, Bergeron, y Schwartz, 2005), Inventario del Trastorno por Dismorfia Muscular (Hildebrandt, Langenbucher, y Schlundt, 2004), la Escala de Satisfacción Muscular (Mayville, Williamson, White, Netemeyer, y Drab, 2002), y el Inventario de Dismorfia Muscular (Short, 2005).

A pesar que las escalas mas utilizadas son la MASS (Mayville et al., 2002) y el MDDI (Hildebrandt et al., 2004), ambas con buenas propiedades psicométricas, las mismas no están vinculadas a un modelo de etiología de la DM. La escala MDI (Short, 2005) menos conocida y utilizada, está desarrollada sobre la base del modelo etiológico de la DM establecido por Grieve (2005). El modelo etiológico permite explorar el marco de un trastorno psicológico, examinando las variables pertinentes a un trastorno de manera más organizada y contribuyen a los planes de tratamiento al ayudar a los profesionales a centrarse en áreas de importancia en cuanto al trastorno. Por lo tanto, los instrumentos de medida basados en modelos etiológicos de la DM pueden facilitar a los profesionales de la salud no solo la identificación de personas en riesgo de desarrollar DM sino también la planificacion de programas de tratamiento.

El MDI original estuvo compuesta de 67 ítems, los cuales, tras el analisis factorial exploratio (AFE) fueron reducidos a una escala de 25 ítems con ocho componentes. Los componentes resultantes incluyeron Inadecuación, Preocupación, Compulsividad, Impulso a la musculatura, Aumento de la musculatura, Ansiedad corporal, Sacrificio social y Persistencia. Estos componentes juntos demostraron una evaluación completa de las áreas de diagnóstico de DM, y demostraron relaciones importantes con las cuatro variables del modelo etiológico propuesto por Grieve (2005).

No se conoce la traducción y uso en el contexto español del MDI (Short, 2005), así como tampoco estudios que aporten evidencia sobre la validez y fiabilidad de sus puntuaciones en muestras españolas, si en muestras estadounidenses (Cubberley, 2009; Short, 2005). Por ello, el objetivo de este estudio es presentar la versión española del Inventario de Dismorfia Muscular-Revisado, junto con sus propiedades psicométricas, en una muestra de estudiantes universitarios españoles.

Método

Participantes

La muestra inicial estuvo compuesta por 279 estudiantes del grado de Psicología. De ellos, el 72,4% fueron mujeres. La media de edad fue de 23,30 años ($DT = 7,07$). Dado que el objetivo del estudio era analizar las propiedades psicométricas de la escala MDI en una muestra univestaria, se eliminaron del estudio a los sujetos con una edad mayor de 30 años. En consecuencia, la muestra final estuvo compuesta por 251 sujetos con una edad media de 21.31 ($DT = 2.52$, Min = 18. Max =29). De estos, 72,7% fueron mujeres y 27,3% hombres.

Instrumentos

La encuesta se dividió en dos secciones. En la primera sección se recogió información sobre variables sociodemográficas (ejemplo, edad, sexo, etc). La segunda sección contó con diversos instrumentos relacionados con el bienestar y la salud, entre ellos, el Inventario de Dismorfia Muscular-Revisado (*Muscle Dysmorphia Inventory*, MDI-R) desarrollado por Short (2005) que se utiliza en el presente trabajo. El MDI es una escala de 25 ítems que evalúan 8 dimensiones: Inadecuación (I), de cinco ítems (ítem 21, 22, 23, 24, y 25), Preocupación (Pr), con cuatro ítems (ítem 10, 11, 12, y 13), Compulsividad (Co) con tres ítems (ítem 6, 17, y 18), Impulso a la muscularidad (IM) con 4 ítems (ítems 1, 2, 3, 4), Aumento de la musculatura (AM) de dos ítems (ítems 5 y 9), Ansiedad corporal (AC) de tres ítems (ítems 14, 15, y 16), Sacrificio Social (SS) de dos ítems (ítems 7 y 8) y Persistencia (Pe), con otros dos ítems (ítems 19 y 20). Los ítems puntúan en una escala tipo Likert que oscila entre 1

(fuertemente en desacuerdo) y 6 (fuertemente de acuerdo). Las propiedades psicométricas de la versión española de la escala son objeto de estudio y por tanto pueden consultarse en la sección de Resultados.

Procedimiento

La encuesta se llevó a cabo después de las clases y tuvo una duración aproximada de 20 minutos. La participación fue voluntaria y anónima, con una tasa de participación aproximada del 70%. Durante la cumplimentación de la encuesta estuvieron presentes investigadores entrenados para ofrecer indicaciones y resolver dudas.

Análisis de datos

Para obtener evidencias de validez interna, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE) utilizando el método de máxima verosimilitud, fijando el número de factores extraer a ocho, tomando en cuenta la teoría de los autores originales de la escala (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza, y Tomás-Marco, 2014; Lorenzo-Seva, Timmerman, y Kiers, 2011). Siguiendo las indicaciones de la literatura especializada (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010; Lloret-Segura et al., 2014), en primer lugar se escogió un método de rotación oblicua, en concreto método Oblimin Directo. Pero como la mayoría de las correlaciones estimadas entre los factores no fueron substanciales sino que fueron consistentemente bajas (por debajo de 0,30), se realizó un segundo análisis especificando una solución ortogonal (método varimax). Las dos soluciones fueron similares. En estos casos, es preferible aceptar la solución ortogonal. Por lo tanto, escogimos la solución ortogonal (método de rotación varimax). En cuanto al criterio de asignación de los ítems a los factores la práctica más común es retener saturaciones que estén por encima de 0,30 ó 0,40 (Lloret-Segura et al., 2014). Tabachnick y Fidell (2001) afirmaron que 0,32 podría ser una buena regla general en la saturación mínima a considerar, que equivale aproximadamente al 10% de la varianza explicada, y éste es el criterio seguido en el presente trabajo.

Finalmente, y para analizar la consistencia interna de la escala, se obtuvieron los coeficientes alfa de Cronbach para las dimensiones propuestas por los autores.

Los análisis de datos se realizaron con el programa estadístico SPSS versión 20 para Windows.

Resultados

En primer lugar, se comprobó el cumplimiento de supuestos para poder llevar a cabo un análisis factorial exploratorio. El valor del índice Kaiser-Meyer-Olkin mostró adecuación muestral para el AFE ($KMO = ,798$) y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó estadísticamente significativa ($\chi^2(300) = 2745,419$, $p < ,001$). Los resultados del AFE apuntaron la existencia de 8 factores que explicaron el 61,38% de la varianza (ver tabla 1).

Tabla 1. Varianza total explicada

Factor	Autovalores iniciales	% de la varianza	% varianza acumulada
1	6,17	12,51	12,51
2	3,80	12,99	25,50
3	2,51	11,67	37,16
4	1,65	9,85	47,02
5	1,20	6,64	53,66
6	1,07	3,12	56,78
7	0,99	2,46	59,24
8	0,83	2,15	61,38

En cuanto a las saturaciones factoriales de los ítems, estas fueron distintas a las propuestas por el autor original de la escala (ver saturaciones factoriales en tabla 2). Además, el ítem 11 presentó saturaciones en distintos factores (solapamiento), por lo que no fue adscrito a ningún factor.

Tabla 2. Matriz de estructura

Variable (ítem)	Factor							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Ítem 21	,866	,080	,127	,097	,039	,072	,077	,085
Ítem 22	,851	-,002	,011	,117	,077	-,033	,025	,059
Ítem 25	,769	-,017	,136	-,032	,118	,128	,076	,045
Ítem 12	,646	,078	,135	,121	,022	,212	,061	,031
Ítem 16	,495	,009	,210	,068	,159	,198	,231	,079
Ítem 17	,028	,805	,073	,109	,334	-,045	,127	-,005
Ítem 6	,012	,767	,117	,155	,173	-,084	,092	-,131
Ítem 20	,135	,723	,231	,172	,021	-,036	,001	-,044
Ítem 19	-,024	,642	,155	,083	,067	,019	,031	-,127
Ítem 5	,139	,197	,775	-,003	,078	-,018	-,048	-,196
Ítem 9	-,005	,169	,767	,005	-,052	-,043	,097	-,193
Ítem 4	,132	,122	,765	,052	,061	-,154	,058	,236
Ítem 23	,342	,105	,500	,178	,076	,017	,033	-,068
Ítem 2	,208	,047	,389	,058	-,006	-,254	,014	,126
Ítem 7	,006	,032	,091	,947	,072	,001	,006	-,012
Ítem 13	,166	,195	,028	,716	,166	,073	,060	,000
Ítem 8	,111	,203	,048	,623	-,033	,034	,091	-,046
Ítem 11	,144	,360	,038	,378	,339	,035	,340	-,115
Ítem 18	,087	,261	,007	,104	,777	,112	,078	-,048
Ítem 24	,249	,231	,093	,075	,447	-,055	,101	,019
Ítem 15	,191	-,046	-,124	,052	,060	,736	,022	,163
Ítem 14	,344	-,042	-,198	,097	-,003	,576	,004	,187
Ítem 10	,351	,213	,098	,184	,195	,005	,865	-,039
Ítem 1	,195	-,358	-,402	-,113	-,138	,133	,039	,587
Ítem 3	,115	-,151	,017	-,035	,010	,277	-,056	,527
Alfa de Cronbach	,87	,85	,79	,75	,63	,72	-	,54

Como se observa en la Tabla 2, El factor 1 estuvo compuesto por los ítems 21, 22, 25, 12 y 16, correspondería a la dimensión Inadecuación pero ampliada (I); el factor 2 estuvo compuesto por los ítems 17, 6, 20 y 19, a la Persistencia y Compulsividad (PCo); el factor 3 estuvo compuesto por los ítems 5, 9, 4, 23 y 2, al Impulso a la Musculatura e Incremento de la Musculatura (IM); el factor 4 estuvo compuesto por los ítems 7, 13, y 8, al Sacrificio Social (SS); el factor 5 estuvo compuesto por los ítems 18 y 24, que se corresponderían con las dimensiones de compulsividad e inadecuación en la escala original; el factor 6 estuvo compuesto por los ítems 15, y 14, a la Ansiedad Corporal (AC); el factor 7 estuvo compuesto solo por el ítem 10, que pertenece al factor preocupación (Pre); y el factor 8 estuvo compuesto por los ítems 1, y 3, que se corresponderían con la dimensión impulso a la muscularidad en la versión original de la escala.

La consistencia interna de la medida fue buena en todos los factores, a excepción de dos factores (ver tabla 2).

Discusión/Conclusiones

Este trabajo ha presentado las propiedades psicométricas del Inventario de Dismorfia Muscular-Revisado (Short, 2005) en su versión española. El análisis factorial exploratorio sugirió que la versión española tiene una estructura interna distinta al MDI original. La versión española tendría 5 factores, en lugar de 8; dado que en tres de los factores resultantes estarían compuestos por menos de tres ítems. En concreto, los factores 5 y 6 estarían formados por dos ítems, y el factor 7 sólo por un ítem. En este punto, cabe señalar que la literatura especializada recomienda que los factores estén compuestos como mínimo entre 3 o 4 ítems, cuando se dispone de un mínimo de 200 casos (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010; Lloret et al., 2014). Además, algunos de los 5 factores resultantes estaban compuestos por ítems distintos de la versión original. Por ello, sería conveniente realizar un estudio con técnicas de análisis más potentes y sofisticadas como, por ejemplo, el análisis factorial confirmatorio (AFC) o ESEM (*Exploratory Structural Equation Modeling*), los cuales permiten poner a prueba con mayor

garantía la estructura interna propuesta por los autores y cuyo ajuste puede ser evaluado utilizando diferentes índices de bondad de ajuste (Lloret et al., 2014).

Por otro lado, es posible que la distinta estructura interna mostrada en España sea producto de la muestra utilizada en este trabajo, la cual estuvo formada mayoritariamente por mujeres universitarias. Sin embargo, la versión original del MDI-R fue desarrollada en una muestra compuesta exclusivamente por hombres universitarios, la mitad de los cuales practicaban deporte. También, los posteriores estudios sobre su fiabilidad y validez fueron llevados a cabo en muestras formadas completamente por hombres universitarios (Cubberley, 2009).

Otra posible explicación a la diferente estructura interna del instrumento analizado puede deberse a factores culturales. En este sentido, tanto el estudio donde se desarrolló la versión original del instrumento (Short, 2005) como el estudio de su posterior validación (Cubberley, 2009) fueron llevados a cabo con muestras de estudiantes universitarios de la Universidad de Kentucky, en los Estados Unidos de América.

Por otro lado, la consistencia interna de la medida fue buena en todos los factores, a excepción de dos factores. Por lo tanto, más investigaciones son necesarias para determinar la fiabilidad y validez de este inventario en otras muestras cuya distribución por sexo sea semejante a la de los estudios originales y de validación del instrumento MDI.

Las implicaciones de disponer de una herramientas fiables y válidas para evaluar la DM son diversas. Por ejemplo, los profesionales de la salud (psicólogos, médicos, etc) estarían mejor equipados para identificar a personas que estén en riesgo de desarrollar síntomas de MD y, por lo tanto, podrían implementar programas de prevención. También serían útiles para ayudar al diagnóstico y tratamiento de personas con sintomatología de DM. En este punto, cabe señalar la adaptación española de la escala MASS (González-Martí, Fernández, Contreras, y Mayville, 2012) que ha mostrado buenas propiedades psicométricas en una muestra española.

Referencias

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Washington, DC.
- Cafri, G., Olivardia, R., y Thompson, J.K. (2008). Symptom characteristics and psychiatric comorbidity among males with muscle dysmorphia. *Comprehensive Psychiatry*, 49, 374-379.
- Cella, S., Iannaccone, M., y Cotrufo, P. (2012). Muscle dysmorphia: A comparison between competitive bodybuilders and fitness practitioners. *Journal of Nutritional Therapeutics*, 1(1), 12-18.
- Chaney, M.P. (2008). Muscle dysmorphia, self-esteem, and loneliness among gay and bisexual men. *International Journal of Men's Health*, 7, 157-170.
- Choi, P.Y.L., Pope, H.G., y Olivardia, R. (2002). Muscle dysmorphia: a new syndrome in weightlifters. *British Journal of Sports Medicine*, 36, 375-376.
- Cubberley, R.S. (2009). *Evaluating the Reliability and Validity of the Muscle Dysmorphia Inventory*. Unpublished Masters Theses y Specialist Projects. Paper 121. Western Kentucky University, Bowling Green, KY.
- Dos Santos Filho, C.A., Tirico, P.P., Stefano, S.C., Touyz, S.W., y Claudino, A.M. (2015). Systematic review of the diagnostic category muscle dysmorphia. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 50, 322-33.
- Fabris, M.A., Longobardi, C., Prino, L.E., y Settanni, M. (2017). Attachment style and risk of muscle dysmorphia in a sample of male bodybuilders. *Psychology of Men y Masculinity*. Advance online publication.
- Ferrando, P.J., y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El Análisis Factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Giardano, J.C., y Procidano, M.E. (2012). Muscle dysmorphia symptomatology: A cross-cultural study in Mexico and the United States. *International Journal of Men's Health*, 11, 83-103.
- González-Martí, I., Fernández, J.G., Contreras, O.R., y Mayville, S.B. (2012). Validation of a Spanish version of the Muscle Appearance Satisfaction Scale: Escala de Satisfacción Muscular. *Body Image*, 9, 517-523.
- Goodale, K.R., Watkins, P.L., y Cardinal, B.J. (2001). Muscle dysmorphia: A new form of eating disorder? *American Journal of Health Education*, 32, 260-266.

- Grieve, F.G. (2005). *Proposing an etiological model for Muscle Dysmorphia*. Washington, D.C.
- Grieve, F.G. (2007). A conceptual model of factors contributing to the development of muscle dysmorphia. *Eating Disorders*, 15, 63-80.
- Grieve, F.G., Truba, N., y Bowersox, S. (2009). Etiology, assessment, and treatment of muscle dysmorphia. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 23, 306-314.
- Griffiths, S., Murray, S., y Touyz, S. (2013). Disordered eating and the muscular ideal. *Journal of Eating Disorders*, 1, 15.
- Hale, B., Diehl, D., Weaver, K., y Briggs, M. (2013). Exercise dependence and muscle dysmorphia in novice and experienced female bodybuilders. *Journal of Behavioral Addictions*, 2, 244-248.
- Hildebrandt, T., Langenbucher, J., y Schlundt, D.G. (2004). Muscularity concerns among men: development of attitudinal and perceptual measures. *Body Image*, 2, 169-81.
- Hildebrandt, T., Schlundt, D., Langenbucher, J., y Chung, T. (2006). Presence of muscle dysmorphia symptomatology among male weightlifters. *Comprehensive Psychiatry*, 47, 127-135.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.
- Longobardi, C., Prino, L.E., Fabris, M.A., y Settanni, M. (2017). Muscle dysmorphia and psychopathology: Findings from an Italian sample of male bodybuilders. *Psychiatric Research*, 256, 231-236.
- López, A., Pollack, L., Gonzales, S., Pona, A., y Lungren, J. (2015). Psychosocial correlates of muscle dysmorphia among collegiate males. *Journal of Psychological Inquiry*, 20, 58-66.
- López-Caudete, C., Vazquez-Arevalo, R., y Mancilla-Diaz, J.M. (2016). Evaluación diagnóstica de la dismorfia muscular. *Anales de Psicología*, 32, 405-4016.
- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M.E., y Kiers, H.A.L. (2011). The Hull method for selecting the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research*, 46(2), 340-364.
- Mayville, S.B., Williamson, D.A., White, M.A., Netemeyer, R.G., y Drab, D.L. (2002). Development of the muscle appearance satisfaction scale: a self-report measure for the assessment of muscle dysmorphia symptoms. *Assessment* 9, 351-360.
- McFarland, M.B., y Kaminski, P.L. (2009). Men, muscles and mood: The relation between self-concept, dysphoria, and body image disturbances. *Eating Behaviors*, 10, 68-70.
- Mitchell, L., Murray, S.B., Cobley, S., Hackett, D., Gifford, J., Capling, L., y O'Connor, H. (2017). Muscle dysmorphia symptomatology and associated psychological features in bodybuilders and non-bodybuilder resistance trainers: A systematic review and meta-Analysis. *Sports Medicine*, 47, 233-259.
- Murray, S.B., Rieger, E., Hildebrandt, T., Karlov, L., Russell, J., Boon, E., y Touyz, S.W. (2012). A comparison of eating, exercise, shape, and weight related symptomatology in males with muscle dysmorphia and anorexia nervosa. *Body Image*, 9, 193-200.
- Murray, S.B., y Touyz, S.W. (2013). Muscle dysmorphia: towards a diagnostic consensus. *Australian y New Zealand Journal of Psychiatry*, 47, 206-207.
- Olivardia, R. (2001). Mirror, mirror on the wall, who's the largest of them all? The features and phenomenology of muscle dysmorphia. *Harvard Review of Psychiatry*, 9, 245-259.
- Olivardia, R., Pope, H.G., y Hudson, J.I. (2000). Muscle dysmorphia in male weightlifters: A case-control study. *American Journal of Psychiatry*, 157, 1291-1296.
- Phillips, K.A., Wilhelm, S., Koran, L.M., Didie, E.R., Fallon, B.A., Feusner, J., y Stein, D.J. (2010). Body dysmorphic disorder: some key issues for DSM-V. *Depression and Anxiety*, 27, 573-591.
- Pope, C.G., Pope, H.G., Menard, W., Fay, C., Olivardia, R., y Phillips, K.H. (2005). Clinical features of muscle dysmorphia among males with body dysmorphic disorder. *Body Image*, 2, 395-400.
- Pope, H.G., Gruber, A.J., Choi, P., Olivardia, R., y Phillips, K. A. (1997). Muscle dysmorphia: An underrecognized form of body dysmorphic disorder. *Psychosomatics*, 38(6), 548-557.
- Readdy, T., Cardinal, B.J., y Watkins, P.L. (2011). Muscle dysmorphia, gender role stress, and sociocultural influences: An exploratory study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82, 310-319.
- Robert, C.A., Munroe-Chandler, K.J., y Gammage, K.L. (2009). The relationship between the drive for muscularity and muscle dysmorphia in male and female weight trainers. *The Journal of Strength y Conditioning Research*, 23, 1656-1662.
- Short, J. (2005). Creating an assessment tool for muscle dysmorphia. *Unpublished Masters Theses y Specialist Projects.Paper 479*. Western Kentucky University, Bowling Green, KY.
- Tabachnick, B.G., y Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.

- Tod, D., Edwards, C., y Cranswick, I. (2016). Muscle dysmorphia: current insights. *Journal of Psychology Research and Behavior Management*, 9, 179–188.
- Tod, D., y Edwards, C. (2015). Relationships among muscle dysmorphia characteristics, body image, quality of life, and coping in males. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18, 585–9.
- Tylka, T.L., Bergeron, D., y Schwartz, J.P. (2005). Development and psychometric evaluation of the male body attitudes scale (MBAS). *Body Image* 2, 161–175.

CAPÍTULO 135

Percepción de las mujeres mutiladas genitalmente sobre el impacto de la práctica en sus parejas

María del Mar Pastor Bravo
Facultad de enfermería, Universidad de Toronto

Introducción

Definición

La Mutilación Genital Femenina (MGF) comprende “todos los procedimientos que, de forma intencional y por motivos no médicos, alteran o lesionan los órganos genitales femeninos” (OMS, 2017).

La OMS diferencia cuatro tipos que se reflejan en la tabla 1.

Tabla 1. Tipos de MGF (OMS, 2017)

Tipo:	Definición	Subtipo	Definición
I o Clitoridectomía	Extirpación parcial o total del clítoris y / o el prepucio	Ia	Eliminación de la capucha del clítoris o prepucio solamente
		Ib	Extirpación del clítoris con el prepucio.
II o Escisión	Extirpación parcial o total del clítoris y los labios menores, con o sin escisión de los labios mayores	IIa	Eliminación de los labios menores.
		IIb	Eliminación parcial o total del clítoris y labios menores.
		IIc	Resección parcial o total del clítoris, labios menores y labios mayores.
III o Infibulación (Circuncisión faraónica)	Extirpación parcial o total del clítoris y genitales externos para posterior sutura y estrechamiento de apertura vaginal.	IIIa	Eliminación de los labios menores.
		IIIb	Eliminación de los labios mayores.
IV Sin clasificar	Todos los demás procedimientos dañinos realizados sobre los órganos genitales femeninos con fines no terapéuticos.		

Prevalencia de la MGF

La mutilación genital femenina afecta en la actualidad a más de 200 millones de mujeres y niñas de 30 países de África, Oriente Medio y Asia (United Nations Children’s Fund, 2016). Si bien, no se concentra únicamente en estos países, sino que las migraciones han extendido la práctica a Europa, Australia, Canadá y los Estados Unidos (UNICEF, 2011).

Concretamente en España existen 17.000 mujeres y niñas mutiladas o en riesgo de mutilación, lo que supone un desafío para los profesionales de la salud en el tratamiento y prevención de esta práctica.

Causas

La práctica se realiza debido a los siguientes motivos o una intersección de algunos de ellos: Presión social y aceptación social, tradición y cultura, por ser una práctica universal e incuestionable, como rito de paso a la edad adulta y al matrimonio, mantener la virginidad y la fidelidad, para hacer a las mujeres casaderas, para ser consideradas puras o seguir los modelos culturales de feminidad, para eliminar una parte (el clítoris) considerada masculina, creencia de que es una práctica religiosa y mantener el poder y autoridad de las circuncidadoras o incluso del personal sanitario que la realiza (OMS, 2017).

Consecuencias para la salud de las mujeres

La mutilación de los genitales femeninos produce un grave impacto en la vida de las mujeres que fueron sometidas a dicha práctica. No repercute igual en todas las mujeres, pues dependerá, entre otros factores del modo en que se realiza el corte e instrumentos utilizados, así como del tipo de mutilación practicada.

Las consecuencias sobre la salud de esta práctica pueden clasificarse en cuatro esferas:

- Físicas: Las mujeres y niñas experimentan en el momento del corte de sus genitales hemorragia y dolor intenso (Ramírez-Crespo et al., 2011), así como retención urinaria, shock, infección, lesiones en tejidos periféricos y anemia aguda post-hemorrágica (Kaplan-Marcusan, Torán-Monserrat, Bermúdez-Anderson, y Castany-Fàbregas, 2006). El agravamiento de las complicaciones anteriormente mencionadas puede llevar a la muerte de las niñas (MedicusMundi-Andalucía, 2011).

A largo plazo, la MGF puede ocasionar anemia severa, cicatrización anormal (Kaplan, Hechavarría, Martín, y Bonhoure, 2011), infecciones recurrentes del tracto urinario (Almroth et al., 2005), dismenorrea secundaria debido a la acumulación de flujo menstrual (Pastor-Bravo, Jiménez-Ruiz, y Almansa-Martínez, 2013), incremento de la vulnerabilidad a enfermedades de transmisión sexual (Kaplan et al., 2011), así como fístulas vesicovaginales y rectovaginales (MedicusMundi-Andalucía, 2008).

En el caso de la infibulación otras complicaciones son la estenosis del introito vaginal, dismenorrea grave, hematocolpos y hematómetra y dificultades para orinar (MedicusMundi-Andalucía, 2008).

- Psicosociales: Entre las consecuencias para la salud mental de las mujeres que han sufrido la mutilación de sus genitales se ha documentado una mayor prevalencia de trastorno de estrés postraumático y otros síndromes psiquiátricos (Behrendt y Moritz, 2005), terrores nocturnos, angustia, depresión, sentimientos de insuficiencia, temor, inferioridad y represión (Utz-Billing y Kentenich, 2008).

Estos sentimientos pueden agravarse al emigrar a países occidentales y observar que la MGF no es una tradición universal, provocándoles conflictos internos de identidad, sentimientos de humillación, confusión, impotencia y vergüenza (Abdulcadir, Margairaz, Boulvain, y Irion, 2011).

- Sexuales: Entre las complicaciones sexuales encontramos dispareunia, que puede ocasionar fobia sexual y trastornos de la excitación (Kaplan-Marcusan et al., 2006). En cuanto al placer sexual, éste puede estar disminuido o abolido (Kaplan et al., 2011).

- Obstétrico-ginecológicas: Las mujeres mutiladas sufren mayores complicaciones durante el embarazo, parto y puerperio que las mujeres que no han sufrido la mutilación. Así mismo, las mujeres con mutilación tipo II o III presentan mayor necesidad de cesaría, mayor índice de hemorragia postparto, aumento del número de episiotomías, aumento de la tasa de mortalidad materna así como de neonatos que precisan reanimación tras el parto. De hecho, el 22% de las muertes perinatales pueden atribuirse a la MGF (WHO, 2006).

Consecuencias negativas para la salud de los hombres

Las consecuencias que tiene la mutilación genital femenina han sido escasamente documentadas, si bien se conocen casos de imposibilidad de realizar el coito con su pareja que han derivado a alcoholismo, abuso de drogas o búsqueda de placer sexual fuera de la pareja, impotencia por el miedo a causar dolor a la pareja con la penetración, mayor riesgo de contraer enfermedades de transmisión sexual, depresión, etc (MedicusMundi-Andalucía, 2008). Igualmente, se han descrito en algunos hombres relaciones coitales menos satisfactorias y temor al coito por miedo a dañar a sus parejas (Ramírez-Crespo et al., 2011).

Justificación

A pesar de que las consecuencias para las mujeres víctimas de mutilación genital han sido ampliamente documentadas, las causas patriarcales que “justifican” la práctica, tales como mantener la pureza, la virginidad, ser aceptada como esposa y asegurar la fidelidad de las mujeres, influyen en la perpetuación de esta tradición.

Si bien, es poco conocido y apenas se han difundido las consecuencias negativas que afectan a los hombres que son pareja de mujeres víctimas de mutilación genital.

Objetivos

Por lo que el objetivo del estudio es conocer desde la perspectiva de las mujeres las actitudes y el impacto sobre los hombres de la mutilación genital femenina.

Método

Estudio cualitativo con entrevista abierta a 16 mujeres procedentes de Senegal, Nigeria y Gambia que residen en España.

El contacto se realizó a raíz de diferentes asociaciones de mujeres africanas dónde se contactó a las informantes clave. Se fueron sumando participantes mediante muestreo en bola de nieve hasta alcanzar la saturación de datos. Los criterios para la inclusión de los participantes fueron ser mujer procedente de un país en el que se realice la mutilación genital femenina, haber sido víctima de mutilación genital, tener pareja sexual y residir en España.

Las entrevistas se realizaron de forma individual en un ambiente de confidencialidad. Se tuvieron en cuenta los principios éticos de la Declaración de Helsinki, asegurando el anonimato de los datos y la firma de la Declaración del Consentimiento informado. Se utilizó la grabadora de voz y el diario de campo como instrumentos de recogida de datos. Las transcripciones comenzaron inmediatamente tras las entrevistas y los audios fueron borrados.

El análisis y codificación de datos se realizó de manera inductiva, por lo que las categorías emergieron de las narrativas recolectadas. El análisis se realizó en tres fases: un pre-análisis, la exploración del material y el tratamiento de los resultados

Resultados

Las mujeres también refieren que la MGF tiene un impacto en los hombres y concretamente en sus respectivas parejas sentimentales y sexuales. Así mismo narran las actitudes que sus parejas ante esta práctica. En este sentido las posiciones pueden dividirse en 3 categorías:

La MGF es negativa para el hombre

Algunas mujeres refieren que los hombres prefieren que las mujeres no estén mutiladas, pues si la MGF no es buena para la mujer, tampoco lo será para el hombre y así se refleja en los siguientes testimonios

Tabla 2. Testimonios de mujeres que refuerzan que la MGF es negativa para los hombres

Entrevistada	Testimonio
E15	Hablando con amigas o primas que lo han hecho, ella me ha confiado que nunca ha tenido satisfacción con su marido. (...) Y se pelea, a veces con el marido porque él le está diciendo siempre que ella no participa, que está mirando al hombre hacer lo que quiere hacer y luego se va porque ella dice que no puede sentir nada (...) Su marido dice que no siento que estoy con una mujer, que me voy a buscar otra. (...) Si la mujer no se siente mujer, porque no puede disfrutar de la relación, no será tampoco bueno para el hombre.
E3	Hay un hombre que antes tiene una mujer que ha hecho Sunna y después ha cogido la segunda que no, dice que la mujer que no tiene esto siente más deseo que la otra. Por eso dice que el clítoris es importante. Dice que es para que la mujer se sienta bien con el hombre es por el clítoris.

Ambigüedad

Muchas entrevistadas refieren que la preferencia del hombre dependerá del mismo, pues unos prefieren una mujer que haya sido cortada y otros no. Si bien, hacen referencia a que ellos saben que las mujeres de una determinada zona o etnia están cortadas, por lo que la elección de esposa la hacen sabiendo si la misma está mutilada o no, tal y como sucedió en el caso de sus parejas. Por lo tanto, todos escogieron contraer matrimonio con mujeres de etnias en las que se realiza la mutilación.

A continuación se exponen algunos testimonios al respecto:

Tabla 3. Testimonios de mujeres sobre la ambigüedad de los hombres ante la MGF

Entrevistada	Testimonio
E8	Pues no sé, depende de ellos. Si uno no quiere pues se buscara a una que no esté cortada. Pero ellos mismos lo saben, porque vivimos en el mismo pueblo, y las que pasan por ahí lo saben, Porque sus hijas también van. Entonces no hay ningún problema.
E4	Tú sabes los hombres, cual quiere, hay hombres que le gusta ese, hay hombres que no le gusta.
E11	No lo sé pero mi marido sabe que tenemos Yonga.
E14	A los hombres eso les da igual.
E2	Hay diferentes gustos. Pero no todos los hombres les gusta esto.

La MGF es buena para el hombre

Tan sólo una de las entrevistadas refiere que la MGF es positiva para los hombres y por ello prefieren a mujeres que hayan sido mutiladas, mostrándose categórica en esta convicción.

Tabla 4. Testimonios de la entrevistada que refuerzan que la MGF es positiva para los hombres

Entrevistada	Testimonio
E13	Los hombres quieren que su mujer esté cortada.

Discusión/Conclusiones

Los resultados muestran tres categorías diferentes que van desde que la MGF es negativa para el hombre hasta que es positiva, pasando por la ambigüedad.

En las narraciones de las mujeres puede diferenciarse por un lado las actitudes de los hombres respecto a la preferencia de su futura esposa cortada o no, y por otro lado los beneficios o prejuicios que la MGF supone para la vida sexual de la pareja y para los hombres.

A pesar de que la mayoría de las entrevistadas refiere ambigüedad o preferencia de los hombres por casarse con mujeres que hayan sido mutiladas genitalmente, no se reporta ningún beneficio específico que indique la MGF es beneficiosa para la salud de los hombres. Sin embargo, se describen problemas en las relaciones sentimentales derivados de la ausencia o disminución de placer de las mujeres, que también repercuten en el placer de los hombres.

Aunque hasta ahora no existe mucha documentación al respecto, los resultados del estudio pueden compararse y discutirse con algunos artículos.

Las entrevistadas hacen referencia a que sus maridos sabían antes de casarse que en su etnia y en su pueblo todas están mutiladas. Una entrevistada contempla la MGF como positiva para el hombre y afirma contundentemente que los hombres prefieren casarse con una mujer mutilada. En esta línea, las mujeres Bobo-Dioulasso de Burkina Faso realizan diversas prácticas con la intención de mejorar la satisfacción sexual de los hombres, entre ellas, la utilización de diversas sustancias, pero también la modificación de sus propios genitales. Por lo tanto la MGF adquiere una doble intencionalidad, la satisfacción sexual masculina y la autocontención sexual de las mujeres como medida de obligatoriedad cultural (Jirovsky, 2010).

Otras entrevistadas piensan que la MGF afecta negativamente la salud de la mujer, lo cual influirá también en el hombre. Especialmente en el ámbito sexual, pues según estas mujeres, los hombres disfrutarían más de las relaciones sexuales que sean placenteras para ambos.

Uno de los testimonios hace referencia a la anorgasmia en las relaciones de pareja, y que además la mujer que sufre esta patología derivada del corte de sus genitales es amenazada por su marido con buscar a otra mujer que pueda sentir. Esta búsqueda de placer sexual fuera de la pareja también ha sido descrita por MedicusMundi-Andalucía (2008) al examinar las consecuencias en los hombres. Así mismo éstos han documentado la depresión como otra de las consecuencias, la cual puede estar motivada por la insatisfacción y el malestar en la pareja. Así mismo, un estudio que entrevistó a 59 hombres de Sudán reveló que éstos presentan problemas psicológicos debido a la MGF de sus parejas, algunos también experimentan dificultades en la penetración e infecciones en el pene (Almroth et al., 2001). Lo que pone de manifiesto que la MGF también tiene consecuencias negativas para la salud de los hombres.

Podemos concluir que la MGF no reporta beneficios para la salud de los hombres, mientras que sí un impacto negativo en su vida sexual y que también afecta a la relación de pareja.

Así mismo, y dado que la prevención y erradicación de la MGF debe incluir en su abordaje a los hombres (Pastor-Bravo, Almansa-Martínez, Jiménez-Ruiz, y Pastor-Rodríguez, 2015), la difusión de las consecuencias negativas que la mutilación genital femenina provoca en los hombres puede contribuir a que éstos dejen de exigirla como requisito para casarse, contribuyendo a eliminar la justificación por la que miles de niñas son mutiladas en el mundo.

Referencias

- Abdulkadir, J., Margairaz, C., Boulvain, M., y Irion, O. (2011). Care of women with female genital mutilation/cutting. *Swiss Med Wkly*, 140, 8. Doi: <http://doi.org/10.4414/smw.2010.13137>
- Almroth, L., Almroth-Berggren, V., Mahmoud-Hassanein, O., Salah-Eldin-Al-Said, S., Siddiq-Alami- Hasan, S., Lithell, U.B., y Bergström, S. (2001). Male complications of female genital mutilation. *Social Science & Medicine*, 53(11), 1455-1460. Doi: [http://doi.org/10.1016/S0277-9536\(00\)00428-7](http://doi.org/10.1016/S0277-9536(00)00428-7)
- Almroth, L., Bedri, H., El-Musharaf, S., Satti, A., Idris, T., Hashim, M.S.I.R.K.,...Bergström, S. (2005). Urogenital complications among girls with genital mutilation: a hospital-based study in Khartoum. *African Journal of Reproductive Health*, 9(2), 118-124. Disponible en: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3583468?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21104799664183>
- Behrendt, A., y Moritz, S. (2005). Posttraumatic stress disorder and memory problems after female genital mutilation. *The American Journal of Psychiatry*, 162(5), 1000-1002. Doi: <http://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.5.1000>
- Jirovsky, E. (2010). Views of women and men in Bobo-Dioulasso, Burkina Faso, on three forms of female genital modification. *Reproductive Health Matters*, 18(35), 84-93. Doi: [http://doi.org/10.1016/S0968-8080\(10\)35513-3](http://doi.org/10.1016/S0968-8080(10)35513-3)
- Kaplan, A., Hechavarría, S., Martín, M., y Bonhoure, I. (2011). Health consequences of female genital mutilation/cutting in the Gambia, evidence into action. *Reproductive Health*, 8, 26. Doi: <http://doi.org/10.1186/1742-4755-8-26>
- Kaplan-Marcusan, A., Torán-Monserrat, P., Bedoya-Muriel, M.H., Bermúdez-Anderson, K., Moreno-Navarro, J., y Bolibar-Ribas, B. (2006). Las mutilaciones genitales femeninas: reflexiones para una intervención desde la atención primaria. *Atención Primaria*, 38(2), 122-126. Doi: <http://doi.org/10.1157/13090438>
- Kaplan-Marcusan, A., Torán-Monserrat, P., Bermúdez-Anderson, K., y Castany-Fàbregas, M.J. (2006). Las mutilaciones genitales femeninas en España: Posibilidades de prevención desde los ámbitos de la atención primaria de salud, la educación y los servicios sociales. *Grupo Interdisciplinar Para La Prevención Y El Estudio de Las Prácticas Tradicionales Perjudiciales*, 19, 189-217. Disponible en: http://www.mgf.uab.cat/esp/scientific_publications/9c.pdf?iframe=true&width=100%25&
- MedicusMundi-Andalucía. (2008). *Mutilación Genital Femenina, más que un problema de salud*. Granada: Medicus Mundi Andalucía. Disponible en: http://www.medicusmundi.es/index.php/andalucia/publicaciones/guias/lucha_contra_la_mutilacion_genital_femenina_vol_i
- MedicusMundi-Andalucía. (2011). *Acercándonos a las distintas violencias contra las mujeres para su erradicación*. Granada: Medicus Mundi. Disponible en:

http://www.medicusmundi.es/index.php/andalucia/publicaciones/libros/acercandonos_a_las_distintas_violencias_cont_ra_las_mujeres_para_su_erradicacion

OMS. (2017). *Mutilación Genital Femenina. Nota descriptiva*. Disponible en: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs241/es/>

Pastor-Bravo, M.M., Almansa-Martínez, P., Jiménez-Ruiz, I., y Pastor-Rodríguez, J.D. (2015). Estrategias para el abordaje y prevención de la mutilación genital femenina desde la Enfermería: Una revisión videográfica. *Index de Enfermería*, 24(3). Disponible en: <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84945245832&partnerID=tZOtx3y1>

Pastor-Bravo, M.M., Jiménez-Ruiz, I., y Almansa-Martínez, P. (2013). Vivencias de un grupo de mujeres de Yibuti con la Mutilación Genital Femenina. *Enferm Comun*, 9(2). Disponible en: <http://www.index-f.com/comunitaria/v9n2/ec9204r.php>

Ramírez-Crespo, M.V., Carmona-Rubio, A.B., De-la-Cruz-Martín-Romo, C., Pardos-Martínez, L.C., Losada-Castro, C., Moreno-Sánchez, M.,...Cesay, B.S. (2011). *La MGF en España. Prevención e intervención*. Madrid: UNAF. Disponible en: http://www.observatorioviolencia.org/upload_images/File/DOC1331726409_12_guia_mgf.pdf

UNICEF. (2011). *Más de 6.000 comunidades en África abandonan la práctica de la mutilación genital femenina*. Retrieved October 16, 2014. Disponible en: <http://www.unicef.es/sala-prensa/mas-de-6000-comunidades-en-africa-abandonan-la-practica-de-la-mutilacion-genital-femenin>

United Nations Children's Fund. (2016). Female Genital Mutilation/Cutting: a Global Concern Unicef'S Data Work on Fgm/C Support for Data Collection Data Analysis and Dissemination. Disponible en: https://www.unicef.org/media/files/FGMC_2016_brochure_final_UNICEF_SPREAD.pdf

Utz-Billing, I., y Kantenich, H. (2008). Female genital mutilation: an injury, physical and mental harm. *Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynaecology*, 29, 225–229. Doi: <http://doi.org/10.1080/01674820802547087>

WHO. (2006). *Female genital mutilation and obstetric outcome: WHO collaborative prospective study in six African countries*. *The Lancet*. Disponible en: <https://search.proquest.com/openview/67a8574a76f616a3fef747d079798168/1?pq-origsite=gscholar&cbl=40246>



Edita: SCINFOPER