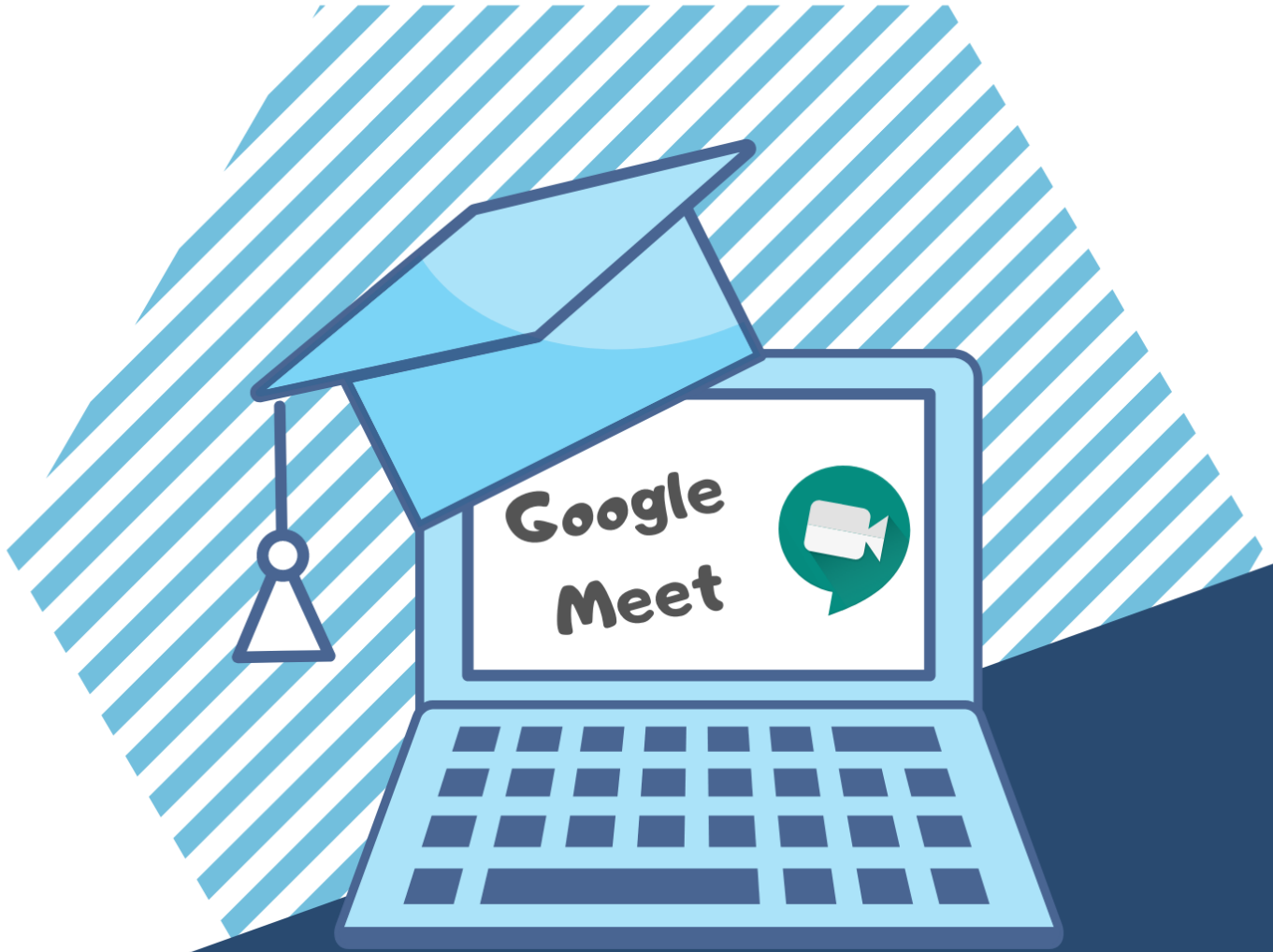


 @PhDayEduUCM



PHDAY EDUCACIÓN 2021

VII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID



Facultad de Educación
Centro de Formación del Profesorado
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID



ESCUELA DE
DOCTORADO
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
DE MADRID

PhDay 
EDUCACIÓN 2021
VII JORNADA DE INVESTIGACIÓN

Universidad Complutense de Madrid

ACTAS PHDAY EDUCACIÓN 2021 Y
VII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN

Facultad de Educación

Madrid, España, junio 2021

Edita: Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado-
Universidad Complutense de Madrid

Coordinación: María Álvarez-Couto, Sandra Gómez-del-Pulgar Cinque, Débora
Moreno Jurdado, Paloma Redondo Corcobado y Lydia Serrano Gregorio

Revisión de Actas: Comité Organizador PhDay Educación 2020 y Comisión
Académica del Programa de Doctorado en Educación

Impresión: online

ISBN: 978-84-09-42839-7



Madrid, España, junio 2021

Comité Organizador responsable de la publicación de Actas PhDay Educación 2021 y VII Jornadas de Investigación. Comisión Académica del Programa de Doctorado en Educación. Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid.

Todas las contribuciones presentadas en este Libro de Actas forman parte de la evaluación de seguimiento de los doctorandos de segundo año a tiempo completo y tercer año a tiempo parcial del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Cada trabajo ha sido revisado formalmente por el Comité Organizador y valorado por los directores y tutores de tesis. Asimismo, cada doctorando ha recibido sugerencias de mejora de parte de otros estudiantes del Programa de Doctorado que han podido incluir antes de la finalización del presente documento.

Comité Organizador:

María Álvarez-Couto

Sandra Gómez-del-Pulgar Cinque

Débora Moreno Jurdado

Paloma Redondo Corcobado

Lydia Serrano Gregorio

Comisión Académica del Programa de Doctorado en Educación:

Alba Pastor, Carmen

García Ramos, José Manuel

Bautista García-Vera, Antonio

Gaviria Soto, José Luis

Canales Serrano, Antonio

Hidalgo Herrero, Mercedes

Cremades Andreu, Roberto

Jover Olmeda, Gonzalo

Egido Gálvez, Inmaculada

Morales Fernández, Ángela

*Agradecimiento especial al profesor Juan Luis Fuentes Gómez-Calcerrada por coordinar la sesión de los Pósteres

PhDay 2021 y VII Jornadas de Investigación en Educación ha sido organizado por la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado – y la Escuela de Doctorado de la Universidad Complutense de Madrid.



ÍNDICE

Prólogo	10
LÍNEA 1. EDUCACIÓN Y MODERNIDAD: ESPACIOS, TIEMPOS Y AGENTES	11
POLÍTICAS Y PRÁCTICAS PARA LA EQUIDAD EN LA UNIVERSIDAD. ACCESO, PARTICIPACIÓN Y LOGRO EDUCATIVO DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DESVENTAJA SOCIOECONÓMICA Y CULTURAL	12
María Naranjo Crespo	
IGUALDAD DE GÉNERO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ESPAÑA: ASPIRACIONES Y REALIDADES EN EL SIGLO XXI. PRIMEROS RESULTADOS.	13
Ainhoa Resa Ocio	
LA REPRESIÓN DEL MAGISTERIO DE PRIMERA ENSEÑANZA EN MADRID: MEMORIA Y OLVIDO EN TIEMPOS DE FRANCO (1936-1975)	14
Andra Santiesteban	
INDUCCIÓN A LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: PROPUESTA PARA MÉXICO A PARTIR DE UNA MIRADA INTERNACIONAL	15
Lucero Ramos Martínez	
ESCALA OBSERVACIONAL DE LAS ALTAS CAPACIDADES PARA PROFESORADO (ESOBAC-PROF): VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO CON POBLACIÓN ESPAÑOLA.	23
Miriam Izquierdo López	
ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE VINCULACIÓN BAJO EL MODELO DE TRIPLE HÉLICE EN INSTITUCIONES DE MÉXICO Y ESPAÑA	30
Rocío González Ornelas	
LÍNEA 2. NEUROCIENCIA COGNITIVA, PSICOPATOLOGÍA Y CURRÍCULUM EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	31
¿SOMOS LA MISMA PERSONA A LO LARGO DE LA VIDA? ESTUDIO DE MODULACIONES CEREBRALES DE LA IDENTIDAD PERSONAL MEDIANTE POTENCIALES CEREBRALES EVENTO-RELACIONADOS Y ANÁLISIS DE FUENTES CEREBRALES	32
Miguel Rubianes Méndez	
IMPACTO DE LA PANDEMIA COVID-19 EN LA CALIDAD DE VIDA DE LAS PERSONAS ADULTAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y/O DEL DESARROLLO	39
Manuel Blanco Álvarez	
LÍNEA 3. INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICAS DISCIPLINARES	40
ARTE INFOGRÁFICO: UNA HERRAMIENTA DE INDAGACIÓN CREATIVA Y GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	41
Pablo García Bartolomé	
VALORACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA SALUD SOBRE EL APRENDIZAJE BASADO EN ESTACIONES DE TRABAJO (WSLA) VERSUS MODELO TRADICIONAL	48
Judit Sánchez Gómez	

R.A.I.L. UNA FORMA DE HACER	54
María Isabel Casero Benavente	
LA INCLUSIÓN ESTÁ EN NUESTRAS MANOS. DUALIDAD DE LA CULTURA SORDA Y OYENTE PARA PERSONAS CODA (HIJOS/AS DE ADULTOS SORDOS) 55	
Ana Belén Benito Reveriego	
LA INFLUENCIA DE LA L1 ESPAÑOL Y LA L2 INGLÉS EN LA L3 FRANCÉS: ANÁLISIS DE LAS INTERFERENCIAS LÉXICAS EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA	64
Astrid Martín Dembour	
UN ESTUDIO CORRELACIONAL SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LA MOTIVACIÓN Y EL LOGRO DEL ALUMNADO Y LA GAMIFICACIÓN Y LOS JUEGOS DE SIMULACIÓN EN HISTORIA.	70
Luis Vallejo Casillas	
ESTUDIO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ABANDONO EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA UCM. USO DE LA NOTA MEDIA DE BACHILLERATO COMO PREDICTOR DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO FUTURO DE LOS ESTUDIANTES. ESTUDIO DEL CASO.	79
Mónica Saldaña Sanz	
LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA EN EL AULA VIRTUAL	80
Andrea Fernández Cienfuegos	
LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XXI: REVISIÓN SISTEMÁTICA	89
Juan Pedro Franco Hidalgo-Chacón	
LA PERCEPCIÓN DEL TIEMPO HISTÓRICO EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: ESTUDIO DE CASO DEL CES DON BOSCO	97
Leonor Sierra Macarrón	
LÍNEA 4. PROCESOS SOCIALES Y EVALUACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS	108
DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR LAS ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE DE LA FÍSICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	109
Gustavo Salgado Enríquez	
EFICACIA Y EFICIENCIA COMO DIMENSIONES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA	116
Maritza Romero Duarte	
DISEÑO DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA A TRAVÉS DE LA IMPLANTACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA	118
Miriam Garza Barbero	
LÍNEA 5. EDUCACIÓN INCLUSIVA, INTERCULTURAL Y PERMANENTE, Y DESARROLLO TECNOLÓGICO EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN	119
ANÁLISIS DE UN CENTRO EDUCATIVO PARA LA ESCOLARIZACIÓN DE LA POBLACIÓN ORIGINARIA DE CANADÁ: IMPLANTACIÓN, ORGANIZACIÓN, FUNCIONAMIENTO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	120
Michael Gómez Dobrott	

EL ESTIGMA DE LAS ENFERMEDADES MENTALES EN UNA MUESTRA DE CIUDADANOS ECUATORIANOS	121
Isabel M. Mora Barba.....	
LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA. MÉTODOS, ESTRATEGIAS Y PRÁCTICAS PARA UNA COMPLEMENTARIEDAD PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN FORMAL.....	126
Esteban Francisco Tejada Fernández.....	
LÍNEA 6. DIAGNÓSTICO, ORIENTACIÓN Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA (PSICOLOGÍA EDUCATIVA).....	133
LA IMPORTANCIA DE LAS VARIABLES PSICOSOCIALES EN EL DESARROLLO DEL TALENTO EN ADOLESCENTES: UN METAANÁLISIS	134
María Rueda Núñez de Villavicencio.....	
REVISIÓN DEL PROCESO DE ADAPTACIÓN ESCOLAR EN SECUNDARIA DESDE EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA	135
Samuel González García	
“LIDERAZGO PARA EL BIEN COMÚN”. DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL ALUMNO UNIVERSITARIO	141
María Fernanda Gambarini Duarte	
ANÁLISIS DE MODELOS DIDÁCTICOS PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE.....	148
Silvia Rodríguez Corrales	
"DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO A PROFESORES UNIVERSITARIOS"	149
Patricia Castaño Muñoz.....	
PÓSTERES	156
AUTISMO: INTERVENCIÓN EDUCATIVA, LA MIRADA DE PROFESIONALES, COMUNIDAD EDUCATIVA Y FAMILIA.....	157
Viviana Sofia Sánchez Bobadilla.....	
“VINCULACIÓN INTERPERSONAL Y SOBREPOTECCIÓN: IMPLICACIONES EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y EL APRENDIZAJE”.....	164
Sofía Ruiz Martín.....	
PROGRAMA DE FOMENTO DE LA DEPORTIVIDAD Y EL JUEGO LIMPIO EN EL DEPORTE ESCOLAR	165
Jose Javier Illana Vicaria.....	
CUESTIONARIO PARA LA DETECCIÓN DE LA DISLEXIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: CLEEP	173
Débora Moreno JUSDADO.....	

Prólogo

El devenir de la situación provocada por el Covid-19 ha condicionado las dinámicas para transmitir el conocimiento científico desde marzo de 2020, y consigo las adaptaciones a estos cambios ha sido inminente. Por segunda vez consecutiva el PhDay en Educación, celebrado el 23 de junio de 2021, se ha desarrollado en su totalidad por vía telemática, manteniendo su estructura habitual.

Como en años anteriores, el PhDay 2021 y VII Jornadas de Investigación en Educación, auspiciados por la Escuela de Doctorado de la Universidad Complutense de Madrid, reúne a los estudiantes de doctorado de las 6 líneas que conforman el Programa de Doctorado de nuestra facultad, la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado, con el ánimo de crear un espacio de encuentro en el que los doctorandos compartan los avances de sus tesis doctorales congregadas en múltiples disciplinas. El evento culmina con la entrega del Premio Ángeles Blanco y dos accésits, que consisten en ayudas económicas para reconocer 3 trabajos destacados.

Como fruto de las jornadas, se elabora el presente Libro de Actas que recoge los textos de los trabajos de doctorandos previamente revisados por sus directores y tutores, así como por el Comité Organizador. En él se incluyen los resúmenes, textos completos y pósteres de aquellas personas inscritas en nuestro programa o en otros que desean plasmar sus contribuciones. Entre ellos se encuentra el galardonado por premio Ángeles Blanco, otorgado en esta ocasión a María Fernanda Gambarini Duarte, de la línea 6, con la contribución titulada *Liderazgo para el bien común. Desarrollo de competencias en el alumno universitario*; un accésit a Astrid Martín Dembour, de la línea 3, con la contribución titulada *La influencia de la I1 español y la I2 inglés en la I3 francés: análisis de las interferencias léxicas en la producción escrita*; y otro accésit a Miguel Alejandro Rubianes Méndez, de la línea 2, con la contribución titulada *¿Somos la misma persona a lo largo de la vida? Estudio de modulaciones cerebrales de la identidad personal mediante potenciales cerebrales evento-relacionados y análisis de fuentes cerebrales*.

Es conveniente resaltar el gran trabajo realizado por nuestros compañeros de doctorado que con mucho esfuerzo sintetizan los progresos de sus investigaciones alcanzados hasta el momento. Llevar a cabo una investigación en el periodo actual de pandemia caracterizado por la incertidumbre ha supuesto un reto en términos de desarrollo investigador, aquel que incluye tanto aspectos técnicos como socioemocionales que han de ser atendidos para procurar la consecución óptima de la tesis doctoral. Compartir los trabajos en este tipo de eventos permite a los participantes revisar y compartir el estado de sus tesis y, más aún, ha sido una oportunidad para mermar la escasez de espacios interactivos entre investigadores que resultan imprescindibles para crear redes, debatir y reflexionar. Tampoco cabe olvidar a los organizadores que nos preceden, que con una labor extraordinaria elaboraron un sinfín de recursos que facilitan dar continuidad al planteamiento de estas jornadas completas de cometidos.

Desde el Comité Organizador de las VII Jornadas de Investigación PhDay Educación 2021, junto a la Comisión Académica del Programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, confiamos que este Libro de Actas resulte de interés para los lectores con el fin último de que entre todos podamos contribuir al desarrollo de la sociedad desde la investigación educativa.

En Madrid, a 25 de junio de 2021

El Comité Organizador del PhDay 2021 y VII Jornadas de Investigación en Educación

LÍNEA 1. EDUCACIÓN Y MODERNIDAD: ESPACIOS, TIEMPOS Y AGENTES

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS PARA LA EQUIDAD EN LA UNIVERSIDAD. ACCESO, PARTICIPACIÓN Y LOGRO EDUCATIVO DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DESVENTAJA SOCIOECONÓMICA Y CULTURAL

Policies and practices for equity in the University. Access, participation and educational achievement of students in a situation of socio-economic and cultural disadvantage

María Naranjo Crespo

marnaran@ucm.es

Resumen

El objetivo de la presente tesis doctoral es estudiar los procesos de acceso, participación y logro educativo de los estudiantes universitarios en situación de desventaja social, económica y cultural. En primer lugar, se presentan los elementos más destacados del marco teórico: 1. Perspectivas teóricas actuales sobre los conceptos de diversidad e inclusión. 2. La cultura de la diversidad y la filosofía de la inclusión en el ámbito universitario. Políticas y prácticas para la equidad en la universidad: contexto internacional, europeo y nacional. 3. Equidad en el acceso, participación y logro educativo del alumnado universitario en situación de desventaja socioeconómica y cultural. 4. Barreras y facilitadores para el acceso, participación y logro educativo del alumnado universitario en situación de desventaja socioeconómica y cultural. En segundo lugar, se presenta el marco metodológico del estudio de caso realizado en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid: 1. Diseño de investigación. 2. Contexto y participantes. 3. Técnicas de recogida de información. 4. Técnicas de análisis de datos. Finalmente, se presentan algunas conclusiones preliminares de una revisión sistemática cualitativa sobre los documentos y estructuras institucionales de atención a la diversidad de la Universidad Complutense de Madrid, y sobre las entrevistas realizadas a líderes institucionales de la UCM.

Palabras clave: Equidad de oportunidades, Universidad, política de la educación

Abstract

The objective of this doctoral thesis is to study the processes of access, participation and educational achievement of university students in situations of social, economic and cultural disadvantage. First, the most outstanding elements of the theoretical framework are presented: 1. Current theoretical perspectives on the concepts of diversity and inclusion. 2. The culture of diversity and the philosophy of inclusion in the university. Policies and practices for equity in the university: international, European and national context. 3. Equity in access, participation and educational achievement of university students in a socio-economically and culturally disadvantaged situation. 4. Barriers and facilitators for access, participation and educational achievement of university students in a situation of socioeconomic and cultural disadvantage. Second, the methodological framework of the case study carried out at the Faculty of Education-Teacher Training Center of the Complutense University of Madrid is presented: 1. Research design. 2. Context and participants. 3. Data collection techniques. 4. Data analysis techniques. Finally, some preliminary results of a qualitative systematic review are presented on the documents and institutional structures of attention to diversity of the Complutense University of Madrid, and on the interviews carried out with institutional leaders of the UCM.

Keywords: Equal opportunity, University, Educational policy

IGUALDAD DE GÉNERO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ESPAÑA: ASPIRACIONES Y REALIDADES EN EL SIGLO XXI. PRIMEROS RESULTADOS.

**Gender equality and teacher training in Spain: aspirations and realities in the 21st Century.
First results.**

Ainhoa Resa Ocio
aresa@ucm.es

Resumen

Dada la importancia de la educación para el cambio y el progreso, es fundamental ofrecer una formación inicial del profesorado de calidad, crítica y democrática que tienda a eliminar las desigualdades de género y ponga en valor la diversidad en todas sus formas. Se analizan 37 Planes de Igualdad y 2.132 Guías Docentes pertenecientes al curso 2019-2020 de las universidades públicas españolas que ofertan el Grado en Educación Primaria desde una perspectiva de género tomando en consideración el lenguaje, las asignaturas, las competencias, los objetivos y los contenidos, los recursos y materiales y las fuentes bibliográficas. Todas las universidades analizadas a excepción de una cuentan con Planes de Igualdad, pero estos están dotados de diferentes recursos y siguen pautas y objetivos diferentes. Las Guías Docentes emplean un lenguaje que fomenta la invisibilización de las mujeres, carecen de competencias, contenidos, objetivos y recursos coeducativos y cuentan con una distribución desigual entre las mujeres y los hombres presentes en la bibliografía. Únicamente diez universidades cuentan con asignaturas que incluyen la igualdad de género como uno de sus temas principales. La formación impartida en las universidades españolas es diversa y se observan ciertas iniciativas que tratan de sensibilizar al profesorado sobre la igualdad de género, pero los estudios se amparan en unos planes de estudios deficientes que no cumplen con la legislación y las necesidades sociales actuales.

Palabras clave: Igualdad de género, Formación del profesorado, Educación superior, Guías docentes, Educación primaria

Abstract

Given the importance of education for progress and change, it is essential to offer a critical and democratic teacher training that tends to eliminate gender inequalities and that values diversity in all its forms. 37 Equality Plans and 2132 Teacher Guides belonging to the 2019-20 academic year from the Spanish public universities that offer the First Education Teacher degree are analyzed considering the language, the subjects, the competencies, the objectives, the contents, the resources, and the bibliographic sources. All the universities analyzed except for one have Equality Plans, but these are endowed with different resources and follow different guidelines and objectives. The Teaching Guides mainly use a language that encourages the invisibility of women. They lack competencies, content, objectives, and coeducational resources and have an unequal distribution between the women and men present in the bibliography. Only ten universities have subjects that include gender equality as one of their main themes. The training given in Spanish universities is diverse and there are certain initiatives that try to sensitize teachers about gender equality, but the studies are covered by deficient curricula that do not comply with current legislation and social needs.

Keywords: Gender equality, Teacher training, Higher education, Teaching guides, Primary education

LA REPRESIÓN DEL MAGISTERIO DE PRIMERA ENSEÑANZA EN MADRID: MEMORIA Y OLVIDO EN TIEMPOS DE FRANCO (1936-1975)

The Repression of the Magisterium of first education in Madrid: Memory and forgetfulness in times of Franco (1936-1975)

Andra Santiesteban
andrasan@ucm.es

Resumen

La depuración del magisterio nacional trata uno de los episodios más oscuros de la Historia de la Educación de nuestro país, que quedó al margen de las grandes narraciones de la época, siendo silenciado sistemáticamente, hasta que finalmente sus víctimas quedaron abocados al olvido. Este proyecto de tesis doctoral navega entre su historia y su recuerdo, destapando la dura represión franquista que sufrieron desde 1936 en todo el territorio nacional, y a medida que iba avanzando la contienda bélica también en la región madrileña. Con el fin de reconstruir su memoria histórico-educativa se realiza una amplia revisión del proceso depurativo, de sus trayectorias pedagógicas, así como de las posibles continuidades de un discurso pedagógico renovador e innovador en las escuelas de la capital con el fin de elaborar un modelo de historia nacional y así completar el mapa historiográfico sobre la provincia de Madrid. Los resultados obtenidos permiten visibilizar a aquellos maestros y aquellas maestras acallados y segregados de la enseñanza pública, dan a conocer su viacrucis y ayudan en la comprensión de sus vivencias escolares durante la guerra civil y reconocen su contribución al proyecto educativo de la Segunda República.

Palabras clave: Magisterio nacional, primera enseñanza, depuración, represión franquista.

Abstract

The purge of the national teaching profession deals with one of the darkest episodes in the History of Education of our country, which was left out of the great narratives of the time, being systematically silenced, until finally it was forgotten. This doctoral thesis project navigates between its history and its memory, uncovering the lasting Francoist repression that they suffered since 1936 throughout the national territory, and as the warfare progressed also in the Madrid region. In order to reconstruct its historical-educational memory, a wide and deep review of the purifying process, its pedagogical trajectories, as well as the possible continuities of a renovating and innovative pedagogical discourse in the schools of the capital is carried out in order to elaborate A model of national history and thus complete the historiographic map of the province of Madrid. The results made it possible to make visible those teachers and those silenced and segregated teachers from public education, make their way of the cross known and help in the understanding of their school experiences during the civil war and recognize their contribution to the educational project of the second republic.

Keywords: National magisterium, primary education, purge, Francoist Repression.

INDUCCIÓN A LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: PROPUESTA PARA MÉXICO A PARTIR DE UNA MIRADA INTERNACIONAL

Professional induction to elementary school teaching: proposal for Mexico from an international perspective

Lucero Ramos Martínez

lucero01@ucm.es

Resumen

El siguiente escrito es producto de los avances de una investigación que tiene como tema central la inserción profesional docente de profesores noveles en educación primaria en perspectiva comparada. Aquí hablaremos de las políticas establecidas tanto en México como en Chile y Argentina (dejando reservados los avances de las políticas en Ecuador y España) así como de los lineamientos propuestos desde la Comisión Europea para los tomadores de decisiones. Entre los resultados de nuestra investigación se encuentran una serie de condiciones que han de cumplirse dentro de las dimensiones personal, profesional e institucional para llevar a cabo programas de inserción efectivos. Consideramos, tras una evaluación de las políticas de inserción en México, que existe un panorama alentador que cumple con algunas de las propuestas internacionales, pero es necesario comprobar sus resultados mediante la recopilación de los principales actores como son tutores, docentes noveles y expertos en la materia. Nuestra propuesta se ha ido enfocando en complementar este programa que actualmente se limita a las tutorías como herramienta de inducción.

Palabras clave: Inducción a la docencia, desarrollo profesional docente, docentes principiantes, políticas de inducción.

Abstract

The following paper is the result of the progress of a research that has as its central topic the professional insertion of new teachers in elementary school education in a comparative perspective. Here we will discuss the policies established in Mexico, Chile and Argentina (leaving aside the advances of the policies in Ecuador and Spain) as well as the guidelines proposed by the European Commission for decision makers. Among the results of our research are a series of conditions that must be met within the personal, professional and institutional dimensions in order to carry out effective insertion programs. We consider, after an evaluation of the insertion policies in Mexico, that there is an encouraging panorama that complies with some of the international proposals, but it is necessary to verify its results by gathering the main actors such as tutors, novice teachers and experts in the field. Our proposal has focused on complementing this program, which is currently limited to tutoring as an induction tool.

Keywords: Teachers induction, teacher professional development, beginning teachers, induction policies.

Este proyecto surge a partir del interés de esta investigadora en la formación, desarrollo y perfeccionamiento de la docencia en educación primaria, además de los años de trabajo a nivel profesional en las instituciones de educación inicial de profesores (Escuelas Normales) en Hidalgo, una de las 32 entidades federativas de México. Del contacto con los estudiantes a punto de egresar y de los intercambios con educación básica surgió la necesidad de hacer una investigación sobre los procesos de inducción en México, tomando como punto de referencia las

propuestas concebidas a partir de los resultados de investigaciones a cargo de organismos internacionales y de programas en curso con el objetivo de rescatar buenas prácticas y proponer un modelo de mejora en el acompañamiento de la primera curva de aprendizaje de los profesores noveles y, a su vez, impulsar la calidad educativa de los alumnos en el inicio de vida profesional de los docentes.

El objetivo de la investigación es analizar la situación legal y los procedimientos prácticos de inducción profesional a la docencia en educación básica en México a través del programa de tutorías que se propuso desde el 2013 con el fin de conocer su adecuación como programa de inducción a la iniciación a la profesión docente. Y, a partir de los resultados, proponer un modelo que solvete las carencias detectadas considerando tanto el contexto mexicano como las propuestas surgidas de organismos internacionales (OCDE, UE y OEI) y de los lineamientos generales de los proyectos y propuestas en curso de Chile, Ecuador, Argentina y la MIR en España.

Siguiendo a Marcelo (2007, cit. en Valliant 2009) es relevante revisar los sistemas de inducción profesional de los docentes noveles porque el periodo de inserción es determinante en el futuro de la profesión del docente ya que los profesores de recién ingreso se enfrentan a conflictos como el aislamiento, la dificultad para transmitir conocimiento y la imitación acrítica de sus compañeros, entre otros.

Por otro lado, Calderón y Aguayo en 2017 afirmaban que en casi todos los sistemas educativos se daba por sentado que los docentes principiantes debían asumir el inicio de su carrera profesional, es decir, la práctica de la conducción del grupo, de forma “natural”. Sin embargo, como señala Marcelo (2009), esta forma de iniciar los expone a un “choque con la realidad” que provoca incertidumbre, conflictos en su identidad profesional e incluso la deserción.

Antecedentes y problema de investigación

México, a partir del 2013 cuenta oficialmente con un programa de tutorías como instrumento de inducción a la vida profesional docente, sin embargo este programa durante al menos los primeros 5 años fue aplicado de forma desordenada y desigual en las diferentes entidades del país. De hecho, en la República Mexicana hasta el 2017 era alarmante la falta de políticas que abordaran el tema del acompañamiento de los docentes noveles y, más aún:

[...] no sólo en México sino en toda América Latina [...] el inicio de la carrera, en sus diversas expresiones de inducción, asesoría y acompañamiento, ha carecido de visibilidad analítica y del interés suficiente por parte de los principales actores del sector educativo (INEE, 2017, pág. 141).

Y es que la perspectiva general demuestra que “no todos los sistemas educativos tienen políticas formales de inducción y eso es particularmente cierto en América Latina.” (Avalos, 2012, pág. 2). En el mismo sentido, Valliant (2009, pág. 30) señala que además las cosas se complican en mayor medida “por la falta de continuidad en las políticas. En América latina uno de los obstáculos fundamentales a la hora de llevar adelante cambios educativos es la inestabilidad en los cargos de los Ministros de Educación.”

Como veremos adelante, los programas de inducción formales, pertinentes, organizados, flexibles y universales traen grandes beneficios no sólo para los docentes de recién ingreso, sino también para la educación en general. Desafortunadamente en la mayor parte de los países los docentes carecen de estas medidas de acompañamiento y ayuda “coherentes y sistémicas” (Servicios de la Comisión Europea, 2010, pág. 6).

Ante este panorama se hace necesario este estudio para determinar la pertinencia del programa mexicano, rescatar sus buenas prácticas así como la de otros países de la región iberoamericana y de organismos internacionales para generar una propuesta de perfeccionamiento.

Marco conceptual: los procesos de inserción a la docencia

Construcción de la identidad docente

La profesión de los docentes se ha configurado históricamente respondiendo a la época, acontecimientos sociales y contextuales que han exigido cambios en sus funciones, habilidades teóricas y prácticas específicas. De acuerdo con Tedesco y Tenti (2002) el concepto de docente designa una profesión que se transforma de conformidad con las necesidades y particularidades de cada periodo en la historia de la humanidad. Los ideales de docente han respondido a la función que les corresponde desempeñar.

Para estos autores, las diversas imágenes con las que se piensa al profesorado hoy en día derivan de tres modelos en la historia que estructuraron el oficio docente y que generalmente se hallan contrapuestos: el maestro-sacerdote-apóstol, el trabajador-militante y el maestro-profesional. Estos tres perfiles conviven entre sí e integran las representaciones de los docentes ante su propia profesión.

A pesar de la predominancia de uno u otro perfil, todos han estado interactuando en los distintos periodos históricos por lo que no son modelos perfectamente delineados sino más bien tendencias que surgieron de acuerdo con los contextos en los que se desarrollaron.

Los fenómenos de la época actual ponen en crisis la identidad profesional en la medida en la que impone al docente modificaciones en su especialización profesional (Tedesco y Tenti, 2002).

Además, González et al. (2005), siguiendo a Vonk (1996, pág.52), afirman que además de poseer los conocimientos especializados disciplinares, los profesores requieren contar con “un repertorio de acciones, actitudes y valores en el marco de competencias más profundas”. Estos elementos configuran su autoimagen de ser profesor “de carácter ontológico, muy determinante a la hora de la formación basal del profesional docente”.

Inducción y carrera profesional dentro del magisterio. Definición y objetivos.

Las definiciones de inducción profesional a la docencia (también llamada por algunos autores como acompañamiento, inclusión o inserción) que hemos encontrado, coinciden en señalarla como un programa establecido de apoyo a los profesores noveles compuesto por uno o más elementos. Algunos ejemplos son:

[...] periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. (Marcelo, 2006, pág. 7).

[...] sistema de apoyo para mejorar la calidad y las experiencias durante el período inicial de ejercicio docente. [...] puede también concebirse como un período

probatorio que define si el profesional es apto para una certificación definitiva o para ser contratado formalmente (Avalos, 2012, pág. 4)

La mayoría de las definiciones tienen elementos en común encaminados al apoyo y acompañamiento de los profesores de recién ingreso, sin embargo también suele tomarse a la inserción y específicamente a las tutorías como apoyo para evaluaciones.

Respecto a los objetivos de la inducción profesional, Marcelo (2006) nombra 5 principales: socialización en la cultura escolar, mejora de habilidades, resolución de preocupaciones, asegurar desarrollo profesional y aumentar retención frente a grupo. En el caso mexicano el proceso fue concebido como una herramienta de acompañamiento para preparar a los profesores para presentar la evaluación para la permanencia.

Algunos autores abordan únicamente las tutorías (mentorías) como elementos que integran la inducción, sin embargo, propuestas como la de los Servicios de la Comisión Europea (2010) y Ávalos (2012) proponen otros que se deben abordar también:

- Concepción definida de enseñanza (nosotros proponemos también de aprendizaje).
- Carácter multidimensional de la inducción (que incluya más de un dispositivo, ya que una multiplicidad de apoyos están relacionados con el mayor número de retención de profesores).
- Reconocimiento del tutor como acompañante, guía y figura clave.
- Los dispositivos deben reconocer además del rol del mentor, el de otros especialistas y docentes en el mismo contexto, así como estrategias complementarias.
- Acceso a recursos de apoyo.
- Un programa de orientación obligatorio
- Oportunidad para relacionar teoría y práctica sistemáticamente.

Enfoques de inducción de los docentes principiantes

Johan Vonk (Vonk, 1996) aporta un modelo en el que distingue tres componentes (el personal, el técnico y el institucional) con cuatro modelos de inserción profesional: el natural (sin apoyo), el *Collegial model* (acompañado por pares informalmente), el *Mandatory competency model* (tutoría formal y jerárquica) y el *Formalized mentor protegee model* (un programa bien establecido y formal de inducción). Para el modelo que estamos construyendo, retomamos elementos de este último.

Preguntas de investigación

1. ¿A partir de qué marco legal se han impulsado y regulado en ambos países los procesos de inducción a la docencia en educación primaria?
2. ¿Cuáles son los principales resultados del programa de tutorías en los últimos 8 años y hasta dónde se apegan a las recomendaciones de organismos internacionales?
3. ¿Qué características debe tener un modelo que satisfaga las necesidades de inducción de los docentes noveles en ambos países?

Metodología

El enfoque metodológico elegido es el comparado, porque permite estudiar sistemáticamente el objeto de estudio confrontando casos mediante parámetros previamente definidos y describir el objeto de estudio en su contexto, estableciendo descripciones y yuxtaposiciones. Para Debesse (Sánchez Cortés, 1991) la pedagogía comparada es la parte de la teoría educativa que analiza e interpreta las prácticas y políticas en distintos países y culturas. Por su parte, para Bereday

(1968, en Caballero et al, 2016) la pedagogía comparada se propone examinar la significación de las semejanzas y diferencias que existen entre los diversos sistemas educativos.

Siguiendo las fases de la metodología comparada, nos apegaremos a los cuatro pasos de un estudio comparativo que plantea Bereday (1968): descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación, además de las tres fases previas que sugieren Caballero et al (2016) (selección y definición del problema, formulación de hipótesis o presupuestos de partida, y elección de la unidad de análisis, integrados en una etapa pre-exploratoria). Actualmente nos encontramos en la etapa intermedia de la fase cuatro. Las unidades de análisis que elegimos fueron:

- Las políticas de inducción y acompañamiento a docentes noveles en educación primaria.
- Instituciones responsables de la inducción y seguimiento de docentes de recién ingreso a la práctica profesional.
- Elementos que conforman la inducción de los docentes
- Procesos de ingreso al servicio docente.
- Procesos de tutorías en México

Nuestra estrategia de indagación principal se ha centrado en una revisión de estudios sobre la inserción de los profesores noveles y en la identificación de casos en diferentes puntos de Iberoamérica que nos permitan analizar la inserción como estrategia de desarrollo profesional.

Se ha adoptado un enfoque cualitativo mediante fuentes documentales como principal medio de información, así como la realización de entrevistas semiestructuradas a tutores, extutores y docentes principiantes de educación primaria de México. El criterio de selección será que hayan ingresado al Servicio Profesional Docente entre el 2014 y 2020 y que hayan recibido tutorías entre el 2015 y el 2020. Los instrumentos de esta parte de la investigación se encuentran en desarrollo.

Resultados alcanzados hasta el momento

Avances en la investigación del caso mexicano

En el marco educativo mexicano, la Reforma 2013, a través del Servicio Profesional Docente, planteó una reestructura de la vida profesional y laboral de los profesores de Educación Básica de sostenimiento público lo que incluyó por primera vez el condicionamiento de la plaza definitiva a los recién egresados de las Escuelas Normales. Como consecuencia, se diseñó un plan de tutorías para acompañarlos durante los primeros dos años de su trayectoria frente a grupo. El objetivo oficial era “fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias de este personal” (DOF, 2013), sin embargo, socialmente el proceso se percibió como un acompañamiento de preparación para el examen de permanencia.

En este sentido, durante la investigación encontramos esta misma tendencia en programas de tutorías de otros países, por ejemplo Ávalos (2012), señala que en muchos casos (especialmente en América Latina) se dan iniciativas de ayuda a los profesores que deben presentar evaluaciones para su permanencia definitiva o ingreso al servicio, sin embargo “estas iniciativas no forman parte de una política nacional referida a lo que se conoce como “inducción” de los docentes” (pág.1). Vezub (2011) ha dicho que a pesar de que a los programas suele dárseles una denominación similar “se encuentran orientaciones distintas, y a veces contrapuestas” (Vezub, 2011, pág. 104).

A pesar de que la Reforma Educativa comenzó en 2013, hasta el 2015 en educación básica sólo una de cada cuatro escuelas tenía procesos de inducción y acompañamiento para docentes de nuevo ingreso.

El panorama Mexicano cambió a raíz de la entrada como presidente en diciembre del 2018 de Andrés Manuel López Obrador, que dio marcha atrás a la Reforma Educativa del 2013 y, con ello, a la evaluación para la permanencia. No obstante se decidió conservar el programa de tutorías y darle un nuevo rumbo. Así, el 30 septiembre de 2019 se crea la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USCMM) que estableció nuevas disposiciones para normar las funciones de tutoría y el proceso de selección del personal docente que fungiría como tutor en Educación Básica.

Avances en la recopilación de elementos para la creación de la propuesta de modelo para México

En la investigación encontramos una serie de condiciones que deben cumplirse para el desarrollo y éxito de los programas de inducción que recomiendan distintos autores y organizaciones como los Servicios de la Comisión Europea (2010), (Vezub, 2011) y Ávalos (2012). Los más importantes:

- Disponibilidad de tiempo de los docentes principiantes para colaborar en las actividades programadas y análisis de su práctica.
- Remunerar la función de los docentes tutores.
- Asegurar la claridad para todos los actores respecto a qué se busca lograr al final del periodo de inducción.
- Contar con recursos financieros.
- Tener previamente establecidos las responsabilidades de cada actor.
- Replantear la carrera docente con la incorporación de las funciones tutorales como parte de un sistema de crecimiento profesional escalafonario.
- Asegurar contratos firmes que permitan completar el periodo de inducción.
- Fomentar una cultura “centrada en el aprendizaje y la gestión de la calidad” (Servicios de la Comisión Europea, 2010, pág.7).
- Formación especial para los tutores.

Una de las preguntas que ha surgido en el desarrollo de este estudio es ¿cuál debería ser la duración de los programas de inserción? A esto encontramos periodos distintos que van entre diez meses y hasta dos años en países de la Unión Europea y hasta tres en América.

Además, hay autores que recomiendan sistemas en el que la formación inicial de los profesores incluya periodos de inducción. En este orden de ideas, para nosotros (y el modelo que iremos construyendo) es deseable que el sistema de formación profesional sea continuo y que incluya dentro de sí a la inducción profesional como una de sus fases obligatorias.

Avance en la indagación de las disposiciones generales de políticas de inducción de Chile y Argentina

En 2005 Chile inició el proceso de planificación y puesta en práctica de políticas de apoyo a los docentes noveles (Vezub, 2011).

El programa de apoyo a profesores principiantes está destinado a los docentes de preescolar y educación básica y consiste en la asignación de mentores formados por las universidades. La preparación que reciben es en las instituciones que también ofertan programas de formación inicial y consiste en diplomados, especializaciones y asesoramiento en pedagogía.

Los tutores son docentes que tienen excelencia académica o que han tenido calificaciones destacadas en los exámenes de desempeño. Llevan a cabo su labor por un año y se procura que laboren en las mismas instituciones de los tutorados. No se les asignan más de tres principiantes (Vezub, 2011).

A pesar de los trabajos realizados, al menos hasta el 2012 no había un avance que hubiera logrado consolidarse en una política nacional con presupuesto para para ser ejecutada (Avalos, 2012).

Por su parte, Argentina desde el 2007 cuenta con un programa de acompañamiento a noveles. Como en el caso de Chile, en este programa colaboran los institutos superiores que brindan la formación inicial de los profesores. La participación en el programa es voluntaria. Esta estrategia suele ubicarse en las zonas con mayor movilidad de principiantes y, de acuerdo con Vezub (2011) se han implementado otras estrategias de apoyo y acompañamiento a los profesores noveles como una plataforma virtual en la que además de poder realizar trabajo conjunto con otras instituciones, se ofrecen distintos tipos de materiales. Este programa de inducción cuenta con el apoyo de la OEI, como los de Chile y Ecuador.

Discusión de avances

Consideramos que la nueva propuesta mexicana elimina los defectos que tenía la anterior (como un prototipo idéntico de tutoría para todas las entidades y regiones que invisibilizaba la gran diversidad del contexto mexicano y las necesidades particulares de los profesores noveles). Actualmente sigue establecido que las tutorías se imparten en tres modalidades de atención: presencial, en línea y en zonas rurales para atender las necesidades formativas asociadas al contexto específico en el que trabajan los profesores.

Una de sus fortalezas es que el plan de trabajo inicial lo definen los tutores y sus tutorados, lo que en teoría satisface sus necesidades formativas, pedagógicas, sociales y emocionales mediante una búsqueda conjunta de alternativas para resolver problemáticas de forma flexible y que permita ajustes a lo largo del proceso.

No obstante que esta propuesta pudiera traer grandes beneficios para los docentes de nuevo ingreso en México, se limita a la estrategia de tutorías que, como señalamos anteriormente, no resulta suficiente para satisfacer las necesidades de los principiantes.

Consideraciones preliminares

Echar a andar esta maquinaria en México no ha sido sencillo considerando que son las autoridades de cada entidad federativa las que proporcionan al personal de nuevo ingreso a los que se les asignó una plaza vacante definitiva, el acompañamiento de un tutor durante los dos primeros años de servicio. A esto se ha sumado el cambio repentino que trajo consigo la pandemia, por lo que la organización y desarrollo aún está en curso. Para conocer la situación real necesitamos recoger las experiencias directas de los diferentes actores.

Por otro lado, es importante reconocer que la falta de políticas a largo plazo que han ido cambiando en cada nuevo sexenio presidencial han generado una fuerte inestabilidad y aunque el modelo actual parece en teoría adecuado, es necesario revisar sus resultados, rescatar las buenas prácticas en las distintas entidades federativas y hacer un estudio comparado entre esta propuesta, lo que vienen señalando desde la década pasada los organismos internacionales respecto a la inducción

Referencias

- Abréu, C. (abril-junio de 2012). La inserción: Un eslabón determinante en la profesionalización docente. *Ciencia y sociedad*, XXXVII(2), 165-182. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87024179001>
- Avalos, B. (2012). Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia (pág. 1). Santiago de Chile: Universidad Autónoma de Chile / Idea! Grupo de investigación. Recuperado el 2 de febrero de 2020, de <https://www.researchgate.net/publication/266502634>
- Caballero, Á., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*(9), 39-56. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6559980>
- Calderón López, J., & Aguayo Rendón, L. M. (junio-octubre de 2017). Los docentes principiantes de la educación obligatoria de Colombia y México: Procesos de inserción y evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(11), 100-115.
- Calderón, J., & Aguayo, L. M. (junio-octubre de 2017). Los docentes principiantes de la educación obligatoria de Colombia y México: Procesos de inserción y evaluación. *Revista*

- Latinoamericana de Educación Comparada, 8(11), 100-115. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6564340.pdf>
- Colom, A. J. (1979). La pedagogía comparada y el enfoque sistémico de la educación. Seminario de Pedagogía Comparada (págs. 41-50). Barcelona, España: Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Barcelona.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de https://www.ucol.mx/content/cms/13/file/federal/LEY_GRAL_DEL_SERV_PROF_DO_CENTE.pdf
- González, A., Araneda, N., Hernández, J., & Lorca, J. (2005). Inducción profesional docente. Estudios Pedagógicos, XXXI(1), 51-62. Recuperado el 19 de enero de 2021
- INEE (2017). Capítulo 5: Las tutorías como estrategia de inserción a la docencia. La educación obligatoria en México. Informe 2017, 140-161. Ciudad de México: INEE. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I242.pdf>
- Marcelo, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente., *Conversemos sobre Educación*. PREAL. Recuperado el 28 de abril de 2019, de http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf
- Profelandia. (12 de septiembre de 2016). Falla tutoría docente. Profelandia.com. Obtenido de <http://profelandia.com/fallalatutoriadocente/>
- Servicios de la Comisión Europea. (2010). Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: manual para responsables políticos. Dirección General de Educación y Cultura. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado el 26 de febrero de 2021
- Tedesco, J. C., & Tenti Fanfani, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Conferencia Regional "O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades. Brasilia: BID/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Recuperado el 29 de noviembre de 2018, de https://www.oei.es/.../docentes/.../nuevos_tiempos_nuevos_docentes_tenti_tedesco.pdf
- Universidad de Sevilla. (2016). StuDocu. Obtenido de <https://www.studocu.com/en/document/universidad-de-sevilla/educacion-comparada/lecture-notes/tema-3-apuntes-tema-3/1848444/view>
- Valliant, D. (abril de 2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado., 13(1), 27-41. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733003>
- Vezub, L. (01 de diciembre de 2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. Revista del iice(30), 103-124. Recuperado el 29 de Noviembre de 2020, de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149>
- Vonk, J. (1996). A Knowledge Base For mentors of Beginning teachers: Result of A Dutch Experience. En R. McBride (Ed.), *Teacher Education Policy:Some Issues Arising from*

ESCALA OBSERVACIONAL DE LAS ALTAS CAPACIDADES PARA PROFESORADO (ESOBAC-PROF): VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO CON POBLACIÓN ESPAÑOLA.

Observational Scale of Gifted Students for Teachers (ESOBAC-PROF): validation of the instrument with spanish population.

Miriam Izquierdo López

mirizq01@ucm.es

Resumen

La necesidad de atender a la diversidad de alumnos escolarizados en los centros españoles, resulta una de las cuestiones más discutidas en el ámbito de la educación, desde las políticas educativas hasta las propuestas prácticas de la escuela que busca ser inclusiva. Esta investigación pone su foco en los alumnos que poseen altas capacidades, un colectivo que resulta difícil de definir e identificar debido a su heterogeneidad y características multidisciplinares (Martínez – Otero et al., 2020; Sanz, 2020; Tourón, 2020). Asumiendo la urgencia que supone detectar a estos alumnos y responder a sus demandas educativas, el objetivo principal que subyace es validar la Escala de Observación de las Altas Capacidades para Profesorado (ESOBAC-PROF) y la escala de indicadores de creatividad en población española, a través de la aplicación de los instrumentos a participantes docentes y alumnos escolarizados en diferentes centros de Educación Primaria y Educación Secundaria de diferentes comunidades autónomas (150 profesores y 500 alumnos, de los cuales, 70 deben estar diagnosticados con altas capacidades). Se trata de una investigación trasversal que sigue un diseño no experimental de carácter descriptivo con un enfoque ex post – facto para la comprobación de las hipótesis del estudio. Para analizar la validez de la escala de indicadores de creatividad, se llevará a cabo un análisis factorial exploratorio y para el análisis de los resultados se realizarán pruebas de estadísticos descriptivos, pruebas paramétricas y no paramétricas. Como resultados, se espera alcanzar los objetivos de la investigación previa desarrollada por Ribero (2013) en la validación de la Escala Observacional de Superdotación para Profesorado (Martínez – Otero, 2004) con población portuguesa.

Palabras clave: Altas Capacidades, Creatividad, instrumentos para la identificación Altas Capacidades, atención a la diversidad, necesidades educativas especiales.

Abstract

The need to attend to the diversity of students within the Spanish education system has become one of the most widely discussed issues in the field of education, from education policies to the proposed practices in schools that aim to be inclusive. This research focuses on those students who are highly gifted, a group which is difficult to define and to identify because of their heterogeneity and their multidisciplinary characteristics. Recognizing the urgency in detecting who these students are and in responding to their education demands, the main objective underlying this research is to validate the Highly Gifted Students Observation Scale for Teachers (ESOBAC-PROF), as well as the scale of creativity indicators, in the Spanish population through the application of the instruments amongst participating teachers and school children in different primary and secondary education centres located in different autonomous regions (150 teachers and 500 students, of which 70 should be diagnosed as highly gifted). This is a cross-

sectional study that follows a descriptive non-experimental design. It is an ex post-facto approach to test the study's hypothesis. To analyse the validity of the creativity indicator scale, an exploratory factor analysis will be carried out. Descriptive statistics and parametric as well as non-parametric tests will be done for the analysis of the results. It is expected to achieve similar results to those obtained in the previous research developed by Ribero (2013), who validated the Gifted Student Observation Scale for Teachers (Martínez – Otero, 2004) with the Portuguese population.

Keywords: *Highly gifted students, creativity, identification instruments for highly gifted students, attention to diversity, special education needs.*

Antecedentes y problema de investigación

Las leyes de educación en el ámbito español señalan que las Administraciones educativas deben ofrecer los recursos necesarios para garantizar una educación de calidad que asegure la formación integral del alumnado en todas sus dimensiones (personal, intelectual, social y emocional) y el máximo desarrollo de sus competencias, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas y que requieren una intervención más personalizada (LOMCE, 2013, art. 71; LOMLOE, 2020). Sin embargo, para poder atender la diversidad y pluralidad educativa de las aulas, se requiere contar con recursos e instrumentos necesarios que permitan detectar, lo antes posible, dichas necesidades (Comes et al., 2008; Álvarez, 2010).

Uno de los colectivos que precisa ser atendido en sus necesidades formativas de manera eficaz en el marco de una escuela inclusiva, son los alumnos de altas capacidades (Mendioroz et al., 2019). Sin embargo, según el Informe Nacional sobre la educación de los superdotados (Sanz et al., 2020), las Administraciones educativas no están respondiendo a la necesidad de identificar a alumnos con altas capacidades en los centros educativos en los que están escolarizados, quedándose sin recibir la atención específica que requieren en el ámbito escolar, lo que puede suponer serios problemas académicos y personales (Martínez – Otero et al., 2020).

Por ello, la siguiente investigación tiene como objetivo general facilitar una escala de observación (ESOBAC – PROF) que permita detectar alumnos con altas capacidades intelectuales por parte del profesorado español. Así mismo, estudiada la relación existente entre la creatividad y las altas capacidades (Marugán et al., 2012; Pfeiffer, 2017), se propone una escala para observar indicadores de creatividad en este alumnado.

Los objetivos específicos que surgen a partir de este general, son los siguientes:

- Validar el instrumento Escala Observacional de las Altas Capacidades para Profesorado (ESOBAC – PROF) con población española en centros de Educación Primaria y Educación Secundaria.
- Elaborar y validar un instrumento de observación de indicadores de creatividad para el profesorado con población española en centros de Educación Primaria y Educación Secundaria.
- Conocer la relación entre las altas capacidades intelectuales y la creatividad.

En definitiva, la presente investigación se formula como una continuidad de los estudios previos desarrollados por Ribero (2013) en su Tesis Doctoral titulada *Validação de uma Escala de Observação de Sobredotados para Professores*, cuyo objetivo principal consistía en validar la escala EOSP (Escala de Observacional de Superdotación para el Profesorado) elaborada por el Doctor Valentín Martínez – Otero (2004), en una muestra constituida por profesores y alumnos de 5º y 6º año del 2º ciclo de la Enseñanza Básica de diferentes centros escolares de Portugal (Sintra, Lisboa, Braga e isla de Madeira), de la que se obtuvo 223 registros u observaciones que permitieron la validación de la escala en territorio portugués.

Revisión del estado de la cuestión

La atención a la diversidad educativa actualmente es uno de los temas principales de discusión, tanto en las políticas educativas como en las prácticas de los profesionales de la enseñanza, en aras de un modelo de educación inclusiva que supone una renovación en los planteamientos y propuestas que se desarrollan en el ámbito educativo (Padrós, 2009; Anraiz y Guirao). Las teorías e investigaciones relacionadas con esta cuestión, tienen por objetivo tratar de dar respuesta a la demanda educativa de una sociedad cada vez más diversa (Silva, 2007; Martín et al., 2017), que requiere una atención más específica y comprensiva para lograr alcanzar las competencias y objetivos que se proponen desde el marco legal vigente. Se pide, por lo tanto, que las Administraciones educativas sepan identificar y reconocer las características diferenciales de los alumnos, ofreciendo un sistema flexible y adaptado de educación que permita una mayor personalización del aprendizaje para alcanzar el máximo desarrollo formativo de este alumnado tan plural, así como su óptima inclusión en las aulas (LOMLOE, 2020).

Dentro de este marco legal, los alumnos con altas capacidades aparecen reconocidos como alumnos con necesidades educativas específicas de apoyo educativo (LOMCE 8/2013, art. 57), que precisan de una determinada intervención, adoptando medidas que garanticen su aprendizaje y formación. No obstante, las decisiones y actuaciones que se toman en los contextos escolares, dependen de las consideraciones conceptuales que definen a este colectivo. A pesar de los esfuerzos de la comunidad científica por unificar términos, sigue siendo una tarea compleja por el exceso de sinónimos (talentoso, precoz, prodigio, genio) empleados para referirse a este alumnado (Martínez – Otero et al., 2020), lo que lleva a la confusión conceptual, dificultando la identificación y posterior intervención (Tourón, 2020).

Por otra parte, el término superdotado y el de alta capacidad ha estado muy vinculado al concepto de cociente intelectual (CI) y de inteligencia (Gómez y Mir, 2011; Agudo, 2017). La fundamentación de esta relación data de las primeras investigaciones llevadas a cabo por Alfred Binet a principios del S. XX, que tuvieron por objetivo identificar a niños en edad escolar con retraso educativo, a partir de pruebas psicométricas que medían la inteligencia como punto de partida para clasificar a los alumnos y sus necesidades específicas (Sánchez, 2013; Sanz, 2020). Si bien, estos instrumentos permitieron medir la inteligencia y determinar que las personas superdotadas o con altas capacidades poseen un cociente intelectual superior a la media, según la curva normal de distribución, no suponía aportación suficiente que profundizase en las características de este colectivo, obviando dimensiones de la persona como la motivación, la personalidad y la creatividad, entre otras (Agudo, 2017; Covarrubias, 2018, citando a Terman, 1916; Mendiator et al., 2019).

A la postre de estas primeras investigaciones, proliferan las teorías y modelos que buscan medir y conceptualizar la inteligencia (Covarrubias, 2018), tratando de establecer así un paradigma para identificar rasgos de personas superdotadas y con alta capacidad. Destacan los estudios de Guilford que en 1967 amplía el concepto de inteligencia, el cual había quedado reducido a la medida de la competencia intelectual, para abrazar una concepción más plural de este constructo en sus investigaciones sobre *Inteligencias Múltiples*, y estableciendo, paralelamente, una relación con las altas capacidades (Gómez y Mir, 2011, Tourón, 2020). A finales del S. XX, los estudios científicos desarrollan diferentes modelos y teorías sobre altas capacidades que se dividen en tres grandes grupos: modelos basados en el rendimiento, destacando las aportaciones de Renzulli (1978); modelos cognitivos, cuyo máximo representante es Sternberg (1988); y modelos socioculturales que recogen la propuesta de Tannebaum (1986) y de Mönks y Van Boxtel (1988), entre otros (Martínez – Otero et al., 2020; Quílez, 2020).

Sin embargo, en la práctica de la realidad educativa, y a pesar de las propuestas teóricas, la identificación de los alumnos con altas capacidades sigue siendo un reto para las Administraciones educativas. Como punto de partida, el índice del cociente intelectual, reconocido como una de las características definitorias de la alta capacidad, no cuenta con un criterio consensuado y difiere de

unas comunidades a otras dentro del ámbito nacional (Sanz, 2020). A este factor, se le suma el amplio espectro de características que pueden definir a este colectivo y que genera discrepancias entre los diferentes modelos teóricos a la hora de abordar su conceptualización y definir el perfil del alumno sobresaliente (Comes et al., 2008; Covarrubias, 2018). No obstante, las diferentes investigaciones son unánimes en cuanto que determinan que las altas capacidades es un constructo complejo y multidimensional. Camacho (2016) sostiene que es, en el ámbito escolar, son un grupo de alumnos muy heterogéneo que difiere de otros escolares por sus características intelectuales, creativas y motivacionales. Atender la demanda y las necesidades educativas de estos estudiantes, requiere disponer de recursos, estrategias y medias de atención a la diversidad adecuadas, con el fin de ofrecerles la respuesta más satisfactoria y ajustada a sus necesidades (Mendioroz et al., 2019). Para lograr el éxito de la intervención con este alumnado, la evaluación psicopedagógica supone un proceso de gran importancia que debe contar con la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa, entre ellos, el profesorado, clave en la detección de la competencia curricular del alumno y en la identificación de dichas necesidades (Comes et al., 2008, Gómez y Mir, 2011).

Los instrumentos de recogida de información son imprescindibles para detectar necesidades en el proceso de la evaluación psicopedagógica. En el caso de alumnos con altas capacidades, se proponen pruebas y cuestionarios específicos empleados para recabar datos del contexto escolar, familiar y social (Gómez y Mir, 2011). Junto con las pruebas de inteligencia, nivel académico y de personalidad, se evalúa la creatividad, por ser esta, según señalan la mayoría de autores (Camacho, 2016 citando a Renzulli, 1978; Wiczerkowski y Wagner, 1985), una dimensión de desarrollo común y exponencial en este colectivo.

Al igual que se viene exponiendo con respecto a las altas capacidades, la creatividad como constructo presenta las mismas dificultades para ser definida y medida, dada la naturaleza multifacética e interdisciplinar del término (Romo, 2019). Por ello, se concluye, que las investigaciones en este campo, deben avanzar en el estudio de recursos e instrumentos que permitan identificar con más precisión a estos alumnos, y establecer relaciones con respecto al peso que la creatividad tiene en todos ellos.

Preguntas e hipótesis de investigación

Las preguntas a las que se pretende dar respuesta a este estudio son:

- ¿La Escala ESOBAC-PROF ayuda al profesorado a identificar al alumnado con altas capacidades en el aula?
- ¿Identifican los profesores indicadores de creatividad en el alumnado con altas capacidades?
- ¿Existe relación entre las altas capacidades y la creatividad del alumnado de Educación Primaria y Secundaria?

En relación a las cuestiones anteriores, se proponen las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1: La Escala ESOBAC – PROF permite identificar alumnos con altas capacidades por parte del profesorado.
- Hipótesis 2: La Escala de Creatividad para alumnos con altas capacidades permite identificar indicadores de creatividad en el alumnado con altas capacidades por parte del profesorado.
- Hipótesis 3: Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre las altas capacidades y la creatividad.

Metodología empleada

Diseño.

En base al problema principal de investigación, que tiene por objetivo validar los instrumentos Escala Observacional de las Altas Capacidades para Profesorado (ESOBAC-PROF) y la escala de indicadores de creatividad con población española en centros de Educación

Primaria y Educación Secundaria, se seguirá una investigación un diseño no experimental de carácter descriptivo con un enfoque ex post-facto para la comprobación de las hipótesis a través de la aplicación de los instrumentos al profesorado para que puedan detectar alumnos con altas capacidades de distintos cursos y etapas educativas.

Variables.

Las variables dependientes de la investigación son las altas capacidades y la creatividad. Además, el estudio pretende indagar sobre las variables sociodemográficas que permiten describir la muestra: género, edad, procedencia, formación, años de experiencia docente, etapa educativa en la que imparten clase, etc.

Población y muestra.

La investigación se llevará a cabo con profesores adscritos a centros ordinarios de diferentes Comunidades Autónomas. Los centros serán seleccionados teniendo en cuenta el Programa de Atención a la Diversidad del que disponga y en el que se contemple la intervención con alumnos de Altas Capacidades.

Se espera realizar el estudio con un mínimo de 150 profesores que puedan aplicar la escala sobre un mínimo de 500 alumnos (3,3 alumnos observados por profesor), de los cuales, debe haber un número significativo de alumnos (aproximadamente 70) diagnosticados con altas capacidades, en edades comprendidas entre los 9 y 15 años de edad. Se trata de una muestra no probabilística por conveniencia.

Procedimiento.

La investigación se desarrolla en dos fases: Una fase teórica que consiste en una revisión bibliográfica extensa de las teorías y resultados de investigaciones centradas en las escalas de observación y medida de las Altas Capacidades y la creatividad en contextos educativos. Así, como el estudio de la literatura científica que aborda las características del alumnado con Altas Capacidades.

En segundo lugar, la fase empírica, que se inicia con la recogida de datos y el análisis de los mismos, para continuar con la interpretación de los resultados que conducirá a las conclusiones del estudio. En esta fase, se realizará la comprobación de la validez y confiabilidad de la escala de observación de la creatividad, cuya obtención de los datos se realizará con la aplicación de pruebas psicométricas a un grupo de expertos. A la par, se recogerán los datos derivados de la aplicación de la escala ESOBAC – PROF y de la escala de observación de creatividad, una vez comprobada su validez y confiabilidad. En esta fase, se requiere la aplicación de pruebas estadísticas para realizar un estudio de carácter descriptivo con un enfoque ex post-facto.

Ambas escalas se aplicarán en diferentes centros de enseñanza obligatoria de todo el territorio nacional, en los cursos de Educación Primaria y Educación Secundaria. La aplicación se realizará a través de un formulario en formato online y también físico, en papel, para una mayor adaptación a las circunstancias y realidades de los distintos centros educativos.

Instrumentos.

Uno de los instrumentos utilizados será una versión estandarizada y validada de la Escala Observacional de Superdotación para Profesorado (Martínez-Otero, Ribeiro y Gaeta, 2020), que ha sido adaptada y modificada, dando lugar a la Escala de Observación de las Altas Capacidades para Profesorado (ESOBAC – PROF).

El otro instrumento que se va a aplicar en el estudio, es la escala de observación de creatividad, de elaboración propia.

Análisis de datos.

Para el análisis de la validez, se llevará a cabo un análisis factorial exploratorio que nos permitirá evaluar la estructura y dimensiones de la escala ESOBAC – PROF y Escala de Indicadores de Creatividad. Mientras que, el coeficiente de confiabilidad será medido con el coeficiente de alfa de Cronbach.

Para el análisis de los resultados obtenidos de la Escala ESOBAC-PROF y de la Escala de Indicadores de Creatividad, se realizarán pruebas de estadística descriptiva con el fin de obtener una visión general de las variables analizadas; así como la aplicación de pruebas de estadística inferencial, paramétricas y no paramétricas, con el propósito de analizar diferencias y relaciones entre las variables sociodemográficas y las variables del estudio.

Resultados alcanzados hasta el momento.

La presente investigación se encuentra en el proceso de búsqueda documental (Fase teórica del proceso) para la elaboración y desarrollo del marco teórico. Hasta la fecha, los resultados obtenidos son teóricos. Se ha seguido un proceso sistemático de búsqueda, partiendo de la consulta física de documentos en formato papel, y la consulta virtual a partir de diferentes bases documentales, tales como: Dialnet, Google Scholar, Scopus y Education Database.

Para la selección de la documentación, se han establecido criterios de inclusión y exclusión que permiten categorizar la calidad de las fuentes documentales, así como la relación con el estado de la cuestión que ocupa la presente investigación. La bibliografía se encuentra abierta, incorporando documentación para el desarrollo de los diferentes apartados teóricos.

Discusión y conclusiones

En cuanto a la fundamentación teórica, las principales fuentes documentales consultadas coinciden en dos aspectos clave: la dificultad para identificar al alumno con altas capacidades (Camacho, 2006; Comes et al., 2008; Álvarez, 2020; Tourón, 2020) y la urgencia de una identificación y diagnóstico para ofrecer una intervención educativa adecuada, evitando así que estos alumnos queden desatendidos en el ámbito escolar y pasen a engrosar las cifras de bajo rendimiento o fracaso escolar (Martínez – Otero et al., 2020; Sanz, 2020).

En base a los resultados previos de la investigación llevada a cabo por Ribero (2013) se obtuvieron 223 registros u observaciones que permitieron la validación de la escala EOSP en población portuguesa, cumpliendo con los objetivos de ofrecer un instrumento en el que puedan apoyarse los docentes para explorar la incidencia de alumnos con indicadores de alta capacidad en el aula, al margen de los procesos evaluadores que posteriormente deba seguirse con ellos, con el fin de ofrecer un diagnóstico más ajustado en vista de una intervención más precisa y adecuada (Martínez – Otero et al., 2020).

Perspectiva de continuidad de la investigación

El estudio se encuentra en la primera fase de desarrollo, que corresponde a la revisión bibliográfica de las teorías. La investigación continuará siguiendo con la fase metodológica, fase de aplicación y fase empírica, descritas en el apartado de proceso.

Siguiendo la planificación establecida en el cronograma de las principales actividades a desarrollar en esta investigación, se pretende seguir con la elaboración del marco teórico a la vez que, paralelamente, se diseña y elabora la escala de indicadores de creatividad en alumnos que puedan ser identificados con alta capacidad.

Por otro lado, iniciado el curso 2021 – 2022, y tras la selección y contacto con los centros educativos, se comenzará con la aplicación y recogida, con el fin de comenzar el análisis de los resultados a finales de este año.

Referencias bibliográficas.

- Agudo, N. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿ahora qué? *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (1), 265 – 277.
- Álvarez. J.A. (2010). La evaluación psicopedagógica. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (7).
- Camacho, B. (2016). Formación, conocimientos y evaluación personal del profesorado ante los alumnos de altas capacidades en el aula [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Complutense de Madrid.
- Comes, G., Díaz, E., Luque, A. y Moliner, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Educación Inclusiva*, (1), 103-117
- Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9 (17), 53 – 67.
- Gómez, M.T. y Mir, V. (2011). Altas Capacidades en Niños y Niñas. Detección Identificación e Integración en la Escuela y en la Familia. Narcea.
- Marugán, M., Martín, Carbonero, M. A., Torres, M. y León, B. (2012). Análisis de las relaciones entre creatividad y altas capacidades en Primaria y Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (3), 1081-1098.
- Martín, D. M., González, M., Navarro, Y. y Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4 (40), 90-104.
- Martínez – Otero, V. (2004) Psicopedagogía de la Superdotación. Educación y Futuro digital. ISSN: 1695.4297.
- Martínez – Otero, V., Ribeiro, P. y Gaeta, L. (2020). Escala Observacional de Superdotación para Profesorado. CEPE.
- Mendioroz, A., Rivero, P. y Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 23 (1), 265 – 284.
- Padrós (2009). La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009, 171-180. Universidad Pública de Navarra.
- Pfeiffer, S. I. (2017). Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Una guía práctica. UNIR EDITORIAL.
- Quílez, A. y Lozano, R. (2020). Modelos de Inteligencia y Altas Capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 38 (1), 69-85.
- Ribeiro, U. (2013). Validação de uma Escala de Observação de Sobredotados para Professores. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Sevilla.
- Romo, M. (2019). Psicología de la Creatividad. Perspectivas contemporáneas. PAIDÓS Divulgación.
- Sánchez, A. (2013). Altas capacidades intelectuales: Sobredotación y talentos. Detección, evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar. Formación Alcalá.

Sanz, C. et al. (2020). Informe Nacional sobre la educación de los superdotados 2020. El Mundo del Superdotado. Recuperado de <https://www.elmundodelsuperdotado.com/informe-educacion-superdotados/>

Silva, S. (2007). Atención a la diversidad. Necesidades educativas: guía de actuación para docentes. Ideaspropias Editorial.

Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. Revista de Investigación Educativa, 38 (1), 15-32.

ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE VINCULACIÓN BAJO EL MODELO DE TRIPLE HÉLICE EN INSTITUCIONES DE MÉXICO Y ESPAÑA

Analysis of the programs under the Triple Helix link model in Institutions of Mexico and Spain

Rocío González Ornelas

rociodgo@ucm.es

Resumen

Esta investigación presentará un análisis del funcionamiento de los programas de vinculación entre la academia y la empresa, basado en el Modelo de Triple Hélice, con el objetivo de aportar voz a la experiencia de uno de los actores de dicho modelo, en este caso la industria. Para ello se realizará un cuestionario destinado a conocer la valoración que los empresarios tienen al respecto.

Palabras clave: Vinculación Académica, Triple Hélice, Educación superior, Prácticas profesionales, Empleabilidad.

Abstract

This research will present an analysis of the functioning of the linkage programs between academia and business, based on the Triple Helix Model, with the objective of providing a voice to the experience of one of the actors of this model, in this case the industry. For this purpose, a questionnaire will be carried out in order to know the valuation that businessmen have in this regard.

Keywords: Academic Linkage, Triple Helix, Higher Education, Internships, Employability.

**LÍNEA 2. NEUROCIENCIA
COGNITIVA, PSICOPATOLOGÍA
Y CURRÍCULUM EN EL MARCO
DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y
LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

¿SOMOS LA MISMA PERSONA A LO LARGO DE LA VIDA? ESTUDIO DE MODULACIONES CEREBRALES DE LA IDENTIDAD PERSONAL MEDIANTE POTENCIALES CEREBRALES EVENTO-RELACIONADOS Y ANÁLISIS DE FUENTES CEREBRALES

Are we the same person throughout our lives? Study of brain modulations of personal identity through brain event-potentials and brain source analysis

Miguel Rubianes Méndez

mrubiane@ucm.es

Resumen

La capacidad de distinguirnos de otras personas en un momento determinado, así también como la capacidad de detectar cambios personales a lo largo de la vida, son procesos fundamentales desde una perspectiva social y del desarrollo. Sin embargo, no se ha explorado lo suficiente la organización de la identidad del yo en función del tiempo. El objetivo principal del presente trabajo es explorar esta cuestión mediante el estudio de los potenciales cerebrales evento-relacionados (ERPs) y análisis de las fuentes cerebrales generadoras que generaron dichos potenciales. Para ello, los participantes tuvieron que realizar una tarea de reconocimiento mientras se presentaban caras con diferente identidad (yo, amigo/a, desconocido/a) y edad (edad adulta -como actual-, adolescencia y niñez -como pasado-). El análisis electrofisiológico ha mostrado que el componente N170 no ha sido sensible a los efectos de la identidad. En contraste, el componente N250 reflejó el índice neural más temprano asociado a un acceso priorizado de la identidad personal, probablemente debido a una facilitación atencional en el acceso en la memoria. Mientras que el componente P3 se asoció con la respuesta más robusta a la especificidad del yo, el componente LPC (late positive complex) fue el componente más sensible a la perspectiva temporal, discriminando la identidad del yo y su continuidad a lo largo del tiempo. El análisis de fuentes cerebrales ha mostrado que el procesamiento de la identidad personal involucra regiones cerebrales anteriores y posteriores. Estos hallazgos sugieren que, a pesar de los cambios vinculados con el paso del tiempo, nuestro sentido de ser la misma persona a lo largo del tiempo (continuidad del yo) es el núcleo temporal más estable de nuestra identidad personal y puede verse actualizado en la memoria a largo plazo.

Palabras clave: Reconocimiento de la identidad del yo, Continuidad del yo, Potenciales cerebrales evento-relacionados, Fuentes cerebrales

Abstract

The ability to distinguish ourselves from other people at a given time, as well as the ability to detect personal changes throughout life, are fundamental processes from a social and developmental perspective. However, the organization of self-identity as a function of time has not been sufficiently explored. The main goal of the present work is to explore this issue by studying event-related brain potentials (ERPs) and analyzing the brain sources that elicited these potentials. For this purpose, participants had to perform a recognition task while being presented with faces with different identity (self, friend, stranger) and age (adulthood -as current-, adolescence and childhood -as past-). Electrophysiological analysis (ERPs) showed that the N170 component was not sensitive to identity effects. In contrast, the N250 component reflected the earliest neural index associated with prioritized access to personal identity, probably due to attentional facilitation of memory access. While the P3 component was associated with the most robust response to self-specificity, the LPC (late positive complex) component was the component most sensitive to time perspective, discriminating self-identity and its continuity over time. Brain source analysis has shown that self-processing involves anterior and posterior brain areas. These findings suggest that, despite changes linked to the time, our sense of being the same person over time (self-continuity) is the most stable temporal core of our personal identity and can be seen updated in long-term memory.

Keywords: *Self-identity recognition, Self-continuity, Event-related brain potentials, Brain sources.*

Antecedentes y problemas de investigación

El sentido unitario y subjetivo del yo es central en la experiencia humana (Markowitsch, & Staniloiu, 2011). La cuestión fundamental de cómo los seres humanos adquieren y representan el conocimiento de sí mismos y de los demás, está generando interés en áreas como la psicología y neurociencia cognitiva, entre otras (Berkman et al., 2017; Wang, & Olson, 2018). En este sentido, estudios recientes han sugerido que para conseguir un desarrollo adecuado de la cognición social es necesario conseguir una sintonía precisa entre la representación del yo en relación con los demás, siendo el núcleo fundamental de procesos como la interacción social, teoría de la mente, empatía e imitación (de Guzman et al., 2015). Esto ha llevado a poner de manifiesto el papel de la identidad personal en patologías como el trastorno del espectro autista (Burrows et al., 2017), o más recientemente, por la situación derivada de la COVID-19 (Scalabrini et al., 2021).

Aparte de considerar la importancia de distinguir el “yo de otros” desde una perspectiva social y del desarrollo, es necesario tener en cuenta la evaluación de los cambios personales a lo largo de la vida, lo cual ha sido descrito como la identidad personal (Berkman et al., 2017), continuidad del yo (Northoff, 2017) o conciencia auto-noética (Markowitsch, & Staniloiu, 2011). Una hipótesis es que esta capacidad es crucial para la formación de una identidad estable durante la adolescencia y el principio de la edad adulta (McAdams, 2013). La consolidación de nuestra identidad -las características que nos identifica quiénes somos y cómo nos valoramos- se encuentra interconectada con el desarrollo de nuestro sistema de memoria incluyendo también una perspectiva en primera persona del yo (Gillihan y Farah, 2005). En relación con la perspectiva temporal, Northoff (2017) ha apuntado que la continuidad del yo (*self-continuity*) se trata de un componente diacrónico vinculado a la conciencia de la continuidad de una persona a través del tiempo (es decir, "yo soy yo" a pesar de los cambios personales a lo largo de la vida); mientras que el sentido del yo en un momento determinado corresponde a un componente sincrónico. La literatura previa se ha centrado mayoritariamente en un momento concreto del tiempo (Xu et al., 2017) dejando de lado cómo se organiza la identidad personal en función del tiempo (Northoff, 2017).

Marco teórico

Una forma de estudiar las bases neurales de la identidad personal es dentro de la perspectiva del reconocimiento perceptivo, esto es a través del rostro facial. Nuestro rostro constituye una representación física del yo única y presenta un marcador fiable de la autoconciencia (Butler et al., 2013). El procesamiento de la información relacionada con uno mismo, como nuestro nombre o cara, es más rápido y preciso que otros tipos de estímulos no relacionados con uno mismo. Este fenómeno se denomina efecto de auto-referenciado (SRE; Rogers et al., 1977), y se ha demostrado que la propia cara provoca un acceso prioritario a los recursos cognitivos y de memoria a largo plazo en comparación con otras caras (Kotowska, & Nowicka, 2015).

Una pregunta abierta en la investigación de la SRE es cómo se produce el acceso priorizado de la información de uno mismo. Para abordar esta cuestión, la técnica de potenciales cerebrales relacionados con eventos (ERPs) permite un análisis temporal preciso del procesamiento cerebral. Modelos sobre el procesamiento de caras (Olivares et al., 2015), han sugerido que el componente electrofisiológico temprano N170 (una amplitud negativa generada a los 170 ms una vez presentado el estímulo) parece estar asociado con las propiedades globales de una cara, mientras que el componente N250 refleja el acceso a caras familiares, permitiendo así identificar a una persona. Sin embargo, diversos estudios han encontrado que el componente N170 puede ser sensible a los efectos de familiaridad (p. ej., Keyes et al., 2010). Por lo tanto, sigue sin estar claro cuando ocurre el acceso al reconocimiento de caras.

Otros componentes electrofisiológicos que también son relevantes para el procesamiento de caras son la P3 (positividad alrededor de los 300 ms) y la Late Positive Complex (LPC). Ambos componentes tardíos están relacionados con diversas funciones cognitivas de alto nivel, como, por ejemplo, procesos afectivos y mnésicos, incluyendo la memoria semántica autobiográfica y episódica, así como a la atribución de información significativa asociada a una persona (Gillihan & Farah, 2005; Tanguay et al., 2018). La P3 se ha descrito como un componente robusto para el procesamiento de la identidad personal (Knyazev, 2013), aunque se conoce menos el papel que juega la LPC.

Por otro lado, estudios de neuroimagen indican que el reconocimiento de rostros familiares puede implicar una activación coordinada de una red de áreas faciales específicas (como el giro fusiforme, FG), áreas vinculadas al procesamiento de la identidad (del inglés, *cortical midline structures*, CMS; Northoff & Bermpohl, 2004), junto con áreas de procesamiento multimodal (como el giro supramarginal). La literatura previa ha sugerido que las áreas de la CMS están vinculadas con el procesamiento de la información relacionada con uno mismo y median representaciones perceptivas, afectivas, atencionales, y de memoria (Berkman et al., 2017; Northoff, 2017).

En relación con la perspectiva temporal de la identidad personal, parece que las regiones posteriores de la CMS (cíngulo posterior y precúneo) serían las encargadas de permitir un reconocimiento completo de la identidad tras acceder a la información relevante en la memoria a largo plazo (Northoff & Bermpohl, 2004; D'Argembeau, 2008). Por otro lado, estudios electrofisiológicos solo han encontrado diferencias entre el yo actual y el pasado más distante (adulto vs niño) para los componentes tardíos (Butler et al., 2013). Mientras que hay estudios que no han reportado diferencias en estas latencias entre el yo más actual (adulto) y del pasado (adolescente o niño) (Kotlowska & Nowicka, 2015). Por otro lado, estudios de psicología social han propuesto que las personas tienden a distanciarse de su pasado y a considerarlo como "otra persona" debido a los cambios personales a lo largo de la vida, adoptando una perspectiva en tercera persona cuando recuerdan comportamientos o rasgos del pasado que difieren con su autoconcepto actual (Libby y Eibach, 2002). Con todo ello, se hace necesario una mayor indagación en este problema de investigación teniendo en cuenta la relevancia de nuestra identidad en el procesamiento cerebral.

Objetivos e hipótesis de investigación

El objetivo de la presente investigación es analizar la influencia de la perspectiva temporal en la percepción de la identidad personal mediante la técnica no invasiva de registro cerebral denominada electroencefalograma (EEG) junto con los ERPs y se complementará con el análisis de fuentes cerebrales (LORETA, Low-Resolution Brain Electromagnetic Tomography). Se espera que los resultados de este estudio permitan avanzar en la comprensión de la representación neural de la identidad del yo, la cual pueda configurarse por más aspectos estables (p. ej., reconocimiento de "yo soy yo" a pesar de los cambios), y otros más dinámicos vinculados al paso del tiempo (p. ej., cambios físicos, características personas asociadas a dicha edad, etc.). Estos resultados supondrán la base de estudios posteriores.

En cuanto a las hipótesis de investigación, se espera encontrar las siguientes modulaciones en los componentes de los ERP y fuentes cerebrales: (i) se espera encontrar modulaciones tempranas en los componentes N170 o N250 asociados a la percepción estructural de la cara y del reconocimiento de la identidad facial, respectivamente; también se espera ver reflejado dichas modulaciones en fuentes cerebrales posteriores; (ii) se espera encontrar mayores positividades tardías (P3 y LPC) asociadas a la percepción de la identidad del yo, y en particular a la perspectiva temporal; (iii) la identidad del yo referida al pasado debería diferenciarse de otras identidades en algún punto del procesamiento neural.

Metodología

Participantes

20 estudiantes de grado y postgrado participaron en el estudio (media de edad=23,85±3,93); no presentaron historia de ninguna alteración neurológica. El estudio se ha regido por el protocolo ético para el estudio con humanos (Declaración de Helsinki, Asociación Médica Mundial).

Materiales

El conjunto de estímulos experimentales consistió en un total de 27 fotografías que reflejaban el rostro en primer plano (3 fotos x 3 momentos temporales x 3 identidades). Las fotografías fueron procesadas con Adobe Photoshop® (CS6) con el fin de igualarlas en luminancia, corrección del color y ajuste del tamaño del rostro.

Procedimiento

Para el registro del EEG, los participantes estuvieron sentados delante de una pantalla en la que se presentaba los estímulos y realizaban la tarea. La tarea de reconocimiento estaba dividida en dos bloques (i) discriminación de la identidad (yo, amigo/a, o al desconocido/a, independientemente de la edad); (ii) discriminación de la edad (edad adulta, adolescencia o la infancia, independientemente de la identidad).

Registro y análisis de datos

Para el registro de datos, se utilizó un sistema de electroencefalografía de 64 canales de acuerdo con el sistema internacional 10-20. Para el análisis de la señal electrofisiológica, fue utilizado el software Brain Vision Analyzer®. Tanto las respuestas incorrectas como omitidas fueron omitidas de los análisis, así también como los segmentos excesivamente ruidosos. Posteriormente, se promedió la señal electroencefalográfica a cada condición de estímulos (p. ej., yo, amigo/a, desconocido/a), y se exportaron dichos datos para el correspondiente análisis estadístico en SPSS (versión 22). Las ventanas de análisis fueron las siguientes: N170 (150-200 ms); N250 (250-300 ms); P3 (300-400 ms); LPC (450-600 ms).

Para el análisis de fuentes cerebrales se utilizó el algoritmo de LORETA integrado en el programa de análisis de Brain Vision Analyzer®, el cual sirve para reconstruir la actividad espacio-temporal generadora de los patrones del EEG correspondientes a específicas regiones de interés (ROIs). Estas ROIs se seleccionan *a priori* en consonancia con la literatura previa (Northoff & Bermppohl, 2004; Wang & Olson, 2018). Las ROIs las cuales se utilizaron los análisis fueron las siguientes: corteza prefrontal medial (mPFC; BA10), corteza cingulada posterior (PCC; BA23/31), precúneo (PC, BA7), giro fusiforme (FG; BA20/37), giro supramarginal (SMG, BA40). De forma similar a los datos electrofisiológicos, se realizó un ANOVA de medidas repetidas (variables independientes: Identidad [yo, amigo/a, desconocido/a] x Edad [adultez, adolescencia, infancia]; variables dependientes: ERPs y ROIs).

Resultados

A continuación, se presentarán los resultados más importantes para la consecución de los objetivos e hipótesis de investigación. Para una revisión más detallada de los datos electrofisiológicos, se puede consultar en Rubianes et al. (2020). Dada la extensión y que los análisis de fuentes cerebrales se encuentran en fase de revisión en una revista científica, solo se discutirá los resultados preliminares más relevantes.

Análisis de componentes electrofisiológicos tempranos (N170 y N250)

El ANOVA de medidas repetidas de la amplitud de la N170 indicó que no había diferencias significativas para los efectos principales de Identidad; sin embargo, fue significativo para la Edad. Las comparaciones *post-hoc* indicaron que la amplitud de la N170 para la edad adulta fue significativamente mayor que la adolescencia ($p=0,020$) y la infancia ($p=0,006$).

El análisis para la amplitud de la N250 mostró una significación para los efectos principales de la Identidad, siendo su amplitud mayor para la condición del yo en comparación de otras identidades. También se encontró un efecto principal significativo para la Edad, mostrando una amplitud significativamente mayor para la edad adulta en comparación con la adolescencia y la infancia, así como una mayor amplitud para la adolescencia en comparación con la infancia.

Análisis de componentes electrofisiológicos tardíos (P3 y LPC)

El análisis estadístico en la amplitud P3 reveló un efecto principal significativo de la Identidad, siendo mayor para el yo en comparación de otras identidades. Además, se encontró un efecto principal significativo para la Edad, siendo las amplitudes de la edad adulta y la adolescencia significativamente mayores que la infancia ($p < .001$; $p = 0,002$, respectivamente).

De forma similar, el ANOVA de la LPC también mostró significatividad para los efectos principales de Identidad y Edad. En relación con la perspectiva temporal, la LPC ha sido el único componente que mostró significación estadística en la interacción entre Identidad x Edad. Por un lado, al comparar el yo a lo largo del tiempo (véase Fig. 5A, en Rubianes et al., 2020), la amplitud media para la edad adulta fue mayor que la adolescencia ($p = 0,004$) y la infancia ($p = 0,003$), pero no se encontraron diferencias entre la adolescencia y la infancia ($p = 0,089$). Por otro lado, al comparar todas las identidades en cada etapa de la vida (véase Fig. 5B, Rubianes et al., 2020), el yo fue significativamente mayor que el amigo y el desconocido en cada etapa de la vida ($p_s < 0,001$). Por último, no se encontraron diferencias entre el amigo y el desconocido en ninguna etapa de la vida ($p_s \geq 0,082$).

Discusión

En el presente estudio, se ha abordado los cambios a lo largo del tiempo en la percepción de la identidad personal y la identidad de otros, empleando parámetros electrofisiológicos y de fuentes cerebrales. En consonancia con estudios previos (Kotowska & Nowicka, 2015), en análisis electrofisiológicos se observaron modulaciones tempranas alrededor de 170 ms vinculadas al procesamiento de la configuración facial al comparar caras de diferentes etapas de la vida. Alrededor de 250 ms, se encontró el primer índice neural de la familiaridad que ha reflejado la discriminación de la identidad personal, lo que confirma la hipótesis de que el acceso preferencial más temprano a la memoria (Olivares et al., 2015). Las latencias más tardías (300-600 ms) revelaron una P3-LPC para la especificidad en el procesamiento del yo, lo cual puede estar relacionado con el acceso en la memoria, autoconciencia y relevancia personal (Gillihan y Farah, 2005; Tanguay et al., 2018). Cabe destacar, que las modulaciones de la LPC fueron especialmente sensibles a la perspectiva temporal para la identidad personal. Este hallazgo se puede interpretar como una mayor asignación de recursos en la LPC para elaborar el conocimiento personal y de contenido auto-relevante (Xu et al., 2017). Además, este patrón se ha observado tanto si la atención estaba orientada a la tarea de identidad como la de edad.

Referente al análisis de fuentes generadores de la actividad electrofisiológica, en las latencias tempranas (150-250 ms), dichas dinámicas estaban implicadas en el procesamiento perceptivo de la cara en áreas posteriores, en las que parece que el giro fusiforme participa en la identificación de la configuración facial global, mientras que regiones posteriores como el cíngulo posterior y el giro supramarginal, posiblemente participen en la detección de la familiaridad basada en la memoria. En latencias más tardías (300-600 ms), parece que la discriminación de la perspectiva temporal de la identidad personal requiere la involucración de áreas anteriores y posteriores. En este sentido, la corteza prefrontal medial parece que mantiene una representación actualizada de los esquemas referidos a la identidad personal, mientras que estructuras posteriores como el cíngulo posterior y el precúneo fueron más sensibles a la perspectiva temporal, en consonancia con estudios de neuroimagen funcional (D'Argembeau et al., 2008).

Todos estos hallazgos evidencian que, a pesar de los cambios producidos a lo largo del tiempo (físicos, psicológicos, contextuales), la autoconciencia permite mantener un sentido único del yo independientemente de las etapas de la vida, preservando así la identidad de la persona a través del tiempo. Esto es lo que Northoff (2017) denomina el sentido de continuidad de una

persona a través del tiempo como la identidad diacrónica, siendo el núcleo temporal de nuestra identidad personal.

Conclusiones

- El análisis electrofisiológico ha mostrado que el componente N250, reflejó la respuesta más temprana asociada a un acceso priorizado de la identidad personal, probablemente, debido a una facilitación atencional en el acceso en la memoria a largo plazo.
- El componente P3 fue el índice más robusto de representación de la identidad personal, reflejando la categorización del estímulo (autoconciencia) junto con la relevancia personal.
- La LPC fue el componente más sensible a la perspectiva temporal del yo, discriminando la identidad del yo y su continuidad a lo largo del tiempo.
- El análisis de fuentes cerebrales ha mostrado que regiones anteriores mantiene parece mantener una representación actualizada de esquemas vinculados con la identidad personal, mientras que regiones posteriores son más sensibles a la perspectiva temporal.
- Nuestro sentido de ser la misma persona a lo largo del tiempo (continuidad del yo) puede ser el núcleo temporal más estable de nuestra identidad personal, aunque se podría actualizar a lo largo del tiempo.

Perspectivas de continuidad de la investigación

Dado que el efecto referencial de yo presenta un carácter automático en el cerebro, resulta de interés testar la hipótesis de cómo dicho efecto puede influir -de forma automática o subconsciente- en otros procesos como el lenguaje. Por ello, la perspectiva estudiar el efecto de la influencia de factores sociales y extralingüísticos en procesos propiamente lingüísticos. Dichas investigaciones podrán servir para contestar, por ejemplo, a las siguientes preguntas, ¿La identidad del hablante influye en la comprensión del lenguaje? ¿Cómo se combinan las diferentes fuentes de información lingüística y extralingüística (emociones e identidad personal)? ¿Qué procesos se utilizan para estas operaciones de unificación? ¿El acceso priorizado del yo puede ocurrir de forma automática o controlada para el lenguaje?.

Referencias

- Berkman, E. T., Livingston, J. L., & Kahn, L. E. (2017). Finding the “self” in self-regulation: The identity-value model. *Psychological Inquiry*, 28(2–3), 77–98. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2017.1323463>
- Burrows, C. A., Usher, L. V., Mundy, P. C., & Henderson, H. A. (2017). The salience of the self: Self-referential processing and internalizing problems in children and adolescents with autism spectrum disorder. *Autism research*, 10(5), 949–960. <https://doi.org/10.1002/aur.1727>
- Butler, D., Mattingley, J., Cunnington, R., & Suddendorf, T. (2013). Different neural processes accompany self-recognition in photo- graphs across the lifespan: An ERP study using dizygotic twins. *PLoS One*, 8(9), e72586. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0072586>
- D’Argembeau, A., Feyers, D., Majerus, S., Collete, F., Vander Linden, M., Maquet, P., & Salmon, E. (2008). Self-reflection across time: cortical midline structures differentiate between present and past selves. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 3(3), 244–252. <https://doi.org/10.1093/scan/nsn020>
- De Guzman, Bird, G., Banissym M. J., & Catmur, C. (2016). Self-other control processes in social cognition: from imitation to empathy. *Philosophical transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371(1686), 2033–2039. <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0079>

- Gillihan, S. J., & Farah, M. J. (2005). Is self special? A critical review of evidence from experimental psychology and cognitive neuroscience. *Psychological Bulletin*, 131(1), 76–97. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.76>
- Keyes, H., Brady, N., Reilly, R. B., & Foxe, J. J. (2010). My face or yours? Event-related potential correlates of self-face processing. *Brain and Cognition*, 72(2), 244–254. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.09.006>
- Knyazev, G. G. (2013). EEG correlates of self-referential processing. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 264. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00264>
- Kotowska, I., & Nowicka, A. (2015). Present self, past self and close- other: Event-related potential study of face and name detection. *Biological Psychology*, 110, 201–211. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2015.07.015>
- Libby, L., & Eibach, R. (2002). Looking back in time: self-concept change affects visual perspective in autobiographical memory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(2), 167–179. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.2.167>
- Markowitsch, H. J., & Staniloiu, A. (2011). Memory, autothetic consciousness, and the self. *Consciousness and Cognition*, 20(1), 16–39. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.09.005>
- McAdams, D. P. (2013). The psychological self as actor, agent, and author. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 272–295. <https://doi.org/10.1177/1745691612464657>
- Northoff, G. (2017). Personal identity and cortical midline structure (CMS): Do temporal features of CMS neural activity transform into “self-continuity”? *Psychological Inquiry*, 28(2–3), 122–131. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2017.1337396>
- Northoff, G., & Bermpohl, F. (2004). Cortical midline structures and the self. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(3), 102–107. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.01.004>
- Olivares, E. I., Iglesias, J., Saavedra, C., Trujillo-Barreto, N. J., & Valdés-Sosa, M. (2015). Brain signals of face processing as revealed by event-related potentials. *Behavioral Neurology*, 2015, 514361. <https://doi.org/10.1155/2015/514361>
- Rogers, T. B., Kuiper, N. A., & Kirker, W. S. (1977). Self-reference and the encoding of personal information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(9), 677–688. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.9.677>
- Rubianes, M., Muñoz, F., Casado, P., Hernández-Gutiérrez, D., Jiménez-Ortega, L., Fondevila, S., Sánchez, J., Martínez-de-Quel, O., & Martín-Loeches, M. (2020). Am I the same person across my life span? An event-related brain potentials study of the temporal perspective in self-identity. *Psychophysiology*, 58(1), e13692. <https://doi.org/10.1111/psyp.13692>
- Scalabrini, A., Xu, J., & Northoff, G. (2021). What COVID-19 tells us about the self: The deep intersubjective and cultural layers of our brain. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 75(2), 37–45. <https://doi.org/10.1111/pcn.13185>
- Tanguay, A., Benton, L., Romio, L., Sievers, C., Davidson, P., & Renoult, L. (2018). The ERP correlates of self-knowledge: Are assessments of one's past, present, and future traits closer to semantic or episodic memory? *Neuropsychologia*, 110, 65–83. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2017.10.024>
- Wang, Y., & Olson, I. R. (2018). The original social network: White matter and social cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(6), 504–516. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2018.03.005>

IMPACTO DE LA PANDEMIA COVID-19 EN LA CALIDAD DE VIDA DE LAS PERSONAS ADULTAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y/O DEL DESARROLLO

Impact of the Covid-19 pandemic on the Quality of life of adult people with intellectual and/or developmental disabilities.

Manuel Blanco Álvarez
manbla02@ucm.es

Resumen

Este estudio presenta un análisis de las consecuencias y efectos que la pandemia COVID-19 ha ocasionado en la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo. Para ello se ha contado con 123 personas con discapacidades intelectuales y/o del desarrollo de la Comunidad de Madrid, que residen con sus familias o en servicios residenciales. Todos los participantes son adultos y participan en servicios de atención diurna o centros ocupacionales.

Para el análisis de la calidad de vida se ha utilizado la escala INICO-FEAPS para la evaluación de la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo (Verdugo et al, 2013). Este análisis se ha realizado en años diferenciados (2018 y 2021) y, dada la incidencia del COVID-19 en la vida de todas las personas, se ha realizado un contraste de los valores promedio obtenidos por los participantes en las dos muestras. Los resultados obtenidos detallan una disminución en varias de las dimensiones de Calidad de Vida (Schalock & Verdugo 2003, 2007) en función de la tipología de vivienda en la que residen (familiar o residencial). Este estudio permite mejorar la intervención con personas con discapacidad hacia enfoques más desinstitucionalizadores en los que la vida en comunidad sea uno de los factores a tener en cuenta.

Palabras clave: Discapacidad intelectual, calidad de vida, pandemia, Covid-19, residencia.

Abstract

This study presents an analysis of the consequences and effects of the COVID-19 pandemic on the quality of life of people with intellectual and / or developmental disabilities. For this, 123 people with intellectual and / or developmental disabilities from the Community of Madrid have been counted, who reside with their families or in residential services. All participants are adults and participate in day care services or occupational centers. For the quality of life analysis, the INICO-FEAPS scale has been used to assess the quality of life of people with intellectual and/or developmental disabilities (Verdugo et al, 2013). This analysis has been carried out in different years (2018 and 2021) and given the incidence of COVID-19 in the lives of all people, a contrast of the average values obtained by the participants in the two samples has been carried out. The results obtained detail a decrease in several of the Quality of Life dimensions (Schalock & Verdugo 2003, 2007) depending on the type of dwelling in which they reside (family or residential). This study makes it possible to improve the intervention with people with disabilities towards more deinstitutionalizing approaches in which life in the community is one of the factors that must be taken into account.

Keywords: Intellectual disability, quality of life, pandemic, Covid-19, residence.

LÍNEA 3. INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICAS DISCIPLINARES

ARTE INFOGRÁFICO: UNA HERRAMIENTA DE INDAGACIÓN CREATIVA Y GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Infographic Art: A Tool for Creative Inquiry and Knowledge Production in Qualitative Research

Pablo García Bartolomé

Pablog17@ucm.es

Resumen

Un proyecto iniciado en 2019 gracias a una beca de investigación en arteterapia en el ámbito de la salud y los cuidados comunitarios tenía como objetivo el promover las relaciones entre arte, naturaleza y salud comunitaria. A partir de ahí se sentaría la base para los estudios de doctorado con el título “(Eco)Arte terapia en el vínculo adolescente con la naturaleza. Una mirada desde el arte, la educación y la salud comunitaria”. La investigación siguiendo una metodología cualitativa y basada en las artes pone el alcance en indagar sobre las relaciones de estas personas con su entorno natural, tanto por los beneficios saludables que produce como por las vulnerabilidades que se perciben. No obstante, la presente comunicación se centró en un aspecto parcial o hallazgo obtenido durante el proceso de elaboración de tesis: el descubrimiento de la infografía como técnica al servicio de la investigación cualitativa. Las competencias de este artículo están dirigidas a plasmar una nueva manera de entender y aplicar la infografía con creatividad artística a la salud de las personas. Veremos su utilidad para producir, recoger, visualizar y analizar datos dentro de la investigación. Mostraremos esta herramienta como una oportunidad para la creación de conocimiento desde la subjetividad, en un guiño a los indicadores convencionales que se vienen empleando en salud.

Palabras clave: infografía, salud percibida, creatividad, investigación cualitativa, arte terapia.

Abstract

A project started in 2019 thanks to a research grant in art therapy in the field of health and community care was aimed to promote the relationships between art, nature and community health. The foundations for the current PhD studies were established in the title “(Eco) Art therapy in the adolescent bond with nature. A look from art, education and community health”. The research following a qualitative methodology art-based puts the scope in the relationships of these people with their natural environment, both in the healthy benefits and in the vulnerabilities they perceive. However, this communication focused on a partial aspect or finding obtained during the thesis making process: the discovery of infographics as a technique at the service of qualitative research. The scope of this article is aimed to portrait a new way of understanding and applying infographics within artistic creativity applied to the people’s health. We will see its usefulness to produce, to collect, to visualize and to analyze data during the research process. We will also show this tool as an opportunity for the creation of knowledge from subjectivity, a wink to the conventional indicators that are commonly used in health.

Keywords: infographics, perceived health, creativity, qualitative research, art therapy.

Para investigar y trabajar con arte terapia en salud comunitaria nos interesará conocer primero este ámbito. Por salud comunitaria se entiende a “la expresión colectiva de la salud individual y grupal en una comunidad definida que expresa demandas y necesidades y cuenta con recursos o activos propios” (Hernán y cols. 2019).

Estamos ante un encuentro entre lo médico y lo social. Traducido al terreno de la investigación se abre la posibilidad de optar tanto por una metodología cuantitativa como por una metodología cualitativa, más vienen siendo utilizadas una combinación de ambas. Algunas de las técnicas y herramientas de producción y evaluación de acciones comunitarias revisadas destacan por sus dosis de creatividad e innovación, hallando puntos en común con procedimientos del arte y la arteterapia: story telling, photovoice, mapas emocionales (Cubillo y cols., 2019), fiestas comunitarias (Siles y Castillejo, 2020), líneas de tiempo (Rebollo y Morales, 2016).

Participación y subjetividad

El trabajo de la salud comunitaria se enmarca en una perspectiva salutogénica que pone el énfasis en el desarrollo de la salud y el bienestar. A este respecto, la clásica definición de la OMS en la Carta de Ottawa de 1986 continúa vigente y nos presenta la salud como “*un estado de completo bienestar físico, mental y social y no simplemente la ausencia de enfermedad o malestar*” (WHO, 2021).

Cuando hablamos de salud comunitaria estamos ante un diálogo de saberes híbridos, con la mirada puesta en el contexto local y moviéndonos entre los intereses de la salud poblacional pero abordados desde acciones puntuales y concretas (Sobrino, Hernán, y Cofiño, 2018). Decir que sería objeto de las prácticas comunitarias, como parte de una estrategia de promoción y educación para la salud, la participación. Por participar entendemos también, dentro de los distintos niveles de participación posibles, la implicación individual en los propios procesos de salud y la toma de decisiones. De las herramientas para la evaluación del estado de salud cabe detenerse en aquellas que emplean indicadores basados en la autovaloración e interesadas en captar datos que informen sobre cómo la salud oscila a lo largo del tiempo:

Gracias a la naturaleza intrínseca de la salud, esta puede observarse como un fenómeno continuo [...] Uno de los problemas de la naturaleza continua de la salud es la dificultad práctica de aproximarse de forma empírica a los infinitos estados de salud que puede experimentar un individuo a lo largo de su vida, lo cual hace necesario establecer umbrales que hagan operativa la definición. Una manera de resolver estas dificultades es utilizar la información disponible en algunas encuestas sobre el estado subjetivo de salud, también conocido como valoración subjetiva de la salud, salud percibida o salud autopercebida. (Girón, 2010)

La infografía de Jaime Serra

La infografía es una herramienta de comunicación que utiliza dos lenguajes, la palabra y la imagen de forma combinada e indisoluble, de tal manera que un lenguaje no se entiende en ausencia del otro y que juntos tienen la capacidad de resultar mucho más precisos que cualquiera de los dos por separado. (Serra, 2020, marzo)

Jaime Serra (<https://www.archivosjaimeserra.com>) afirma que el ser humano ha sido datificado, se trata del infografista más valorado del mundo durante dos décadas y ha llevado la herramienta de la infografía al servicio de objetivar lo personal. Para Serra las grandes cantidades de datos -*la población*- representan ninguna experiencia en particular, ninguna persona concreta, y ninguna verdad. Es, su discurso, un alegato radical del procedimiento inductivo. Al asomarnos a su trabajo estamos ante a una continua tensión entre ciencia/arte, real/imaginado, objetivo/subjetivo, intangible/tangible. Propone un diálogo entre el imaginario colectivo construido con datos y los hechos de la experiencia cotidiana de un único individuo. Mediante la combinación de palabra, números e imágenes la infografía construye nuevas historias capaces de empatizar y acercarse al otro. Pero añade, “*la infografía es ‘solo’ una herramienta. Siendo importante, no puede determinar que algo sea arte o ciencia, verdad o hechos*” (Serra, 2019).

Al respecto del uso de métodos visuales en investigación cualitativa, Mannay (2017) coincide en no dejarse distraer por la técnica (p.109) pero insiste que estos métodos aportan

maneras diferentes de conocer y comprender la realidad. Así, la autora va analizando las contribuciones de los métodos visuales a través de las figuras de investigador y participante. Dice que, para la persona investigadora, lo visual es una oportunidad de acceder a los espacios vitales de las personas participantes y una buena técnica que contribuye a la “*desfamiliarización*”, esto es, lograr hacer de lo familiar algo extraño y novedoso para la mirada. Por otro lado, a través de las narrativas visuales son las personas participantes en la investigación quienes dirigen el diálogo, en contraposición a lo que ocurriría en el transcurso de una entrevista. Este diálogo visual tiene la suerte de conducir hacia asociaciones nuevas, resignificar experiencias cotidianas o de redescubrir el entorno físico en el que habitamos (Mannay, 2017, p.41-44).

Sobre las aportaciones de los métodos visuales a la investigación cualitativa, Mannay (2017) afirma que:

En tanto que investigadores, debemos difundir nuestros hallazgos de manera que no sólo contribuyan a los debates políticos, ofrezcan técnicas metodológicas innovadoras y amplíen el diálogo teórico, sino también que conecten con los lectores a un nivel afectivo. Lo visual puede ser un vehículo efectivo para acceder a la emoción y difundir el poder de los relatos de los participantes (p.126).

El objetivo de este trabajo consiste en la exploración de la infografía, desde la arte terapia, como una técnica en investigación cualitativa aplicada al ámbito de la salud.

Metodología

Se presenta un estudio exploratorio en busca de diferentes técnicas para la producción, recogida y visualización de datos. El procedimiento, fundamentado en métodos y narrativas visuales, se sitúa dentro de una metodología cualitativa y basada en las artes.

El sujeto de estudio, fenomenológico, es la propia persona que investiga junto con el universo o espacio vital que le rodea.

Los cuatro trabajos de investigación que se presentan a continuación, reminiscencias a los orígenes de la psicología de la mano de Wilhem M. Wundt, aquella basada en la introspección, nos ofrecen una medida creativa y subjetiva de la salud individual a través de una serie de mapas de los diálogos y las relaciones que se establecen con el entorno, así como de las circunstancias que rodean a la persona.

Resultados

Estudio 1 a través del color: La casa.

Establecidas unas emociones a observar dentro de un espacio delimitado se procedió al autorregistro durante 7 días. La representación visual nos permite ver las oscilaciones a lo largo del tiempo, así como los días de mayor variabilidad emocional o, al contrario, de predominio de un estado de ánimo dominante.



Figura 1. Mapas emocionales de una persona en su hogar realizados con manchas de color sobre el plano en alzada de la casa: (1) Negro: tristeza; (2) Rojo: felicidad; (3) Azul: calma; (4) Naranja: deseo; (5) Amarillo: ansiedad; y (6) Morado: aburrimiento.

Estudio 2 a través de la línea: La ciudad.

Diferentes maneras de desplazarse por el entorno próximo fueron registradas sobre un mapa del territorio. Cada recorrido traza una forma geométrica o gesto que, casi con carácter prescriptivo, fue asociado a una actitud o modo distintivo de interactuar con el mundo.

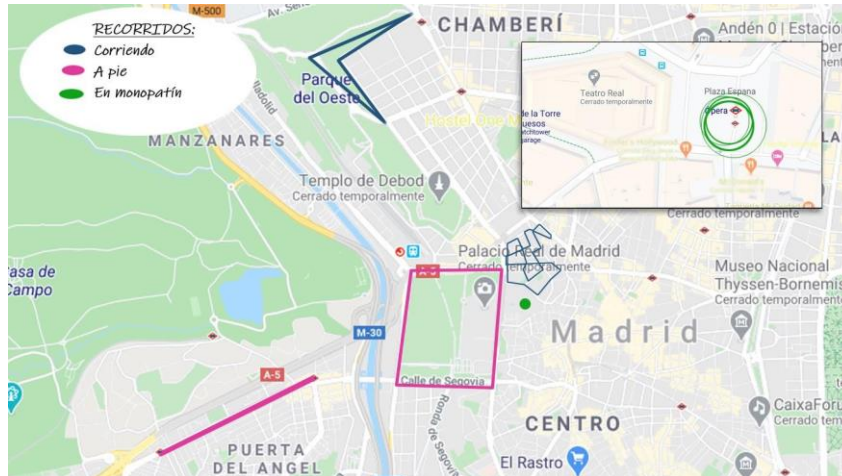


Figura 2. Recorridos por la ciudad y actitudes evocadas: (1) Rectángulo: construcción, estructura; (2) Triángulo: equilibrio, estabilidad; (3) Línea recta: decisión, conexión; (4) Círculo: pensamiento, reflexión; (5) Garabatos: expresividad, espontaneidad; (6) Color azul: recorrido en carrera; (7) Color rosa: recorrido a pie; y (8) Color verde: recorrido en monopatín.

Estudio 3 a través del tiempo: La vida cotidiana.

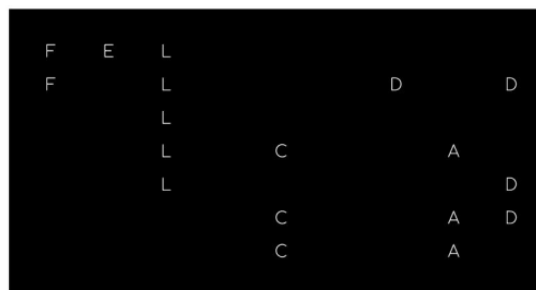
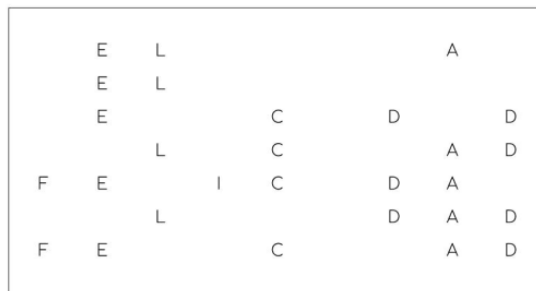
Sistema para la visualización del sentimiento percibido de felicidad utilizando esta palabra a modo de acrónimo. Cada letra representa diferentes áreas de la vida cotidiana (trabajo, estudios, pensamientos, emociones...). El rastreo o valoración subjetiva del estado felicidad fue realizado por la persona en el transcurso de una semana completa, de lunes a domingo, y ocupó tanto la actividad diurna como la vida onírica nocturna.

“Una semana feliz”

Infografía de mi felicidad cotidiana durante una semana

A partir del concepto de anagrama cree una lista de 7 situaciones con las letras de la palabra “Felicidad”. Durante 7 días y 7 noches observé mi felicidad en momentos concretos de mi vida cotidiana. Marqué en un calendario semanal, empezando en la fila de arriba de lunes y terminando en la fila de abajo en domingo, los días que me sentía feliz en cada una de esas situaciones que ahora describo:

Formación Académica,
Ejercicio Físico, Laboral,
Insights, Creación
artística, Inesperados,
Descanso, Amor y
amistad, Deseo Sexual.



Arriba la infografía de la felicidad registrada durante los días de una semana; abajo, sobre fondo negro, la registrada durante las noches de la misma semana.

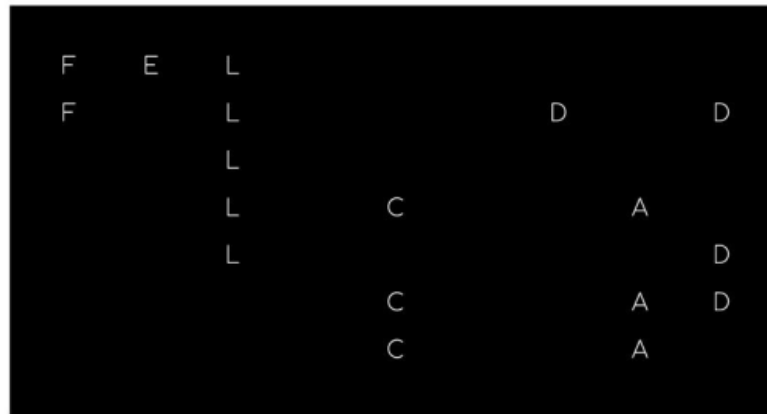
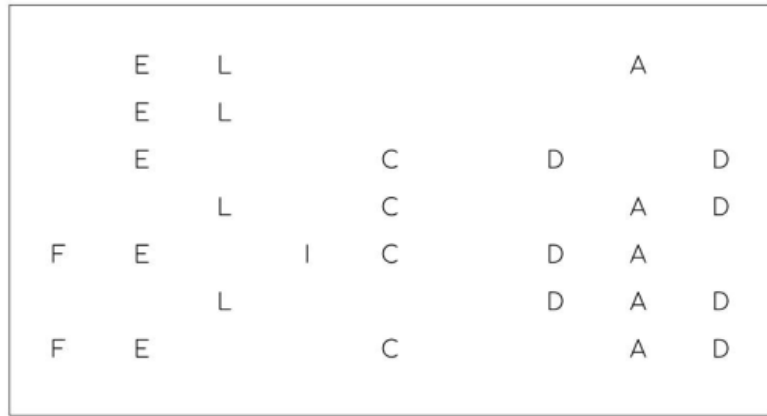
Figura 3. Felicidad autopercibida según los criterios de autoobservación en las actividades realizadas durante el día: Formación, Ejercicio físico, Laboral, Insights significativos, Creación artística, Inesperado, Amor y amistad, Descanso.

“Una semana feliz”

Infografía de mi felicidad cotidiana durante una semana

A partir del concepto de anagrama cree una lista de 7 situaciones con las letras de la palabra “Felicidad”: Durante 7 días y 7 noches observé mi felicidad en momentos concretos de mi vida cotidiana. Marqué en un calendario semanal, empezando en la fila de arriba de lunes y terminando en la fila de abajo en domingo, los días que me sentía feliz en cada una de esas situaciones que ahora describo:

- Formación Académica,*
- Ejercicio Físico, Laboral,*
- Insights, Creación*
- artística, Inesperados,*
- Descanso, Amor y*
- amistad, Deseo Sexual.*

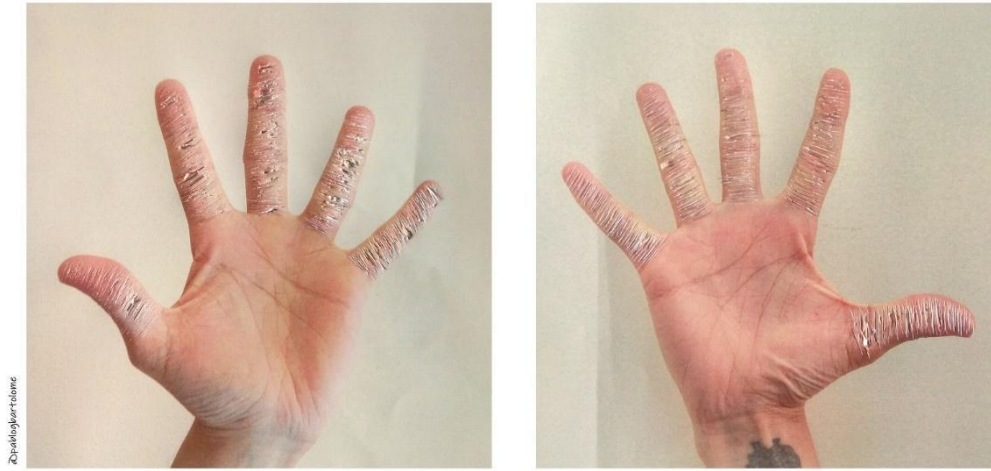


Arriba la infografía de la felicidad registrada durante los días de una semana; abajo, sobre fondo negro, la registrada durante las noches de la misma semana.

Figura 4. Felicidad autopercibida según los criterios de autoobservación en las actividades que ocurren en los sueños: Formación, Ejercicio físico, Laboral, Insights, Creación, Inesperado, Amor y amistad, Descanso.

Estudio 4 a través del cuerpo: La distancia interpersonal.

Representación de un contacto social simbolizado a través de las líneas de los dedos de las manos. Varias amistades alejadas físicamente durante el confinamiento por COVID-19, hasta 10 personas, me enviaron los datos del conteo de líneas horizontales de la cara interna de los dedos de sus manos. A estas personas se les ordenó tomar estas medidas en dos momentos diferentes y separados por un tiempo de 5 minutos, no encontrándose coincidencias entre las medidas en ningún caso. La infografía, cuyo soporte físico fue un retrato fotográfico de las manos del investigador, está representando un contacto imaginado que nos habla tanto de una cantidad de contacto como de su intensidad gracias a los efectos de acumulación y repetición. No así, la reproducción de los datos se volvió también una realidad afectiva que trascendió la situación-problema del distanciamiento social planteada en un inicio.



**LA REALIDAD
CAMBIA
CADA
5 MINUTOS**

Una tarde durante el confinamiento me propuse como tarea personal contar las líneas de mis manos. Trabajé partiendo de algunas restricciones: sólo líneas visibles en los dedos y sólo líneas de trazo horizontal sobre la muñeca.

Con las dos palmas de la mano enfrentadas hacia la cara comencé a contar por el dedo pulgar de la mano izquierda hasta terminar de contar por el dedo pulgar de la mano derecha.

El acto a priori es tan improductivo como parece. En cambio, las reglas que me impuse constituyeron un ritual que transformó la experiencia en una acción performativa meditativa de autoconocimiento. No es meditación. Un tono lúdico y estético surge al cuestionarse lo cotidiano y lo obvio, valorar lo insignificante, disfrutar del placer improductivo y del culto radical del absurdo.

Al terminar y pasados unos 5 minutos repetí

la misma operación. Contar las líneas horizontales que pudiera ver en cada dedo de la mano. Me propuse no buscar en los resultados anteriores ni intentar recordarlos. Efectivamente, el resultado fue diferente.

La reflexión en torno a la cuantificación y la objetividad en el conocimiento del mundo no buscaba la crítica de la verdad estadística -que también- sino un redescubrimiento de la mirada humana.

Figura 5. Datos recogidos (número de líneas) en una de las mediciones aparecen superpuestos sobre la fotografía de mis manos.

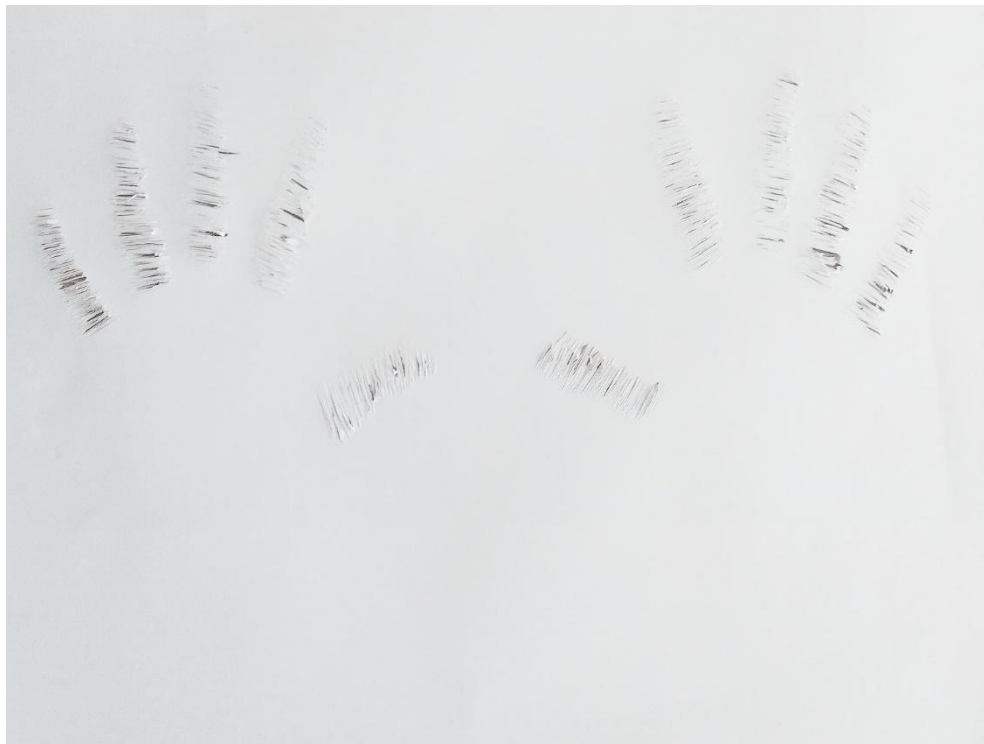


Figura 6. La parte posterior de la infografía muestra como la representación de los resultados esbozan unas manos sobre un fondo liso de color blanco, casi a modo de gráficos de barras.

Conclusiones

Se ha presentado una infografía más artística que, como se apuntaba en la introducción, invita al sujeto a la producción de diálogos y a la participación en sus propios procesos de salud. No obstante, estos trabajos solamente muestran el potencial de una “herramienta suelta” al servicio del conjunto.

Estas experiencias han permitido recapitular algunos usos interesantes de la infografía como herramienta creativa para la investigación cualitativa en arte terapia y en salud:

1. Obtenemos información subjetiva sobre un estado de salud o conducta.
2. Indagamos sobre un problema o tema de investigación.
3. Acceso a una técnica creativa para el registro y visualización de datos que cubre necesidades de dos fases del proceso de investigación, la producción y la devolución de los resultados.
4. Combinación de lenguajes (visual y alfanumérico).
5. Muestra el resultado de un proceso o experiencia que adquiere significado en sí mismo.

Por último, comentar que el procedimiento de investigación con esta herramienta también ha de servir como un meta-ejercicio para profundizar en la reflexión epistemológica de futuros y futuras investigadores en arte terapia y salud.

Referencias

- Cubillo, J, García, D., Cofiño, R., y Hernán, M. (2019). Técnicas de identificación de activos para la salud. Aplicable a cada centro de salud. *FMC-Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 26(7), 18-26.
- Girón, P. (2010). Los determinantes de la salud percibida en España. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/11024>
- Hernán, M., Cardo, A. Barranco, J. F., Belda, C., Páez, E., Rodríguez, S., y Lafuente, N. (2019, enero). Guía breve de salud comunitaria basada en activos. Escuela Andaluza de Salud Pública y Servicio Andaluz de Salud. <https://www.easp.es/project/salud-comunitaria-basada-en-activos/>
- Mannay, D. (2017). Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa. Madrid, Narcea Ediciones. ISBN 978-84-277-2339-9
- Rebollo, O., y Morales, E. (2016). Guía operativa de evaluación de la acción comunitaria. Institut de Govern i Polítiques Públiques y Universitat Autònoma de Barcelona. https://igop.uab.cat/wp-content/uploads/2016/03/Guia_operativa-EAC_2016.pdf
- Serra, J. (2019). Un artista sin obra. Jaime Serra-Archivos. <https://jaimeserra-archivos.blogspot.com/2019/04/blog-post.html>
- Serra, J. (2020, marzo). Entrevista por Lucía García, Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Jaime Serra-Archivos. <https://jaimeserra-archivos.blogspot.com/search?q=eslovenia>
- Siles, S., y Castillejo, M. (2020). La fiesta vecinal como práctica híbrida entre el arte, la educación, la investigación y la salud comunitaria. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario III), 75-83. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra3.5732>
- Sobrino, C., Hernán, M., y Cofiño, R. (2018). ¿De qué hablamos cuando hablamos de «salud comunitaria»? Informe SESPAS 2018. Gaceta Sanitaria, 32, 5-12.
- World Health Organization (2021, mayo 30). WHO remains firmly committed to the principles set out in the preamble to the Constitution. <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>

VALORACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA SALUD SOBRE EL APRENDIZAJE BASADO EN ESTACIONES DE TRABAJO (WSLA) VERSUS MODELO TRADICIONAL

Assessment of academic performance and perception of students in health sciences on Work-Station Learning Activities (WSLA) versus traditional learning

Judit Sánchez Gómez
judisanc@ucm.es

Resumen

Las Actividades de Aprendizaje Basadas en Estaciones de Trabajo (WSLA) fueron diseñadas e implementadas como un nuevo instrumento de aprendizaje en grados de Ciencias de la Salud con un enfoque integrado y centrado en el estudiante. Se pretende evaluar cómo este modelo de aprendizaje específico afecta al rendimiento académico. Para ello se realizó un estudio en el grado de medicina mediante una investigación de metodología mixta. Para la parte cuantitativa, se compararon dos cohortes de estudiantes de primero: la primera, en el año 2015/2016 con una n=320 que recibió los contenidos, con una metodología tradicional. La segunda, en el año académico 2016/2017 con una n=336 que recibió los mismos contenidos con la metodología WSLA. Se identificaron los resultados de aprendizaje en relación con diferentes niveles de la taxonomía de Bloom y se evaluó el rendimiento a partir de preguntas de opción múltiple. Para el análisis cualitativo, se entrevistaron mediante entrevistas semiestructuradas a seis estudiantes, seleccionados intencionalmente considerando el rendimiento académico y la motivación. Los resultados mostraron que el rendimiento de los estudiantes en ambas cohortes, para resultados de aprendizaje que corresponden a los niveles más bajos de la taxonomía de Bloom, fue similar (38,8 vs. 39,0%; $p=0,955$). Por el contrario, para los resultados de aprendizaje asociados a niveles cognitivos superiores, los estudiantes con la metodología WSLA superaron significativamente a aquellos que recibieron la metodología tradicional (68,5 vs. 54,2%; $p<0,001$). Un análisis multivariado confirmó que la probabilidad de dominar el segundo resultado de aprendizaje (el más complejo) es 1,64 veces mayor en los estudiantes con metodología WSLA (IC 95%, 1,15-2,34; $p = 0,007$) que con la metodología tradicional. En las entrevistas, los estudiantes percibieron el escenario clínico de la metodología WSLA como un factor motivador y reconocieron esta metodología como un marco más constructivo para la comprensión de conceptos complicado.

Palabras clave: integración, educación médica, investigación cuantitativa, investigación cualitativa, metodología WSLA.

Abstract

Moving towards a horizontal and vertical integrated curriculum, Work-Station Learning Activities (WSLA) were designed and implemented as a new learning instrument. Here, we aim to evaluate whether and how this specific learning model affects academic performance. To better understand how it is received by medical students, a mixed methods research study was conducted. In the quantitative strand, two cohorts of first year students were compared: academic year 2015–2016 $n = 320$ with no exposure to WSLA, and academic year 2016–2017 $n = 336$ with WSLA. Learning objectives at different levels of Bloom's taxonomy were identified and performance evaluated from multiple-choice questions. In the qualitative strand, a total of six students were purposely selected considering academic performance and motivation, and submitted to semistructured interviews. Performance at both cohorts for learning objectives at lower levels of Bloom's taxonomy was similar (38.8 vs. 39.0%; $p = 0.955$). In contrast, students in the WSLA group outperformed significantly those not exposed for learning objectives involving upper levels (68.5 vs. 54.2%; $p < 0.001$). A multivariate analysis confirmed that the probability of mastering the second (more

complex) objective is 1.64 times higher in students with WSLA methodology (OR 95% CI, 1.15–2.34; $p = 0.007$) than with traditional methodology. In the interviews, students perceived the clinical scenario of WSLA as a motivator and recognized this methodology as a more constructive framework for understanding of complicated concepts.

Keywords: integration, medical education, quantitative methodology, qualitative methodology, WSLA methodology.

Investigación metodológica con enfoque mixto

Antecedentes y problema de investigación

El propósito de la educación médica es transmitir los conocimientos, fomentar el desarrollo de las destrezas e inculcar los valores de la profesión, de manera equilibrada e integrada. Sin embargo, frente a un panorama médico cambiante, los futuros profesionales de ciencias de la salud se enfrentan a nuevas demandas. Combatir las presiones sociales, políticas, económicas o la globalización, que conlleva la aparición de nuevas enfermedades y pandemias, pone el punto de mira en la educación médica, para preparar a los profesionales de manera adecuada y que puedan responder al tejido sanitario actual. Para hacer frente a las demandas sociales, debemos planificar y reformar los currículos de manera que se logre una aproximación entre el mundo profesional y el mundo académico. Las grandes llamadas como la Declaración de Edimburgo (Gual, Millán Núñez-Cortés, Palés-Argullós, & Oriol-Bosch, 2013) o la Declaración de 2010 de la Fundación Carnegie (Irby, Cooke, & O'Brien, 2010), para promover reformas curriculares ponen de manifiesto, entre otros requisitos, que existe una necesidad imperante en proporcionar realizar una reforma curricular centrada en la integración y un aprendizaje centrado en el estudiante.

Marco teórico.

El modelo clásico o “modelo flexneriano” trata de un modelo curricular monolítico, se trata de un currículo de ciencias de la salud que está típicamente diseñado de tal manera que la educación comienza con las ciencias básicas abarcando las secciones preclínicas, seguido del estadio clínico. Además, se caracteriza por tener un enfoque del aprendizaje tradicional centrado en el profesor quién, a través de clases magistrales, imparte conocimiento a sus estudiantes. En este modelo, cada profesor es experto en su campo de conocimiento y la integración de los contenidos de las distintas áreas no es habitual. La ortodoxia de este currículo dificulta el liderazgo hacia un cambio curricular, sin embargo, se insiste en promover un cambio en el paradigma educativo que vaya desde la compartimentalización de asignaturas de ciencias básicas en facultades de Ciencias de la Salud, hacia un aprendizaje basado en escenarios clínicos, integrando horizontalmente distintas asignaturas ciencias básicas.

La literatura avala, por un lado, la integración curricular como una estrategia más efectiva para una mejor y más completa formación de los futuros profesionales del campo de la salud (Harden, Sowden, & Dunn, 1984), pues permite que los estudiantes relaciones conceptos de diferentes asignaturas e incorpore los nuevos conocimientos a sus esquemas mentales. Por otro lado, se ha demostrado que metodologías activas mejora la retención del conocimiento y son un factor motivador en el aprendizaje de los estudiantes (Graffam, 2007). Sin embargo, el establecimiento de programas integrados y activos en Educación Médica y en Ciencias de la Salud en general, es un proceso que supone un importantísimo reto (Dent, Harden, & Hunt, 2017). Este proceso debe ser paulatino e implica no solo modificar la definición de los resultados de aprendizaje u objetivos curriculares, sino también el desarrollo de nuevas estrategias y herramientas metodológicas que permitan su implantación. Además, es importante que las innovaciones docentes nazcan de procesos de investigación de calidad y estén basados en la evidencia.

En base a estas premisas, hemos desarrollado un modelo de aprendizaje denominado WSLA (*Work Station Learning Activities* o Aprendizaje basado en estaciones de trabajo), que se basa en la metodología TBL (*Team-Based Learning* o Aprendizaje basado en equipos) de

Michaelsen & Sweet, (2008). Cada actividad planificada con este modelo busca reforzar la integración de los resultados de aprendizaje comunes a diferentes campos de conocimiento de asignaturas de Ciencias Básicas (Fisiología, Histología, Bioquímica, etc.) en un contexto clínico. De esta manera, los estudiantes pueden entender la importancia y la aplicabilidad de las ciencias básicas al contexto clínico. El WSLA requiere de la consecución de una serie de pasos: 1, en el que los estudiantes deberán trabajar previamente y de manera autónoma el material seleccionado por parte del docente, de tal manera que estén preparados para obtener el mayor beneficio durante el desarrollo de la actividad; 2, análisis del grado de preparación previa del estudiante, mediante la realización de una prueba evaluable (que denominamos pretest); 3, trabajo en estaciones, en cada una de las cuales se plantean diferentes preguntas asociadas al escenario clínico y a los objetivos de aprendizaje, que el grupo de trabajo deberá ir resolviendo y en el que el profesor actúa como supervisor de la actividad, delegando el papel central al alumno, que se convierte de este modo en el responsable de su propio aprendizaje; 4, puesta en común de las principales conclusiones de la actividad y feedback inmediato por parte del profesor; 5, comprobación de la asimilación de contenidos relativos al desarrollo de la actividad a través de una prueba de evaluación (que denominamos postest).

Una o varias preguntas o hipótesis de investigación.

Una vez se propone la metodología WSLA como una innovación docente que proporciona una integración de asignaturas de ciencias básicas y clínicas, y que tiene un enfoque activo, nos preguntamos si la metodología WSLA:

- Mejora el rendimiento académico de los estudiantes de primero de Ciencias de la Salud frente a la metodología tradicional (aproximación cuantitativa).
- Mejora la percepción de los estudiantes durante el aprendizaje respecto a la metodología tradicional (aproximación cualitativa).

Metodología.

Se realizó un estudio mixto concurrente con un enfoque cuantitativo y un enfoque cualitativo. Para estudiar el rendimiento académico, en la línea cuantitativa, se compararon dos cohortes de estudiantes de primer año: año académico 2015-2016 $n = 320$ sin exposición a WSLA, y año académico 2016-2017 $n = 336$ con WSLA. Se identificaron diferentes resultados de aprendizaje en diferentes niveles de la taxonomía de Bloom y se evaluó el rendimiento a partir de preguntas de opción múltiple. Se compararon las frecuencias de dichas preguntas bien contestadas, mal contestadas o no contestadas. Se asumió que alcanzaban el resultado de aprendizaje cuando las preguntas estaban bien contestadas. Si estaban mal contestadas o no estaban contestadas, se supuso que no se había alcanzado el resultado de aprendizaje. Para mayor eficacia, se validaron las preguntas analizando el índice de dificultad, el índice de discriminación y la calidad. Cada unidad temática, en nuestro caso correspondiente al módulo de sangre, estaba asociada a dos resultados de aprendizaje (LO) siguiendo la Taxonomía de Bloom: LO1 asociado a niveles cognitivos inferiores (recordar) y LO2 asociado a niveles cognitivos superiores (analizar, aplicar). Los datos se analizaron estadísticamente mediante un análisis bivariado Chi de Pearson. Además, para confirmar los datos se realizó un estudio multivariado para comprobar el grado de asociación entre la metodología y el alcance del resultado de aprendizaje.

En la línea cualitativa, un total de seis estudiantes fueron seleccionados aleatoriamente, considerando el rendimiento académico y la motivación. Para el estudio, se realizaron entrevistas semiestructuradas. Por otro lado, se acaba de realizar un estudio exclusivamente cualitativo en la cohorte 2019/2020. Este estudio se posiciona dentro de la propuesta interpretativa cualitativa de Thorne (Thorne, 2014), con un enfoque pragmático (Morgan, 2007), puesto que es el que mejor

se ajusta a nuestra investigación. Se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas a estudiantes de diferentes grados de ciencias de la salud (5 estudiantes de medicina, 3 de Fisioterapia y 4 de Odontología), seleccionados intencionalmente en base a su rendimiento y a su motivación: alta motivación y alto rendimiento; alta motivación y bajo rendimiento; y baja motivación y bajo rendimiento. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas. Después se analizaron distintos temas deductivos que seleccionamos en base a las actividades observables que propone el marco ICAP (Chi & Wylie, 2014), con una plantilla que elaboramos previamente al análisis en base a actividades observables en el aula y que se realizan durante las actividades de las estaciones de la metodología WSLA. El marco ICAP hace referencia a una taxonomía de cuatro modos de participación, basados en el comportamiento de los estudiantes mientras realizan actividades observables en el aula. Cada modo de participación se relaciona con distintos tipos de comportamiento y con diferentes procesos de cambio de conocimiento que pueden ocurrir en los estudiantes. Estos modos son desde el más participativo al menos participativo: interactivo, constructivo, activo y pasivo (ICAP).

Resultados alcanzados hasta el momento.

Rendimiento: el desempeño en ambas cohortes para los resultados de aprendizaje en los niveles más bajos de la taxonomía de Bloom fue similar (38,8 vs. 39,0%; $p = 0,955$) (tabla 1). Por el contrario, los estudiantes con la metodología WSLA superaron significativamente a aquellos no expuestos para los objetivos de aprendizaje que involucran niveles superiores (68,5 vs. 54,2%; $p < 0,001$) (tabla 2). Un análisis multivariante confirmó que la probabilidad de dominar el segundo objetivo (más complejo) es 1,64 veces mayor en los estudiantes con metodología WSLA (IC 95%, 1,15–2,34; $p = 0,007$) que con la metodología tradicional. En las entrevistas, los estudiantes percibieron el escenario clínico de WSLA como un motivador y reconocieron esta metodología como un marco más constructivo para la comprensión de conceptos complicados.

Tabla 1. Análisis bivariado para verificar las diferencias en la proporción de estudiantes que alcanzan el LO1 para el factor de la metodología.

Estudiantes que alcanzan el resultado de aprendizaje 1 LO1 (n=320)			
Características	Número	(%)	P-valor
Metodología			
WSLA	128	38,8	0,950
Tradicional	103	39,0	

Tabla 1. Análisis bivariado para verificar las diferencias en la proporción de estudiantes que alcanzan el LO2 para el factor de la metodología.

Estudiantes que alcanzan el resultado de aprendizaje 1 LO2 (n=336)			
Características	Número	(%)	P-valor
Metodología			
WSLA	226	68,5	< 0,001
Tradicional	143	54,2	

Discusión, explicación o interpretación de los resultados

Para poder hacer frente a las demandas sociosanitarias, se deben formar profesionales que sean capaces de responder a dichas demandas de manera eficaz (Irby et al., 2010). Para ello, debemos ser capaces de instaurar reformas curriculares que logren que los estudiantes comprendan los conceptos y desarrollen las habilidades propias de las profesiones sanitarias. Por un lado, se ha dado gran importancia a dos factores principales del currículo de ciencias de la salud que son la integración y el aprendizaje centrado en el estudiante (Mann, 2011). Se ha demostrado que un enfoque integrado y centrado en el estudiante mejora el aprendizaje de los estudiantes de ciencias de la salud (Bandiera et al., 2018). También se ha demostrado que el aprendizaje centrado en el estudiante es más eficaz en contraposición a una metodología

tradicional basada en la memorización de los conceptos de manera aislada, que dificulta el acceso a esos conocimientos (Chi & Wylie, 2014). Partiendo del hecho de que el estudiante debe ser el actor principal en su proceso de aprendizaje, el docente ha de ser capaz de crear un escenario educativo que incite su curiosidad, creatividad y capacidad de innovación, sin dejar de brindarle el sostén que necesita, proporcionándole información y diseñando las actividades en función de los resultados de aprendizaje que se pretende alcanzar. En base a estas premisas, se ha desarrollado la metodología denominada WSLA, que tiene como objetivo impartir los contenidos de diferentes asignaturas de manera integrada y contextualizada en un caso clínico (González-Soltero, Learte, Sánchez, & Gal, 2017). De esta manera, los estudiantes entienden la importancia y la aplicabilidad de las ciencias básicas a las ciencias clínicas. Una vez descrito este modelo se ha comprobado si mejora el rendimiento de los estudiantes y si esta metodología es percibida como una metodología positiva frente a la metodología tradicional. Se muestran resultados prometedores con la metodología WSLA. Sin embargo, Tras asociar preguntas de diferentes resultados de aprendizaje a asociados a diferentes niveles de aprendizaje de la taxonomía de Bloom revisada (Anderson & Krathwohl, 2001), el LO1 se asoció con los niveles más bajos de la taxonomía (recordar), mientras que el LO2 estaba asociado a niveles de orden superior (aplicar y analizar).

Los resultados mostraron que para el LO1 no se encontraron diferencias significativas entre las metodologías (38,8 vs. 39,0%; $p = 0,955$). Sin embargo, se observó que había una proporción significativa de estudiantes que alcanzaban el LO2 con la metodología WSLA en relación a la metodología tradicional (68,5 vs. 54,2%; $p < 0,001$). Estos resultados sugieren que para alcanzar el LO1 es suficiente con una estrategia de aprendizaje superficial, basada en la memorización en la que la metodología no sea tan relevante como para llegar al LO2.

Se muestra el WSLA como una metodología centrada en el estudiante, diseñada para promover el conocimiento integración, las interpretaciones y los escenarios clínicos. Las características del modelo WSLA son más adecuadas para aplicar conocimientos y habilidades con un enfoque profundo del aprendizaje (Kulasegaram, Martimianakis, Mylopoulos, Whitehead, & Woods, 2013). Además, los estudiantes perciben que la metodología es más efectiva y motivadora para su aprendizaje, donde se destaca el aprendizaje en grupos y el feedback final que proporciona el docente y que tiene un carácter correctivo. Por tanto, no se puede subestimar la importancia de tener un docente en el aula, que pueda proporcionar una tutoría adecuada, supervisión directa y retroalimentación inmediata, acompañando a los estudiantes durante su aprendizaje.

Con el objetivo de profundizar en la metodología WSLA, cabe destacar hemos realizado un posterior análisis exclusivamente cualitativo y enmarcado en el modelo ICAP (Chi & Wylie, 2014). Este estudio pretende describir el aprendizaje en función de la opinión de los estudiantes acerca de las acciones observadas en el aula mientras realizan una determinada tarea. Los estudiantes perciben su aprendizaje con la metodología WSLA como un aprendizaje mucho más efectivo que el aprendizaje mediante la metodología tradicional. Afirman que la metodología WSLA les ayuda a integrar los conocimientos de las ciencias básicas, a retener el conocimiento y generar nuevas ideas a partir de los conceptos de estudios gracias a la interacción con sus compañeros. Estas conclusiones son útiles para futuras implantaciones de actividades basadas en metodologías activas.

Conclusiones

Nuestro análisis cuantitativo y cualitativo apoya a la metodología WSLA como una metodología de enseñanza y aprendizaje que tiene un impacto positivo en el rendimiento académico para resultados de aprendizaje asociados a niveles de pensamiento de orden superior. Además, WSLA es percibido como una estrategia motivadora por los estudiantes que facilita un aprendizaje más profundo y les involucra mejor en su propio proceso de aprendizaje. Respecto al trabajo con un enfoque exclusivamente cualitativo, contribuye a una comprensión más profunda de la metodología WSLA enmarcada en el modelo ICAP.

Perspectivas de continuidad de la investigación.

Los resultados previamente descritos apoyan el uso de la metodología WSLA para la mejora del aprendizaje integrado para resultados de aprendizaje de nivel cognitivo superior en la Taxonomía de Bloom revisada. Para profundizar en la utilidad de esta metodología para la consolidación del aprendizaje integrado, propusimos un estudio mixto que pretende evaluar el impacto que puede tener sobre el rendimiento académico, además del grado de interacción en

estudiantes durante las actividades grupales según el marco ICAP de referencia (Chi & Wylie, 2014), en las materias básicas de distintos grados de Ciencias de la Salud. Los objetivos de este estudio son:

- Comparación de la nota pretest y postest para comprobar la progresión de los estudiantes durante las sesiones de WSLA, es decir, si mejora la nota del postest en relación a la del pretest (aproximación cuantitativa).
- Evaluar la implicación de los alumnos con las actividades, basándonos en la preparación previa de la misma (progresión en el resultado de los pretest a lo largo de las actividades con modelo WSLA desarrolladas a lo largo del curso académico) (aproximación cuantitativa).
- Valoración del grado y naturaleza de la implicación con las actividades individualmente y de la interacción entre estudiantes, mediante una observación semiestructurada en el aula (aproximación cualitativa).

Otras líneas futuras de investigación que no se han iniciado son la comparativa entre la metodología WSLA y otras metodologías de carácter activo propias de grados de ciencias de la salud como el PBL (*problema-based learning*) descrita por Barrows & Tamblyn, (1980), o como el TBL (*Team-based learning*) descrita por Michaelsen & Sweet, (2008).

Referencias.

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Abridged Edition.
- Bandiera, G., Kuper, A., Mylopoulos, M., Whitehead, C., Ruetalo, M., Kulasegaram, K., & Woods, N. N. (2018). Back from basics: integration of science and practice in medical education. *Medical Education*, 52(1), 78–85. <https://doi.org/10.1111/medu.13386>
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education* (Vol. 1). Springer Publishing Company.
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Dent, J., Harden, R. M., & Hunt, D. (2017). *A practical guide for medical teachers*. Elsevier health sciences.
- González-Soltero, R., Learte, A. I. R., Sánchez, A. M., & Gal, B. (2017). Work station learning activities: a flexible and scalable instrument for integrating across basic subjects in biomedical education. *BMC Medical Education*, 17(1), 236. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1084-z>
- Graffam, B. (2007). Active learning in medical education: Strategies for beginning implementation. *Medical Teacher*, 29(1), 38–42. <https://doi.org/10.1080/01421590601176398>
- Gual, A., Millán Núñez-Cortés, J., Palés-Argullós, J., & Oriol-Bosch, A. (2013). Declaración de Edimburgo, 25 años! FEM: Revista de La Fundación Educación Médica, 16(4), 187–189.
- Harden, R. M., Sowden, S., & Dunn, W. R. (1984). Educational strategies in curriculum development: the SPICES model. *Medical Education*, 18(4), 284–297. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1984.tb01024.x>

- Irby, D. M., Cooke, M., & O'Brien, B. C. (2010). Calls for reform of medical education by the Carnegie Foundation for the Advancement of teaching: 1910 and 2010. *Academic Medicine*, 85(2), 220–227. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181c88449>
- Kulasegaram, K. M., Martimianakis, M. A., Mylopoulos, M., Whitehead, C. R., & Woods, N. N. (2013). Cognition before curriculum: rethinking the integration of basic science and clinical learning. *Academic Medicine*, 88(10), 1578–1585.
- Mann, K. V. (2011). Theoretical perspectives in medical education: past experience and future possibilities. *Medical Education*, 45(1), 60–68. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2010.03757.x>
- Michaelsen, L. K., & Sweet, M. (2008). The essential elements of team-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 2008(116), 7–27.
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48–76.
- Thorne, S. (2014). Applied interpretive approaches. *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, 99, 115

R.A.I.L. UNA FORMA DE HACER

R.A.I.L. A way of teaching

María Isabel Casero Benavente

Maribelbenavente@gmail.com

Resumen

La etapa de Educación Infantil tiene el objetivo de ayudar en el desarrollo a niños de cero a seis años de edad. Uno de los ámbitos de formación es la educación literaria. El presente estudio parte de la necesidad de formación en los rudimentos del elemento curricular competencial, no explícito en la etapa. Para dicha formación, el objetivo de la investigación, pone su acento en conocer un aspecto de la acción didáctica del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura. El desarrollo de los prerrequisitos y, por tanto, el trabajo de diferentes roles en el alumnado. Los roles que se van a estudiar son los de emisión, recepción y autoría literaria infantil. En mayor medida, dar a conocer, si hay una presencia igualitaria de ellos en las actividades de aula. Conocer la importancia, la relevancia, el uso y la ayuda que pueden prestar para conseguir los prerrequisitos, nos sitúa en una posición óptima para definir su presencia en la misma. La investigación se ayuda, mediante un instrumento de medida, elaborado para dar respuesta por docentes de Educación Infantil en activo a los que se pedirá evaluar, entre otras, la relevancia del ámbito, dentro de la etapa. El uso real de actividades narrativas, dramáticas, poéticas y los roles a los que sitúan a sus alumnos y la importancia que conlleva la autoría infantil literaria.

Palabras clave: Didáctica de literatura, Literatura infantil, Educación literaria infantil, Autoría infantil, Competencia Literaria.

Abstract

The objective of Primary Education is to help in the child's development from zero to 6 years old. One of formation aspects is the education in literature. The present research starts from the necessity of formation in the basic principles of the competence in curricular elements, no explicit of this step. For this formation, the objective of this study is focus on to get the knowledge of one aspect of the teacher didactic action in the process of literature teach-learning. The pre-requisites of the development, hence, the work on different roles of the students. The roles under this study are the ones of emission, reception and the literary

authorship. To a greater extent, publicize, if there is an equal presence of them in classroom activities. Knowing the importance, relevance, use and help that they can provide to achieve the prerequisites, places us in an optimal position to define their presence in it. The research is aided by means of a measurement instrument, developed to respond to active Early Childhood Education teachers who will be asked to evaluate, among others, the relevance of the field, within the stage. The actual use of narrative, dramatic and poetic activities and the roles to which they place their students and the importance of literary children's authorship.

Keywords: Literature Didactics, Children's Literature, Children's Literary Education, Children's Authorship, Literary Competence.

LA INCLUSIÓN ESTÁ EN NUESTRAS MANOS. DUALIDAD DE LA CULTURA SORDA Y OYENTE PARA PERSONAS CODA (HIJOS/AS DE ADULTOS SORDOS)

INCLUSION IS AT OUR FINGERTIPS. DUALITY OF DEAF AND HEARING CULTURE FOR CODA (CHILDREN OF DEAF ADULTS)

Ana Belén Benito Reveriego

Anabeb01@ucm.es

Resumen

Las personas CODA (Children of Deaf Adults / Hijos de Padres Sordos) representan a una minoría dentro de una sociedad mayoritariamente oyente como la nuestra existiendo un gran desconocimiento sobre este colectivo de personas y en especial sobre su uso de la lengua de signos. Con el objetivo de poder profundizar en la realidad CODA, debemos conocer cuáles son sus necesidades y qué agentes de intervención existen actualmente para dar respuesta a las mismas. Para ello, en estos primeros pasos de la investigación, se ha realizado un análisis a nivel estatal tanto de centros educativos como del movimiento asociativo que, a pesar de estar enfocado a la atención de la comunidad sorda en sí misma, pueden ser recursos accesibles para el trabajo con personas CODA y sus familias. De forma paralela a este análisis y a través de diferentes métodos cualitativos como entrevistas y grupos de discusión se ha podido estudiar la situación a la que se enfrentan desde edades tempranas y las peculiaridades que pueden presentar en función de las características de cada familia, aspectos que eran desconocidos e impensables antes de esta primera toma de contacto.

Palabras clave: CODA, sordo, biculturalismo, inclusión, intérprete, lengua de signos.

Abstract

CODA people (Children of Deaf Adults) represent a minority within a mostly hearing people society like ours, there is a great lack of awareness about this group of people and especially about their use of sign language. In order to be able to approach this reality, we must know what their needs are and what intervention agents currently exist to respond to them. For this, in these first steps of the research, we have carried out an analysis at the State level both of Educational Centers and of the entire associative movement that, despite it being focused on the attention of the deaf community itself, it can be resources accessible to work with CODA people and their families. Parallel to this analysis and through different qualitative methods such as interviews and discussion groups, it has been possible to study the different situation that CODA people lived from an early age and the peculiarities that they may present depending on the characteristics of each family, so we found some different aspects that were unknown and unthinkable before this first contact with them.

Keywords: CODA, deaf, biculturalism, inclusion, interpreter, sign language.

Antecedentes y problema de investigación

Existe una tendencia a pensar que una persona sorda y una persona oyente se diferencian únicamente en la capacidad para poder oír, sin embargo, forman parte de comunidades y culturas diferentes. Habitualmente uno se siente partícipe de aquella cultura que le acompaña a lo largo de todo su desarrollo personal, y precisamente esta imposición es el hilo conductor de la presente investigación, poniendo su atención en las personas CODA.

Nos encontramos aquí con uno de los problemas que vamos a trabajar, el desconocimiento y/o la falta de información sobre una cultura diferente a la nuestra. La pregunta que en este punto muchas personas se harán es ¿Qué es una persona CODA?, ante lo que yo me planteo ¿Por qué, una gran mayoría de la población desconoce este término?

La sociedad en la que vivimos se caracteriza por cómo son y se comportan las personas que forman parte de ella y por ende son éstas el objeto de la mayoría de las investigaciones realizadas hasta el momento. Es por ello, en nuestra sociedad, existe un conocimiento y necesidad de acompañamiento de todas aquellas familias oyentes que han tenido un hijo sordo, mientras se desconoce que también hay esa necesidad en el caso de familias sordas que tienen hijos oyentes, independientemente de que en ambos casos el problema de comunicación sea el mismo.

Frente a esto podemos detectar dos aspectos por y para los que surge esta investigación, en primer lugar, la importancia de conocer y trabajar con las personas CODA, debido a la falta de investigaciones sobre este tema. Y, por otro lado, valorar y visibilizar la lengua de signos como idioma. Un conocimiento y uso normalizado de esta lengua en nuestra sociedad, permitiría mejorar procesos de comunicación e inclusión. Además de comprender la labor y responsabilidad que están asumiendo personas CODA, como intérpretes en sus contextos próximos (familiares y sociales).

Marco teórico

En primer lugar y con el objetivo de acercarnos a las personas CODA, lo primero que debemos conocer es el significado que tiene en sí mismo el concepto CODA: Children of Deaf Adults/ Hijos de Padres Sordos. A su vez, este término recoge una serie de concepciones que nos ayudan a entenderlo mejor, cómo afirma Hoffmeister (2008) un CODA es una persona inmersa en dos culturas, siendo éstas la cultura sorda y oyente, pudiendo ser partícipe de ambas, gracias a su bilingüismo (lengua oral y lengua de signos).

Este bilingüismo y biculturalismo puede ser un arma de doble filo para las personas CODA, ya que les hace ocupar una posición de intérpretes y/o mediadores comunicativos entre ambas culturas con todo lo que ello implica, como la necesidad de actuar como intérpretes de sus familias en situaciones sociales, toma de decisiones, presenciar situaciones comprometidas, etc.

En la comunidad sorda entre un 90 y un 95% de adultos sordos tienen hijos oyentes, por lo que las personas CODA son una parte fundamental dentro de ésta, independientemente de que ambos progenitores sean sordos o únicamente uno de ellos lo sea (Schein, 1989 en Hadjikakou, Christodoulou, Hadjidemetri, Konidari & Nicolaou, 2009).

Este alto porcentaje ha conseguido que las personas CODA conformen una organización dedicada al crecimiento de las mismas dentro de dos comunidades y culturas, ofreciendo actividades, recursos y ayudas a nivel individual y familiar, conformando una tercera comunidad en la que todos se sienten completamente integrados (CODA Internacional 2005).

Las personas CODA tienen una identidad propia que no viene dada por la capacidad de poder oír, sino por el hecho de vivir entre dos mundos, caracterizados entre otras muchas cosas por dos lenguas diferentes y desconocidas entre sí. Cuando se habla de esa capacidad para poder comunicarse con ambos mundos, realmente es la consecuencia a la necesidad de hacerlo, porque es el lenguaje el que nos hace humanos y permite desarrollarnos de forma plena, permitiéndonos

comunicar y expresar todo aquello que proviene del pensamiento, siendo considerado un sistema complejo, que va más allá de la razón (Bejamin Lee Whorf, 1940).

Muchos CODA cuyos padres no son oralistas, sienten esta necesidad de aprender, por un lado, la lengua de signos como lengua materna para poder expresarse con naturalidad en el entorno familiar, y por otro, la lengua oral para hacerlo en los demás ámbitos de su día a día.

Para poder hacer uso de ambas lenguas de una forma correcta, se ha de tener en cuenta la consideración que este mismo autor hace, afirmando la importancia de entender que los fenómenos de un idioma se pueden encontrar alejados de la consciencia y del control del hablante, siendo muy sencillo caer en el entendimiento de que muchos aspectos de la lengua sean universales, sin valorar la existencia de patrones y clasificadores lingüísticos. Este es un aspecto crucial para entender la complejidad que puede alcanzar el simple hecho de comunicarse con un familiar para una persona CODA en el caso de no conocer la lengua de signos como lo que es, un idioma completo y no una simple interpretación gestual de la lengua oral.

A lo largo de la historia, diversos autores han estudiado las razones por las cuales muchas personas entienden la lengua de signos como un sistema de comunicación basado en la mímica, en simular letras a través de las manos, con el objetivo de crear frases básicas siguiendo el mismo orden estructural que en la lengua oral. La primera de ellas, es entender la LS única y exclusivamente como un lenguaje corporal y no como un sistema completo y complejo de comunicación con una gran diversidad de familias y características sociolingüísticas, sumando ya en el año 2010, 138 tipos de lenguas signadas a nivel mundial, 31 en la Unión Europea (Wheatley y Pabsch, 2010) y 23 en África (Kamei, 2004).

En relación con este tema aparece la segunda razón, enfatizando en la idea que se tiene de la universalidad de la lengua de signos, cuando según Saint-Georges y Weber, (2013) existen estudios acerca de la multimodalidad y los elementos paralingüísticos que influyen en la comunicación entre diferentes culturas, que defienden y describen la diversidad de todas las lenguas.

Por último, mencionar la similitud entre muchos elementos propios de la LS con expresiones corporales que se realizan de forma cotidiana. Es cierto que existe una relación diacrónica entre los gestos que habitualmente se usan para describir cosas o apoyar una explicación y una construcción lingüística basado en la rutinización, esquematización, categorización y automatización que conforma y da sentido a esta lengua (Wilcox, Rossini y Pizzuto, 2010; Jarque, 2011).

Por todo ello, se puede reafirmar la estrecha relación que guardan la comunicación y la cultura, siendo el primer aspecto fundamental para comenzar un proceso de identidad. Habitualmente, este proceso está determinado por la sociedad y la cultura en la que uno nace y se desarrolla, por lo que siempre va a estar enmarcada en una serie de valores y costumbres comunes. Sin embargo, a medida que una persona crece, va realizando el proceso de identificación de aquellos aspectos que más se ajustan a su forma de entender la vida, así como a sus necesidades, pasando de un concepto general de identidad a uno más específico que confluye con la construcción del pensamiento crítico, conocido como identificación (Haraway, 1991).

Si llevamos esto al contexto de esta investigación, las personas CODA nacen en el seno de una familia perteneciente a la cultura sorda, por lo que es probable que el primer acercamiento y adquisición de valores estén relacionados con la misma. No obstante, y sin irse muy lejos de su día a día, se encontrará con personas oyentes en la escuela, en el parque, en el supermercado, siendo en ese momento y desde una edad muy temprana cuando empiece a tomar contacto con otra cultura, con la que podrá sentirse más o menos identificado.

Este proceso de identificación puede variar mucho de unas personas a otras, en función de la situación de cada familia, siendo fundamental tratar de normalizar la situación desde el principio. Para poder hacerlo muchas familias piden ayuda a las asociaciones como la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), que en el año 2002 creó: “Familia Pérez. Guía para Padres y Madres Sordos con Hijos Oyentes”. Ante la necesidad de responder a todas las preguntas sin respuesta que se planteaban estas familias.

Una o varias preguntas o hipótesis de investigación

A continuación, se presentan las principales preguntas de investigación:

- ¿Tiene una persona CODA un proceso de identidad más complejo que una persona sorda y oyente?
- ¿Se ven las personas CODA forzadas a ejercer cómo intérpretes de manera profesional?
- ¿Se siente una persona CODA discriminada por el simple hecho de que sus padres sean sordos, pese a que estos sean oralistas?

Metodología

Atendiendo a todo lo mencionado anteriormente y al propio título de investigación, esta se va definiendo por sí misma como una investigación socioeducativa inclusiva, teniendo su centro de interés en personas vulnerables, de manera que se trabaje con y para las mismas de forma conjunta y conociendo la realidad desde dentro (Alba y Nind, 2020).

Para poder hacer esto posible hay que tener presente dónde reside el problema de investigación y a quién le pertenece, siendo en este caso a las personas CODA con las que se contactará y trabajará desde el primer momento. Para ello y teniendo en cuenta las propuestas de Nind (2016a) y Susinos y Parrilla (2013) la metodología empleada va a tener un aspecto cuantitativo, relacionado con el análisis de todos los agentes de intervención accesibles a este colectivo y uno cualitativo, basado fundamentalmente en entrevistas, experiencias, vivencia y grupos de discusión, trabajando con el grupo CODA de forma guiada para alcanzar los objetivos propuestos de forma adecuada.

Para poder afrontar la subjetividad que viene implícita en este tipo de metodologías, se utilizarán diferentes técnicas, en este caso tras la transcripción de las entrevistas, se separarán los temas principales y a su vez se dividirán en categorías que podrán ser analizadas y comparadas por pares, con el objetivo de poder identificar aspectos y patrones de interés.

Resultados alcanzados hasta el momento

Durante el tiempo transcurrido desde el comienzo de esta investigación, mi labor ha consistido en definir un marco de actuación donde poder trabajar, para lo que inicialmente, se ha realizado una geolocalización a nivel estatal todos los agentes de intervención existentes.

Desde un punto de vista social, y con el objetivo de trabajar fundamentalmente a nivel familiar, encontramos 72 asociaciones distribuidas por las diferentes Comunidades Autónomas, de tal manera que como se puede observar en la Tabla 1, a pesar de la desigualdad de recursos entre ciudades como Madrid, con 12 asociaciones frente a País Vasco con tan solo una, podemos considerar que estos agentes son bastante accesibles desde un punto de vista geográfico.

Tabla 1. Distribución movimiento asociativo

LOCALIZACIÓN	N.º ASOCIACIONES
ANDALUCÍA	1
ASTURIAS	1
CANTABRIA	1
CASTILLA Y LEÓN	11
CATALUÑA	9
COMUNIDAD VALENCIANA	12
GALICIA	8
ISLAS BALEARES	3
ISLAS CANARIAS (VARIAS DELEACIONES)	5
LA RIOJA	1
MADRID	12
MELILLA	1
MURCIA	3
NAVARRA	1
PAIS VASCO	1
ZARAGOZA	2
TOTAL GENERAL	72



Figura 1. Geolocalización movimiento asociativo

Tras analizar estos agentes, se estableció un primer contacto confirmando la falta de recursos dirigidos a las personas CODA, ya que de las 10 asociaciones que inicialmente nos dieron respuesta, 7 de ellas no trabajan con este colectivo y las tres restantes únicamente lo hacen a través de programas de intervención familiar.

Además de ello, mediante el intercambio de e-mails con estas asociaciones, cuatro personas CODA (3 mujeres y 1 hombre) quisieron compartir su experiencia como miembros de este colectivo y en tres de los casos, como trabajadores de asociaciones de personas sordas. Posteriormente, se han llevado a cabo cuatro nuevas entrevistas telemáticas a tres mujeres y un hombre CODA, gracias a las cuales se han podido apreciar diferentes matices que hasta ahora eran desconocidos. De forma adicional, contamos con la invitación al primer encuentro de personas CODA realizado en España, celebrado el 25 de abril (Día internacional de las personas CODA), pudiendo formar parte de la realidad que estas personas viven y todas las dudas que plantean las familias, desde la idea de dar la mejor calidad de vida a sus hijos oyentes.

Del mismo modo, desde el punto de vista educativo se han geolocalizado los centros escolares accesibles para alumnos sordos, pudiendo observar un abanico de posibilidades más amplio que en el caso del movimiento asociativo. En este punto, se han tenido en cuenta factores adicionales a la localización, como la edad de los alumnos que escolarizan, siendo con diferencia más accesibles los centros cuya formación es posible desde los 12 años hasta la mayoría de edad, ofreciendo Ciclos Formativos (Tabla 2).

Además de ello, tal y cómo se puede ver en la Tabla 3, se ha analizado la tipología del centro (privado, público o concertado) y la metodología o recursos que lo definen.



Figura 2. Geolocalización Centros Educativos

Tabla 2. Clasificación Centros Educativos por rango de edad

RANGO DE EDAD	Nº CENTROS
0 a 12	1
0 a 18	2
0 a 3	1
12 a 16	3
12 a 18	10
12 a 18 + Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior	62
16 a 18 + Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior	10
3 a 12	24
3 a 16	4
3 a 18	2
3 a 18 + Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior	1
3 a 20	1
3 a 21	1
Adultos	1
Ciclos Formativos	12
TOTAL GENERAL	135

Tabla 3. Clasificación Centros Educativos España

LOCALIZACIÓN	TIPO DE CENTRO			Total, general
	Concertado	Privado	Público	
Andalucía			67	67
Centro con Intérprete			62	62
Centro con intérprete y profesores con LS			1	1
Centro de Educación Permanente			1	1
Integración preferente			3	3
Castilla y León			1	1
Centro con intérprete y profesores de Audición y Lenguaje y de Pedagogía Terapéutica			1	1
Cataluña		1	4	5
Centro con Intérprete		1	1	2
Educación compartida y enfoque bilingüe			1	1
Integración preferente			2	2
Comunidad de Madrid	5	2	38	45
Centro con Intérprete		1	19	20
Educación compartida y enfoque bilingüe	2	1	2	5
Integración preferente	3		17	20
Comunidad Valenciana			14	14
Centro con Intérprete			13	13
Integración preferente			1	1
Extremadura			1	1
Integración preferente			1	1
Galicia			1	1
Integración preferente			1	1
Murcia			1	1
Integración preferente			1	1
Navarra			1	1
Educación compartida y enfoque bilingüe			1	1
TOTAL GENERAL	5	3	128	136

En la misma línea metodológica previamente descrita, se ha realizado una entrevista a la directora pedagógica del Centro Ponce de León, con el propósito de conocer el trabajo que hay detrás de la verdadera inclusión y cuáles son las herramientas necesarias para hacerlo posible.

Discusión, explicación o interpretación de los resultados

En un primer trabajo de exploración y análisis de los agentes de intervención, se ha podido apreciar que el acceso a los mismos está limitado fundamentalmente por su localización, observando como las posibilidades son mayores en las grandes ciudades. Concretamente, cabe destacar desde un punto de vista educativo que, a pesar de contar con un amplio abanico de posibilidades, hay diferencias significativas entre Comunidades como Madrid, Andalucía y/o Valencia con un alto número de centros, frente al resto de ellas con apenas uno o dos centros destinados a este colectivo.

Por otro lado, gracias a la transcripción y análisis de las entrevistas, se han podido detectar una serie de aspectos coincidentes y distantes en función de la situación de cada CODA. En todas ellas hemos recogido información sobre sensaciones de discriminación no hacia ellos mismos, sino a sus padres por el simple hecho de “hablar raro”, como ellos mismos nos contaban. También, hemos adquirido una visión real sobre la accesibilidad a los recursos que necesitan, como es el de los intérpretes, de manera que a pesar de poder contar con ellos y no depender de las personas

CODA, en muchas ocasiones “es más cómodo y rápido acompañar a los familiares, evitando esperar a que se acepte la solicitud de intérprete”.

Sin embargo, es importante analizar cada experiencia con detenimiento para poder dar respuesta a cada una de las preguntas de investigación, por ejemplo, en el caso de la idea generalizada sobre la ayuda que los CODA aportan a sus familias mediante la labor de intérprete e independientemente de lo comentado anteriormente, gracias a una de las entrevistas, se ha podido desmitificar esto, conociendo las posibilidades que hay dentro de cada familia (los progenitores son sordos pero el resto de familia no o la familia ya tiene otros hijos oyentes que llevan esa “carga” y sirven de apoyo para sus hermanos, los padres son oralistas, etc.)

Conclusiones

En este punto de la investigación y gracias a un primer acercamiento a la realidad CODA, ya se pueden sacar conclusiones, dando respuesta a las primeras preguntas de investigación y perfilando otras nuevas.

Inicialmente, nos preocupaba el hecho de que una persona CODA se encuentre entre dos mudos totalmente diferentes, viéndose perjudicado su proceso de identidad dentro de uno de ellos, de ambos o, por el contrario de ninguno. Sin embargo, analizando las vivencias de las personas entrevistadas, hemos podido adquirir nuevas perspectivas, entendiendo que hay que mirar más allá del núcleo familiar, por ejemplo, hay personas CODA que no desarrollan un vínculo estrecho con la comunidad sorda, ya que toda su familia a excepción de sus padres, es oyente y han adquirido los valores de dicha cultura, sintiéndose totalmente identificados con ella.

Del mismo modo y contestando a la segunda pregunta de investigación, se ha podido desmentir la idea generalizada sobre la influencia que puede tener la necesidad de ser intérprete de sus familiares, como nos indicaba una de las personas que han participado en la investigación,

No todos los CODA tienen un alto nivel de LS ni de implicación con sus padres. Las situaciones de los CODAs son muy diversas dentro de las familias, tanto por parte de los padres de proporcionar la LS a sus hijos para tener una forma de comunicación con ellos, como la de sus hijos por aceptarla.

Sin embargo, a pesar de lo anteriormente mencionado y la alta demanda de servicio de intérpretes que tienen las asociaciones, todas las personas entrevistadas coinciden en la idea de haber tenido que actuar como intérpretes de sus padres en alguna ocasión. En edades tempranas asumir esta posición de mediador, da a las personas CODA una responsabilidad que no siempre corresponde a su edad. Es por ello que, con el objetivo de evitar estas situaciones, creemos fundamental trabajar desde los centros educativos la inclusión de personas CODA y el uso de la LS, de manera que algo tan simple como una reunión escolar, no se convierta en un problema cuando la familia no dispone de intérprete.

Perspectivas de continuidad de la investigación

Desde este momento, se pretende continuar siguiendo la misma línea de actuación, profundizando en entrevistas y cuestionarios más concretos centrándonos en aquellos aspectos que pueden ayudarnos a desarrollar una propuesta a nivel educativo.

Se considera de vital importancia, trabajar desde esta etapa, por lo que contando con la colaboración tanto de familias como de centros educativos y atendiendo a los diferentes recursos y estrategias utilizadas por todos ellos, se pretende desarrollar una guía de buenas prácticas que marque unos principios fundamentales con el objetivo de normalizar la situación de las personas CODA.

Referencias

- Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE)
- De Saint-Georges, I. y Weber, J. (ed.). (2013). *Multilingualism and Multimodality. Current Challenges for Educational Studies*. Sense Publishers.
- Hadjikakou, K., Christodoulou, D., Hadjidemetri, E., Konidari, M., & Nicolaou, N. (2009). The experiences of Cypriot hearing adults with deaf parents in family, school, and society. *Journal of deaf studies and deaf education*, 14(4), 486-502. doi: 10.1093/deafed/enp011
- Haraway, D. (1991). *Ciencia Cyborg, y mujeres. La reivindicación de la naturaleza*. Cátedra
- Hoffmeister, R. (2008). *Open Your Eyes: Border Crossings by Hearing Children of Deaf Parents: The Lost History of Codas*. University of Minnesota.
- Kamei, N. (2004). The Sign Languages of Africa. *Journal of African Studies (Japan Association for African Studies)* 64, 43-64.
- Nind, M. Chapman, R., Seale, J. y Tilley, L. (2016). The Conundrum of training and capacity of building for people with learning disabilities doing research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29 (6) 542-551.
- Sancho Gil, J. M., Hernández Hernández, F., Montero Mesa, L., de Pablos Pons, J., Rivas Flores, J. I. y Ocaña Fernández, A. (Coords.). (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro.
- Susinos T. y Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 11 (2), 87-98.
- Wheatley, M. y A. Pabsch (2010): *Sign Language Legislation in the European Union*. European Union of the Deaf.
- Whorf, B. L. (1940). *Science and Linguistics*. *Technoly Review* 42 (6) 229- 231, 247-248.
- Wilcox, S., Rossini, P. y Pizzuto, E. A. (2010). Grammaticalization in sign languages. En B. Brentari (Eds.), *Sign languages* (pp.332–354). University Press.

LA INFLUENCIA DE LA L1 ESPAÑOL Y LA L2 INGLÉS EN LA L3 FRANCÉS: ANÁLISIS DE LAS INTERFERENCIAS LÉXICAS EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA

The influence of L1 Spanish and L2 English on L3 French : Analisis of the lexical interference in written production

Astrid Martín Dembour

astridma@ucm.es

Resumen

En el presente estudio se plantean una serie de interrogantes sobre las interferencias léxicas que se dan del español como L1 y del inglés como L2 en el aprendizaje del francés como L3. Se busca analizar de qué forma se producen las transferencias léxicas, si hay una mayor transferencia de la L1 o de la L2 en la adquisición del léxico de la L3 y de qué manera pueden emplearse los resultados obtenidos para favorecer el aprendizaje del francés. Para ello se emplea la teoría del análisis de errores (AE) a través de la evaluación de las transferencias en actividades de producción escrita. Los sujetos que realizan estas actividades se encuadran en un contexto educativo concreto. Se trata de un centro de enseñanza reglada bilingüe español-inglés, en el que aprenden el francés como tercera lengua. Los resultados obtenidos muestran que, siguiendo una clasificación por forma, significado y uso del léxico, las interferencias que se presentan en mayor medida lo hacen según la forma. Además, la mayor frecuencia de interferencias léxicas proviene de la LM y, en menor medida, de la L2. Se concluye que en los estados iniciales del aprendizaje del francés como L3, ante el desconocimiento o el conocimiento erróneo del léxico, el aprendiente presenta un mayor número de interferencias léxicas por sustituciones, transferencias ortográficas y transferencias morfológicas.

Palabras clave: interferencias, adquisición de la L3, análisis de errores, interlengua, errores léxicos.

Abstract

In the present study, a series of questions are raised about lexical interference from L1 Spanish and L2 English during the learning of L3 French. It seeks to analyse the way lexical transfer is produced, if there is a higher transfer from L1 or L2 during lexical transfer to L3 and in what ways the obtained results can be used to benefit the learning of French. For this, the theory of the error analysis (EA) is used through the evaluation of lexical transfer produced on written production activities. The subjects that carry out the task belong to a specific educational context. It is a regulated education centre, Spanish and English bilingual, where French as the third language is learned. The results obtained show that, following a classification about the form, meaning and use of lexical, the most repeated interferences are those about the form. Furthermore, the highest frequency of lexical interference comes from the L1 and, in less extent, from the L2. It is concluded, that in the initial states of L3 French learning, faced with the ignorance or the wrong knowledge of the lexical, learner presents a higher number of lexical interferences using substitutions, orthographic transfer, or morphological transfer.

Keywords: interference, L3 acquisition, error analysis, interlanguage, lexical errors.

El planteamiento del presente trabajo de investigación surge en el momento en el que se busca dar respuesta a unos interrogantes que se plantean de manera espontánea durante el desempeño de la labor docente; llevándose a cabo el mismo en un contexto educativo en el que coexisten tres lenguas: el español (L1), el inglés (L2) y el francés (L3).

Ser profesora de francés como segunda lengua extranjera en un colegio bilingüe español-inglés permite reflexionar acerca de la enseñanza y el aprendizaje de estos tres idiomas. Se observa, desde un punto de partida, que en los procesos de aprendizaje de la tercera lengua, los

alumnos se sirven de sus competencias lingüísticas de la lengua materna (LM) y la primera lengua extranjera (LE).

Mientras que resulta evidente que existe una interrelación de los tres idiomas, no lo es tanto averiguar cuál de las dos lenguas previas a la tercera ejerce una mayor influencia en el aprendizaje de la L3, de qué manera influye cada una en este proceso y por qué, y si se trata de un uso positivo, que favorece el aprendizaje o, por el contrario, negativo, que lo entorpece.

La mayor parte de los estudios dirigidos al análisis de las transferencias léxicas, se orientan a las interferencias que se dan de la LM hacia una primera lengua extranjera. El interés de esta investigación reside, por lo tanto, en la novedad de aportar datos sobre las interferencias léxicas que se producen en este entorno en el que participan el español, el inglés y el francés.

Antecedentes y problema de investigación

En España el número de alumnos que cursan Educación Primaria Obligatoria en colegios bilingües español-inglés va en aumento. En los centros en los que se sigue esta metodología, se cursan asignaturas en ambos idiomas. En estos contextos, es importante tener en cuenta que se produce una influencia de la LM en el aprendizaje de la lengua extranjera. La mayor parte de los alumnos cuenta con el castellano como LM, esto hace que su proceso de aprendizaje del inglés como L2 se vea determinado por los conocimientos que ya posee en la primera lengua. Estas influencias de la L1 en el aprendizaje de la L2 reciben el nombre de interferencias lingüísticas.

La forma en que un aprendiente de la lengua extranjera utiliza su LM para adquirir conocimientos en la L2 es un tema que ha llamado la atención a los lingüistas desde hace mucho tiempo. Es por esto que se encuentran diferentes teorías sobre la adquisición de segundas lenguas y numerosos trabajos sobre las interferencias lingüísticas de una L1 sobre una L2 (Bialystok, 2001).

Con menos frecuencia se encuentran trabajos que recojan las interferencias de la L1 y la L2 en el aprendizaje de la L3. Supone una mayor complejidad entender y analizar las interferencias que se dan en contextos multilingües, entre lenguas no nativas, ya que interviene un mayor número de factores que en el análisis de las transferencias en contextos bilingües. No obstante, cabe destacar el estudio de Vildomec (1963), en el que reflejaba que parte del aprendizaje del léxico de la L3 se veía influido por las transferencias de la L2 y no de la L1.

Considerando que los centros educativos españoles, en su objetivo por responder a la demanda social de formar alumnos competentes en varias lenguas, añaden una segunda lengua extranjera, resulta crucial entender de qué manera se interrelacionan las tres lenguas. En el caso de este estudio, se analizan las interferencias de tipo léxico en las producciones escritas de aprendientes que tienen un nivel inicial de la L3. Por una parte, el aprendizaje del léxico es fundamental para avanzar en la adquisición de las competencias comunicativas de una lengua extranjera. Por otra, resulta más fácil que se produzcan interferencias lingüísticas en los estados iniciales de aprendizaje de una lengua extranjera, y es por ello por lo que se escogen sujetos que se están iniciando en el nivel A1 según el MCER.

Con todo esto, se busca responder a esa necesidad educativa y social de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la segunda lengua extranjera a partir de la mejora de la comprensión del fenómeno de la interferencia léxica de la L1 y la L2 en la adquisición de la L3.

Marco teórico

Desde que el niño nace, necesita aprender la lengua que se utiliza en su entorno para poder comunicarse. Es entonces cuando adquiere, inconscientemente, la LM, que tendrá un papel importante en el desarrollo social y cognitivo (Savli, 2009). La LM ayudará al individuo a aprender una segunda lengua, puesto que parte de una base que le ayuda a ser más consciente de la configuración de la L2. El hecho de ser bilingüe o de conocer varias lenguas, consiste en tener acceso a dos o más códigos lingüísticos y alternarlos de manera simultánea (Corder, 1981).

Las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2, según la hipótesis del análisis contrastivo (HAC), harán más fácil o más difícil la adquisición de la segunda lengua. Puesto que el aprendizaje de la L2 se determina por las estructuras lingüísticas que ya se poseen debido a la

L1. El análisis contrastivo (AC) surge en los años 50 determinando que la comparación sistemática de los términos de dos lenguas permite entender sus similitudes y diferencias lingüísticas para poder, a posteriori, elaborar una metodología que ayude a facilitar el aprendizaje de la L2. Pero el AC no responde a preguntas didácticas sobre la manera en que los sujetos aprenden la L2 y tratan la información que poseen de la L1. Según Lado (1957), el aprendizaje de las lenguas depende de unos hábitos. Por lo tanto, al aprender una lengua extranjera, el sujeto empleará los hábitos adquiridos con la L1.

Ante la necesidad de ahondar en esta problemática, surge en los años 60 el denominado AE. Permite valorar los errores cometidos por los aprendientes de la L2 y buscar explicaciones, a través de los corpus, que puedan ser empleadas para mejorar los procesos de aprendizaje de la segunda lengua (Baralo, 2009). Entendiendo el error como una desviación sistemática característica de la estructura lingüística de un aprendiente (Corder, 1981).

El aprendizaje de las lenguas extranjeras, sea la L2, L3..., se ve influido por la L1, resultando el desarrollo de la interlengua (Selinker, 1997). Bustos Gisbert (1998) la define como la “lengua propia de los estudiantes; un dialecto transitorio”. Esta influencia puede resultar positiva o negativa. Cuando el conocimiento previo de la L1 permite que el individuo realice estructuras o aprenda de manera adecuada la L2, recibe el nombre de transferencia positiva. En cambio, cuando la L1 influye de forma que el sujeto emplea estructuras inadecuadas en la L2, recibe el nombre de interferencia o transferencia negativa.

Estos errores pueden ser clasificados de diferentes maneras, una de ellas es en errores interlingüales o errores intralingüales. Fessi (2004) recopila una serie de factores que influyen en la transferencia entre lenguas, entre ellos se encuentran: la proximidad tipológica entre estas, la percepción del sujeto de la propia distancia lingüística, la edad, el orden, el tiempo y el contexto de aprendizaje de las lenguas, el uso de las mismas y los niveles de competencia adquiridos.

Preguntas de investigación

Este trabajo de investigación busca alcanzar un claro objetivo principal: analizar las interferencias del español y del inglés, como primera y segunda lengua respectivamente, en el aprendizaje del léxico de las producciones escritas del francés como tercera lengua. Se aplican los resultados de la investigación teórica en casos prácticos para obtener una visión empírica del fenómeno de la interferencia léxica en la producción escrita.

Para llevar a cabo este análisis, se requiere realizar una clasificación tipológica de las interferencias encontradas. Esto permitirá responder a una serie de cuestiones tales como: ¿de qué manera se dan estas interferencias?, ¿se producen en mayor medida las interferencias léxicas de la L1 o de la L2 sobre la L3?, esto quiere decir, ¿influye la proximidad tipológica de la L1 y la L3 en las transferencias que se dan o es mayor el impacto de la lengua extranjera que ya ha adquirido una mayor competencia comunicativa?, ¿hasta qué punto las transferencias negativas afectan a la producción de errores en los textos escritos?, ¿cuáles son las interferencias léxicas que más se repiten?, ¿en qué medida son positivas o negativas las interferencias léxicas que se dan en el aprendizaje de la L3? e, ¿influye la variable del sexo en la aparición de interferencias léxicas en la producción escrita?

A lo largo del trabajo se buscará dar respuesta a cada uno de los interrogantes planteados. De manera complementaria a estas cuestiones, se propondrán unas respuestas pedagógicas para prevenir o utilizar estas interferencias en beneficio del aprendizaje de la L3.

Metodología

Se emplea una metodología de corte transversal que sigue los principios de la investigación educativa y lingüística, ya que se trata el análisis de las transferencias léxicas en la producción escrita que resultan de una práctica educativa específica (el caso de los aprendientes de francés como tercera lengua en un centro educativo bilingüe español-inglés). Es, a su vez, una metodología mixta, tanto cuantitativa, como cualitativa, para la recogida y el análisis de estos datos mencionados.

Se sigue el siguiente orden: determinación de los objetivos, de los informantes, del tipo de prueba, identificación de los errores, valoración estadística de los mismos, descripción de sus causas, delimitación de las áreas de dificultad y elaboración de las implicaciones pedagógicas (Sridhar, 1981).

El método parte de una recogida de datos controlada, para, posteriormente, empleando el AE, analizar la información. El estudio se fundamenta en que la enseñanza a través de contenidos y un contexto determinado orientado a favorecer la motivación de los sujetos, influye positivamente en el aprendizaje de las lenguas extranjeras (Ainciburu, 2014). En primer lugar, ésta recogida de datos está orientada al aprendizaje de un léxico específico y, en segundo lugar, a analizar cómo se ha aprendido dicho léxico.

Los sujetos que forman parte del estudio cuentan con un nivel inicial de francés y asisten a 5º y a 6º curso de Educación Primaria Obligatoria de un colegio privado bilingüe-español de la capital española. Tienen, por lo tanto, entre diez y doce años y se organizan en 8 grupos de entre 20 y 24 alumnos. Se encuentran segregados por sexo, por lo que se cuenta en total con cuatro clases compuestas por sujetos de sexo masculino y otras cuatro compuestas por sujetos de sexo femenino.

Tabla 1. Estructura general de la organización de los sujetos

PARTICIPANTES					
GRUPO	EDAD	SEXO	AÑO DE F/L3	NIVEL DE F/L3	Nº DE ESTUDIANTES
1	10 – 11 años	Femenino	2º	A1.1	25
2	10 – 11 años	Femenino	2º	A1.1	24
3	10 – 11 años	Masculino	2º	A1.1	18
4	10 – 11 años	Masculino	2º	A1.1	20
5	11 – 12 años	Femenino	3º	A1.2	21
6	11 – 12 años	Femenino	3º	A1.2	20
7	11 – 12 años	Masculino	3º	A1.2	24
8	11 – 12 años	Masculino	3º	A1.2	23

A lo largo del año académico, se realizan numerosas elaboraciones escritas, pero se selecciona una única prueba escrita para realizar el análisis de las transferencias léxicas. Se identifican y analizan los errores léxicos en cada una de las producciones

escritas. El corpus, por lo tanto, se compone de una producción escrita dirigida, sobre un tema que se ha trabajado previamente en el aula. Se les pide que trabajen un texto descriptivo de un personaje real o inventado y cuyo desarrollo se comprenda entre 25 y 35 palabras. No se permite el uso de diccionarios.

Resultados alcanzados hasta el momento

Examinadas las 175 producciones escritas, se procede a la evaluación, el análisis y la clasificación de los errores léxicos. Siguiendo el criterio etiológico del AE de Alexopoulou, (2007), los errores encontrados en los textos descriptivos se clasifican en interlinguales y extralinguales.

Se observa un total de 1866 errores léxicos, de los cuales 1162 entran en la primera categoría y 540 en la segunda. Dependiendo del grupo de sujetos, se da un número mayor o menor de errores intralinguales o interlinguales, pero en todos es menor el porcentaje de estos últimos.

No nos detendremos en este trabajo a analizar los errores independientes a las transferencias de la LM en la L3, pero sí en los que son consecuencia de las interferencias de la L1 y la L2 en el aprendizaje de la L3.

Por lo tanto, se encuentran 540 errores en la producción escrita del francés que se deben a las interferencias del español y del inglés. El 72,4% de estas interferencias se produce de la L1 sobre la L3. En cambio, el porcentaje de las transferencias de la L2 sobre la L3 es del 27,6%. Estas transferencias pueden clasificarse según la forma, el significado y el uso de las mismas (Nation, 2001). La mayor parte de las interferencias encontradas son el resultado de errores en la forma (un 94,1%); en segundo lugar, se suceden las interferencias relativas al uso léxico (4,2%) y, por último, las interferencias por significado (1,7%).

Dentro de las transferencias de forma, se encuentra un 51,2% por sustituciones, un 34,9% por transferencia ortográfica, un 11,2% por transferencia morfológica y un 2,7% por relexificaciones. En cuanto a las transferencias de uso, no se encuentran por colocaciones, únicamente por transferencia funcional. Un 66,7% de las transferencias de significado se clasifican como falsos amigos y el 33,3% como calcos.

Explicación de los resultados

Analizando los errores en la producción escrita del francés L3, se constata que hay un mayor número de intralingüales que de interlingüales. Quiere decir esto que las dificultades que experimentan los sujetos en el aprendizaje de las reglas internas de la L3 son mayores que las referentes a la relación existente entre la LM y la L2 con la L3.

Los errores léxicos resultado de las interferencias léxicas de las lenguas previas a la L3, se clasifican por forma, significado y uso. Al encontrar un número mucho más elevado de errores de forma, se demuestra que los sujetos fallan en cómo se escribe el léxico que están aprendiendo. Para resolver el conflicto que plantea no conocer correctamente una palabra en el transcurso de la producción escrita, recurren a las sustituciones, las relexificaciones, las transferencias ortográficas y las transferencias morfológicas. Un ejemplo de error por sustitución es, sin duda, el verbo *trabajar* en español L1, en francés se escribe correctamente *travailler* y se presenta como *trabailler* en la L3. Se sustituye la “v” por la “b” en una palabra de la L3, ya que es la grafía correcta para la L1. Un ejemplo de transferencia morfológica es aquel en el que se ven implicados los morfemas de número: *él tiene el cabello corto* en español L1, se escribiría correctamente *il a les cheveux courts* en francés y se encuentra como *il a le cheveux court* en la L3.

Los errores relativos al uso son los que aparecen en segundo lugar. Se clasifican en colocaciones y transferencias funcionales. Un ejemplo es el siguiente: *os presento a mi padre* en español L1, en francés se escribiría *je vous presente mon père*, y se presenta como *je vous presente à mon père* en la L3. Otro ejemplo: *I'm going to play* in inglés L2, en francés se escribiría *je vais jouer*, y se presenta como *je vais to jouer*. Por lo tanto, el sujeto presenta dificultades a la hora de entender las estructuras léxicas.

Los errores de significado, según la clasificación empleada, pueden ser calcos o falsos amigos. Un ejemplo de la segunda clasificación es *largo* en español L1, sería *long* en francés, pero se emplea en su lugar *large*, que quiere decir “ancho”. Muestran, por tanto, las dificultades del sujeto a la hora de comprender el significado al que hace referencia la forma de la palabra.

Conclusiones

Como colofón a lo expresado con anterioridad me propongo ahora resaltar una serie de consideraciones finales a modo de conclusiones. Las consideraciones reseñadas aportan respuestas a los interrogantes planteados en un inicio de este trabajo.

Primero, se aprecia que las interferencias de la L1 sobre la L3 se producen en mayor medida que las de la L2. Analizando los errores, el papel de la proximidad tipológica entre la primera y la tercera lengua es sustancial en la producción de transferencias.

Segundo, las interferencias de la L1 y la L2 en el aprendizaje del léxico de la L3, pueden clasificarse tipológicamente por la forma, el uso y el significado del error léxico. Pudiendo organizarse cada una de estas tres en otros subgrupos más específicos. De esta forma, se explica la manera y el origen en los que se dan las interferencias.

Tercero, las interferencias léxicas que más se reiteran son las que afectan a la forma léxica, contabilizándose las sustituciones como transferencias más reiteradas.

Cuarto, no se encuentran diferencias en el aprendizaje del léxico del francés como tercera lengua según el sexo de los participantes. Los ocho grupos participantes presentaron una homogeneidad en la tipología de las transferencias. Podría tenerse en cuenta la competencia lingüística de la L3, la preparación de la prueba o la motivación como factores a tener en cuenta en los resultados individuales de los sujetos.

En quinto y último lugar, aún no se han determinado repuestas concluyentes en lo que respecta a la positividad o la negatividad de las interferencias y a su utilización pedagógica. Se pretende indagar en este apartado para elaborar una propuesta que resulte útil para que el aprendiente disminuya el número de interferencias léxicas evolucionando en su proceso de adquisición de competencias en el francés como L3.

Perspectivas de continuidad de la investigación

Durante el proceso de realización del estudio, surgen ideas de mejora y de modificaciones. Se propone continuar con la clasificación de las interferencias encontradas profundizando en su categoría léxica. Esto es: sustantivos, verbos, determinantes, adjetivos, pronombres, adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones. De este modo, sería posible averiguar en qué categoría se produce un mayor número de interferencias de la L1 y de la L2.

Se ve necesario a su vez, la creación de un corpus lingüístico de mayor extensión para la obtención de unos resultados que puedan presentar interferencias más variadas. El hecho de

realizar una única prueba de un texto descriptivo como fuente de extracción de datos, y teniendo los ocho grupos participantes el mismo nivel de la L3, tiene como consecuencia que el léxico valorado sea poco variado. Por lo tanto, se repiten los mismos tipos de interferencias en los mismos casos léxicos. Sumar la evaluación de un texto expositivo o narrativo, que puede adaptarse a su nivel, o la realización de actividades de una tipología variada, podría ofrecer resultados relevantes para la investigación.

En fin, se plantea la aplicación de un método experimental que permita llevar a cabo un estudio longitudinal, tanto para analizar las interferencias léxicas siguiendo lo anteriormente mencionado, como para evaluar los resultados de las estrategias pedagógicas que puedan plantearse.

Referencias

- Ainciburu, M.A. (2014). El léxico en L2: la adquisición del vocabulario y sus mitos. ¿Existe el vocabulario rentable?. *SIGNOS ELE*, 8, 1-18. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2087>
- Alexopoulou, A. (2011). El papel de la transferencia en los errores léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9, 27-36. <https://doi.org/10.26378/rnlael59153>
- Baker, M. C. (2005). *Lexical Categories. Verbs, Nouns, and Adjectives*. Cambridge University Press.
- Baralo, M. (2009). A propósito del Análisis de Errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, 27-31. <https://doi.org/10.26378/rnlael35105>
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy & Cognition*. Cambridge University Press
- Bustos Gisbert, E. (1998). Análisis de errores: problemas de categorización. *Dicenda. Estudios De Lengua Y Literatura españolas*, 16, 11-40. <https://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/view/DICE9898110011A>

- Corder, S. P. (1981). Error analysis and interlanguage. Oxford University Press.
- Eliason, W. (1994). La adquisición de una segunda lengua como agente de cambio en la enseñanza. Rider University.
- Fessi, I. (2014). Influencias interlingüísticas: desarrollos recientes. Transferencias en adquisición de tiempo y aspecto en español 3. Marco ELE, Revista de Didáctica español como lengua extranjera, 3, 1-21. <https://marcoele.com/influencias-interlinguisticas>
- Fries, Ch. (1945). Teaching and Learning English as Foreign Language. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Kellerman, E. y Sharwood Smith, M. (1986). Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition. Pergamon Press.
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. Prentice Hall.
- Lado, R. (1957). Linguistics across cultures. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Nation, P. (2001). Learning Vocabulary in another Language. Cambridge University Press.
- Savli, F. (2009). Interférences lexicales entre deux langues étrangères: anglais et français. Marmara University.
- Selinker, L. (1997). Rediscovering interlanguage. Longman.
- Sridhar, S. N. (1981). Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage: Three Phases of One Goal. En J. Fisiak (Ed.). Contrastive Linguistics and the Language Teacher (pp. 2017-241). Pergamon.
- Vildomec, V. (1963). Multilingualism. Netherlands A.W, Sythoff-Leyden.

UN ESTUDIO CORRELACIONAL SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LA MOTIVACIÓN Y EL LOGRO DEL ALUMNADO Y LA GAMIFICACIÓN Y LOS JUEGOS DE SIMULACIÓN EN HISTORIA.

A Correlational Study on Student Motivation and Achievement of Gamification and Simulation Games in History.

Luis Vallejo Casillas

Luisvall@ucm.es

Resumen

El estudio de los juegos de simulación como herramienta didáctica tiene un largo recorrido. Así mismo, recientemente la gamificación ha despertado un interés en la comunidad educativa también. Ambas herramientas son vistas como una forma de mejorar la motivación y el rendimiento de los educandos. Sin embargo, aún no está clara cuál es la relación entre las herramientas y motivación y logro. Es por esto que este trabajo se propone analizar estas herramientas y sus efectos en la motivación y la conducta de logro en estudiantes de 4º de ESO y 1º de Bachillerato en las asignaturas de Historia e Historia del Mundo Contemporáneo. El objetivo del estudio ha requerido que se elija una modalidad de investigación evaluativa, con un enfoque cuantitativo y triangulación de datos por técnicas cualitativas y con un diseño de la investigación cuasiexperimental. Las variables que tenemos que analizar son: independientes

gamificación y juegos de simulación; dependientes motivación y logro; extrañas padres, profesorado y nivel socioeconómico. Durante este año se ha investigado el marco motivacional, el modelo de Expectativa-Valor de Wigfield, A. y Eccles, J.S., que ha dado las herramientas necesarias para poder crear los instrumentos de recogida de datos, un autoinforme, y que se presenta en esta comunicación.

Palabras clave: Didáctica de la Historia, Motivación, Juegos de Simulación, Gamificación.

Abstract

The study of simulation games as a didactic tool has a long history. Likewise, gamification has recently raised interest in the educational community as well. Both tools are seen as a way to improve learners' motivation and performance. However, it is still unclear what is the relationship between the tools and motivation and achievement. This is why this paper aims to analyze these tools and their effects on motivation and achievement behavior in 4th ESO and 1st Bachillerato students in the subjects of History and History of the Contemporary World. The objective of the study has required the choice of an evaluative research modality, with a quantitative approach and triangulation of data by qualitative techniques and with a quasi-experimental research design. The variables we have to analyze are: independent gamification and simulation games; dependent motivation and achievement; extraneous parents, teachers and socioeconomic level. During this year we have investigated the motivational framework, the Expectation-Value model of Wigfield, A. and Eccles, J.S., which has given the necessary tools to be able to create the data collection instruments, a self-report, and which is presented in this communication.

Keywords: Didactics of History, Motivation, Simulation Games, Gamification.

Presentación del Tema

La idea que origina este trabajo es la mejora de la docencia de la asignatura de Historia en el segundo ciclo de enseñanza a través de dos metodologías: la gamificación y el uso de los juegos de simulación.

Para ello, primero tenemos que partir de la investigación sobre el uso de juegos de simulación y gamificación en el aula y los resultados generados por esta. Podemos adelantar que la investigación intenta discernir la relación entre estas herramientas y la motivación y el logro del alumnado, camino que seguiremos en este trabajo.

Una vez nos hemos situado en el estado en que se encuentra el uso de dichas metodologías, necesitamos crear los instrumentos de recogida de información para el posterior análisis. Para ello hemos buscado una teoría y modelo motivacional que nos dé el marco teórico y las herramientas conceptuales necesarias para desarrollar este trabajo.

Revisión del Estado de la Cuestión

El uso del juego de simulación en el contexto educativo y su estudio como herramienta didáctica tiene una larga trayectoria (Heistand, 1898, pp. 233-289; Walford, 1969; Chartier, 1973; Bailey, 1987; Saegesser, 1991; Marrón Gaite, 1993, 1995, 1997; De Freitas y Liarokapis, 2011; Mitgutsch, 2011; Prieto-Puga, 2011; McCall, 2012; Escribano, 2013; De Frutos de Blas, 2015; Cabañes, 2016; Brom, Děchtěrenko, Šisler, Hlávka, y Lukavský, 2018, p. 134). Pero, a pesar de esto, aún no hay un consenso sobre cómo o cuánto influye esta herramienta en el aula (McCall, 2012, p. 10).

Los estudios han intentado dar respuesta a el tipo de aprendizaje que se consigue con esta herramienta, significativo o no significativo, enseñanza de competencias, si mejoran la motivación del alumnado o si afectan al logro. La gamificación también ha generado mucho interés en la comunidad educativa en las mismas áreas de la enseñanza: motivación, mejora de competencias y maximizar procesos de aprendizaje. como demuestran los meta-análisis

realizados por Sousa y colaboradores (2014) y Dicheva y colaboradores (2015) (como se citó en Navarro, 2017, p. 177).

En esta línea, el objetivo de este trabajo es confirmar si hay relación entre el uso de juegos de simulación y gamificación en el aula de Historia con la motivación y el logro del alumnado.

En vista del punto de partida que nos ofrece la investigación precedente podemos determinar que las variables de este trabajo son: independientes o factor gamificación y juego de simulación; dependientes motivación y aprendizaje; extrañas percepción de los padres y percepción de los profesores, edad y situación socioeconómica.

En vista que el logro lo mediremos a través de las calificaciones de los alumnos en las pruebas estandarizadas que deben superar, pasaremos a analizar la variable motivación más en profundidad.

La motivación es un proceso interno por el cual nos dirigimos y persistimos en un objetivo o meta y que está influida por factores internos y externos y se tiene que estudiar a partir de conductas como la tabla 1 (Pintrich y Schunk 2006, p. 33; Gallardo y Camacho 2008, p. 21).

Tabla 1

Indicadores de la motivación

Indicador	Relación con la motivación
Elección de tareas.	La elección de una tarea bajo condiciones de libre opción indica motivación para ejecutar la tarea.
Esfuerzo.	Un gran esfuerzo —sobre todo en actividades difíciles— es indicativo de motivación.
Persistencia.	Trabajar durante mucho tiempo —especialmente cuando se encuentran obstáculos— se asocia con una mayor motivación.
Logro.	Elección, esfuerzo y persistencia incrementan el logro de la tarea.

Nota. Tomado de Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones (p. 43) por P. R. Pintrich y D. H. Schunk, 2006, Pearson Prentice Hall.

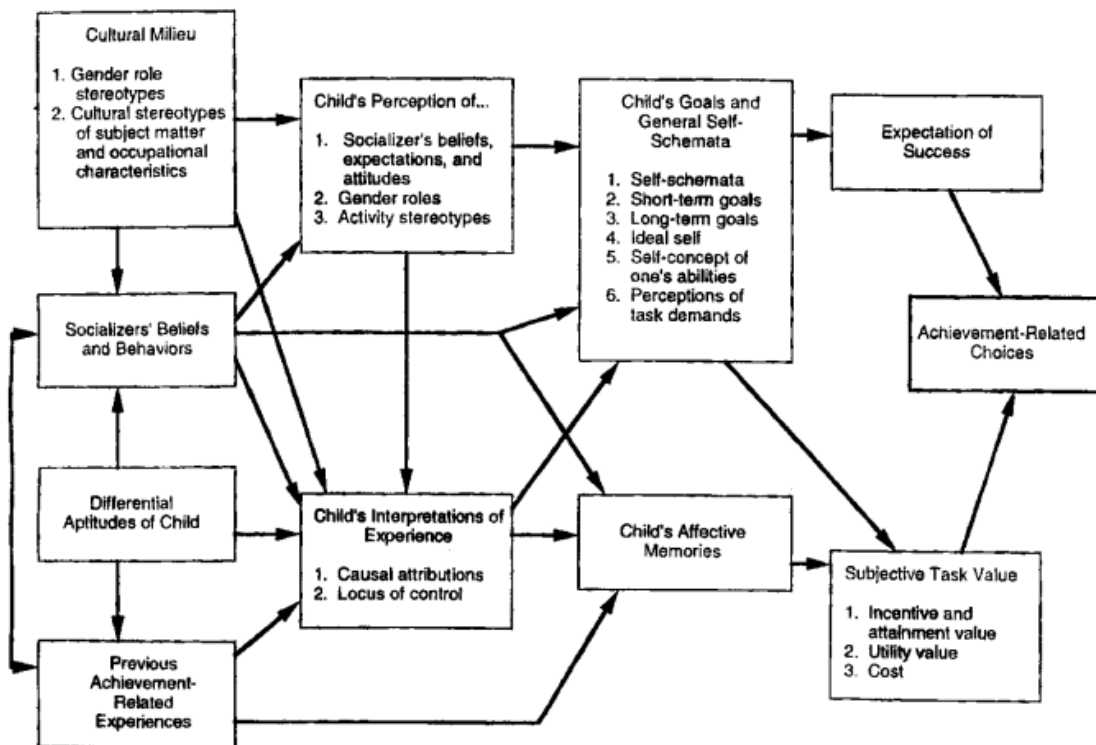
Para estudiar la motivación del alumnado desde su propio yo los investigadores han creado modelos con constructos que sirven de predictores de la conducta de logro. El modelo motivacional de Expectativa-Valor de Eccles y Wigfield (1993, 1995, 2002) nos da herramientas que nos permitirán realizar la investigación. Este modelo tiene una perspectiva cognitiva y ve al individuo como un ente que toma decisiones de forma racional y activa (Pintrich y Schunk, 2006. p. 83). Con él podemos analizar los factores que influyen en la orientación a meta de los educandos y en su conducta de logro.

“Eccles et al. (1983) definieron las expectativas como la creencia de un individuo sobre la calidad de su ejecución en una tarea que fuese a realizar en el futuro” (Eccles y Wigfield 2000, p. 70).

El valor subjetivo de una tarea se podría definir como la satisfacción que en un individuo produce realizar una tarea. El valor está formado por cuatro componentes: Valor de logro o importancia, valor intrínseco, valor de utilidad o inutilidad de la tarea y coste. (Wigfield y Eccles 2002, p. 95).

La expectativa y el valor están influidos y conformados por una serie de elementos que vemos en la figura 1 que explica como es el proceso de la motivación.

Figura 1
Modelo de Expectativa-Valor de Eccles y Wigfield



Nota. Tomado de Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation (p. 69), por J. Eccles y A. Wigfield, 2019, *Contemporary Educational Psychology* 25.

Eccles y Wigfield, a través de sus estudios de campo (Eccles, 1983; Meece, Wigfield y Eccles, 1990; Wigfield y Eccles, 1992), han demostrado que el autoconcepto, la percepción de la propia competencia y las expectativas de éxito correlacionan positivamente con el logro, en cuanto a calificaciones, de forma significativa. El valor correlaciona también con el logro, pero de una forma más débil. En el caso de la elección de la tarea la relación se da al revés. El valor tiene una correlación positiva fuerte, siendo más débil la relación con la percepción de la capacidad. (Pintrich y Schunk, 2006, p. 104).

Hacer más atractiva una asignatura, influir sobre el Valor, sólo hará que el alumno vuelva a elegir o elija esa asignatura, pues, como descubrieron Eccles y Wigfield, el valor otorgado a la tarea, es el predictor para que el educando decida seguir con la asignatura y le dedique tiempo (Eccles y Wigfield 2000, p. 77).

La expectativa y el valor se pueden descomponer en una serie de elementos que nos permitirán crear los ítems del cuestionario que usaremos como herramienta.

Una o Varias Preguntas o Hipótesis de Investigación

Nos planteamos la siguiente pregunta:

¿Afectan la gamificación y los juegos de simulación como herramienta didáctica a la enseñanza de la asignatura de Historia en términos de motivación y logro?

Estas preguntas nos dan las pautas para realizar las siguientes hipótesis:

El valor que los padres otorgan a la asignatura influye el valor que otorgan sus hijos a la misma.

La motivación de logro de los profesores hacia las herramientas tendrá efectos en el valor que los alumnos otorguen a estas.

La gamificación aumentará el valor hacia la asignatura, concretamente el valor intrínseco.

Los juegos de simulación bajarán el valor intrínseco hacia la asignatura.

Ninguna de las dos herramientas afectará al valor de utilidad de la asignatura.

Los juegos de simulación aumentarán la percepción de la habilidad

El logro se verá modificado por el uso de las herramientas

La edad determina el grado de acogida de las herramientas.

La clase socioeconómica afecta al valor que se otorgue de las herramientas usadas.

Justificación de la Metodología Utilizada

Debido a la naturaleza del estudio se hizo evidente que necesitábamos una metodología de estudio que recoja datos, que experimente y que compare los datos obtenidos. Teniendo en cuenta que se va a experimentar para analizar los efectos de dos herramientas didácticas en los educandos, se ha decidido que la modalidad de investigación más adecuada es la evaluativa (Navarro, 2017, p. 43).

Desde el punto de vista del enfoque se ha elegido el cuantitativo con triangulación de datos a través de técnicas cualitativas debido a que:

La investigación social cuantitativa (...) procura analizar datos objetivados u objetivables, conceptos, variables; su medición parece sustentar la demostración de causalidad de los fenómenos que luego se procurarán generalizar. Desde esta perspectiva la información analizada procede de una recolección sistemática y estructurada que facilita su análisis. (Abero 2015, pág. 50).

El diseño de la investigación es explicativo porque se pretende dar una respuesta a si hay vinculación alguna entre gamificación y juegos de simulación con motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Y si la hay se pretende explicar su naturaleza. (Abero 2015, pp. 69–71). Es cuasi experimental, debido a contaremos con un muestreo no probabilístico intencional (Navarro, 2017).

Se tomarán medidas pre-test y post-test para comprobar la situación inicial del educando y como le han influido las herramientas usadas después del experimento.

Resultados Alcanzados Hasta el Momento

Sabiendo cómo funcionan la expectativa y el valor en el modelo motivacional marco de este trabajo, hemos diseñado las preguntas que conformarán los test que se hará a educandos, profesorado y padres.

Nuestros objetos de evaluación a través del autoinforme son:

Expectativa de éxito de logro

percepción de la competencia.

Valor otorgado

Los ítems desarrollados son:

Educandos:

Percepción de Competencia Historia

¿Cómo de bueno eres en Historia? (muy bueno/muy malo)

Si hicieras una lista de los miembros de la clase calificándolos en un rango de muy bueno a muy malo en Historia, ¿en qué posición te colocarías? (Muy bueno/Muy malo)

Se suele ser mejor en unas asignaturas que en otras. Por ejemplo, ser mejor en Historia que en Biología. ¿Comparado con las otras asignaturas, cómo de bueno eres en Historia? (Muy bueno/Muy malo)

Percepción de Competencia Juegos de Simulación

Un juego de simulación es aquel que recrea un hecho o proceso de la realidad y usa diferentes reglas y elementos para emularlo. Un ejemplo de estos juegos en su versión “analógica” son Risk y Catán.

¿Cómo de bueno eres en este tipo de juegos? (Muy bueno/Muy malo)

¿Si jugases a un juego de simulación como los citados arriba con más gente cómo de bueno serías en comparación con los otros? (Muy bueno/Muy malo)

Nunca he jugado a ningún juego de simulación

Existen videojuegos que son juegos de simulación. Por ejemplo: La saga Total War, Imperium, Age of Empires, Sim City, Los Sims, Imperium Civitas...etc.

¿Cómo de bueno eres en esos juegos? (Muy bueno/Muy malo)

Nunca he jugado a ningún videojuego de simulación.

Percepción de Competencia Gamificación

La gamificación es el uso de elementos de los juegos en contextos educativos. Puede que alguna vez hayas probado este tipo de recursos con herramientas como Kahoot, Socrative, Super Teacher Tools, Elever...

¿Cómo de bueno eres en esas actividades? (Muy bueno/Muy malo)

Nunca he participado en una actividad gamificada.

Expectativa Historia

¿Cómo de bien esperas hacerlo este año en Historia? (Muy bien/Muy mal)

¿Cómo de bueno serás aprendiendo algo nuevo en Historia en este año? (Muy bueno/Muy malo)

Expectativa Juegos de Simulación

Los juegos de simulación se pueden usar para enseñar Historia. A través de juegos con reglas que emulan procesos históricos se enseñan conceptos y cómo ocurrían esos procesos.

¿Cómo de bueno serías en la asignatura de Historia si usaran un juego de Simulación para enseñarte? (Muy bueno/Muy malo)

¿Cómo de bueno serías aprendiendo a jugar a esos juegos? (Muy bueno/Muy malo)

Expectativa Gamificación

¿Cómo de bueno serías en la asignatura de Historia si usaran la gamificación en ella? (Muy bueno/Muy malo)

Valor Historia

Algunas de las cosas que aprendes en clase son útiles en la vida fuera de clase. ¿Cómo de útiles son las cosas que aprendes en Historia? (Valor de utilidad) (Muy útiles/Nada útiles)

¿Cómo de importante, respecto a otras actividades, es la Historia? (Coste) (Muy importante/Nada importante)

¿Cuánto disfrutas la asignatura de Historia? (Valor intrínseco o motivación intrínseca) (Mucho/Nada)

¿Cómo de importante, comparada al resto de asignaturas, es la Historia para tú futuro académico o profesional? (Valor de utilidad o motivación extrínseca) (Muy importante/Nada importante)

Para mí ser bueno en Historia es... (Valor de logro/importancia) (Muy importante/Nada importante)

Comparado con el resto de actividades, ¿cómo de importante es para ti ser bueno en Historia? (Valor de logro/importancia) (Muy importante/Nada importante)

En general, encuentro trabajar en tareas de Historia...(valor intrínseco) (aburrido-interesante)

¿Cuánto te gusta estudiar Historia? (Valor intrínseco) (Mucho/Nada)

Valor Juego de Simulación

Si juegas a juegos de simulación, ya sean videojuegos o juegos de mesa ¿cómo de importantes son estos juegos para ti comparados con otras actividades? (Coste) (Muy importantes/Nada importantes)

Si juegas a juegos de simulación, ¿cómo de importante es para ti ser bueno en ellos) (Valor de logro/importancia) (Muy importante/Nada importante)

En general encuentras este tipo de juegos en su versión de mesa (Valor intrínseco) (Aburrido-Interesante)

En general encuentras este tipo de juegos en su formato digital, videojuegos. (Valor intrínseco) (Aburrido-Interesante)

No he jugado nunca a este tipo de juegos.

Valor Gamificación

Comparada con otras actividades que se pueden hacer en clase de Historia: comentario de fuentes, ejes cronológicos, discusión de textos, ¿Crees que sería más fácil aprender con la gamificación? (valor de utilidad) (Muy útiles/Nada útiles)

Si participaras en una actividad de gamificación, ¿cómo de importante es para ti ser bueno en ella) (Valor de logro/importancia) (Muy importante/Nada importante)

En general encuentras la gamificación (Valor intrínseco) (Aburrido-Interesante)

No he hecho nunca este tipo de actividades.

Profesorado:

Percepción de Competencia Juegos de Simulación

¿Cómo de bueno serías diseñando juegos de simulación para su uso en el aula? (Muy bueno/Muy malo)

¿Cómo de bueno serías enseñando y transmitiendo conocimientos al alumnado a través de un juego de simulación? (Muy bueno/Muy malo)

Expectativa Juego de Simulación

¿Cómo de bueno serías aplicando un juego de simulación en el aula? (Muy bueno/Muy malo)

¿Cómo de bueno serías diseñando un juego de simulación? (Muy bueno/Muy malo)

Valor Juego de Simulación

Teniendo en cuenta que los juegos de simulación podrían ejercer efectos positivos sobre el alumnado ¿cómo de importante es para ti ser bueno en su aplicación en el aula? (Valor de logro/importancia) (Muy importante/Nada importante)

Teniendo en cuenta lo anterior ¿cómo de importante es para ti ser bueno en su diseño? (Valor de logro/importancia) (Muy importante/Nada importante)

En general encuentras la aplicación de juegos de simulación como recurso didáctico (Valor intrínseco) (Aburrido-Interesante)

Compara los juegos de simulación con otras actividades que se pueden hacer en clase de Historia: comentario de fuentes, ejes cronológicos, discusión de textos, ¿Cómo de útiles serían en el aula? (valor de utilidad) (Muy útiles/Nada útiles)

Padres:

Valor Historia

Comparado con el resto de actividades, ¿cómo de importante es para usted que su hijo sea bueno en Historia? (Valor de logro/importancia). (Muy importante/Nada importante)

Algunas de las cosas que aprendió en clase son útiles en la vida fuera de clase. ¿Cómo de útiles son las cosas que aprendió en Historia? (Valor de utilidad o motivación extrínseca) (Muy útiles/Nada útiles)

¿Cómo de importante, respecto a otras actividades, es la Historia? (Coste) (Muy importante/Nada importante)

¿Cuánto disfrutó la asignatura de Historia en su etapa de estudiante? (Valor intrínseco o motivación intrínseca) (Mucho/Nada)

Para mí ser bueno en Historia es... (Valor de logro/importancia) (Muy importante/Nada importante)

Comparado con el resto de actividades, ¿cómo de importante es para ti ser bueno en Historia? (Valor de logro/importancia) (Muy importante/Nada importante)

En general, encontró trabajar en tareas de Historia...(valor intrínseco) (aburrido-interesante)

¿Cuánto le gustó estudiar Historia? (Valor intrínseco) (Mucho/Nada)

Valor Juegos de Simulación

Hay profesores que usan herramientas como los juegos de simulación para la enseñanza. Un juego de simulación es un juego en el cual se recrea un hecho o proceso de la realidad y se usa un conjunto de reglas para emularlo. ¿Cómo de útiles son estos juegos para la enseñanza de la Historia? (Valor de utilidad) (Muy útiles/Nada útiles)

Hay estudios que afirman que los juegos de simulación ayudan a aumentar el interés por la materia de Historia. ¿El uso de juegos de simulación haría que la asignatura de historia fuese...? (Valor intrínseco) (Muy aburrida/interesante)

Valor Gamificación

La gamificación es el uso de elementos de los juegos, como el dar puntos o la competición, para enseñar en el aula. Un ejemplo de este tipo de herramientas es Kahoot, una conocida plataforma donde el profesor puede preparar una especie de Trivial con el que repasar materia con los alumnos de una forma amena. ¿Cómo de útiles cree que son estas herramientas para la enseñanza de la Historia? (Valor de utilidad/extrínseco) (Muy útiles/Nada útiles)

Hoy día hay una corriente de enseñanza que aboga por el uso de la gamificación para mejorar la motivación del alumnado. ¿Cree que el uso de juegos de simulación haría que la asignatura de historia fuese...? (Valor intrínseco) (Muy aburrida/interesante)

Explicación

Como se ha ido señalando, el objetivo es pasar estos instrumentos como medidas pre test a alumnos, padres y profesorado. El análisis que se hará en esta parte inicial es:

En el caso de los educandos se analizarán sus expectativas de logro y el valor dado a la asignatura y a las herramientas que se van a usar. Se hará un modelo predictivo en base a esos datos que se comparará con los resultados finales para extraer una conclusión.

En el caso de los datos recogidos a padres y profesores, se analizará cómo y en qué dirección correlacionan con los educandos, si es que se encuentra correlación alguna.

Una vez se haya producido el experimento se volverá a pasar el mismo test al alumnado para observar si se han modificado sus expectativas y valor hacia la asignatura y las herramientas durante el proceso.

Se observarán las notas del trimestre anterior y con ellas se contrastarán los datos obtenidos de los educandos. En teoría, los alumnos que aprobaron el trimestre anterior deberían ser los mismos que tengan unas altas expectativas en cuanto a su actuación en la asignatura para ese año, así como una buena percepción de sus capacidades y, posiblemente, una buena valoración de la asignatura y viceversa con los estudiantes con notas bajas. Al finalizar el experimento, y el trimestre, se compararán las nuevas notas con las anteriores y con los resultados del segundo test. Si ha habido algún efecto en el logro debería reflejarse en ese momento.

Perspectivas de Continuidad de la Investigación

Los siguientes pasos son proceder a la validación de la herramienta de recogida de información diseñada y, una vez hecho, pasar a la fase de experimentación.

En lo referente la perspectiva del futuro de la investigación más allá de esta tesis, se intentará determinar la causalidad de las relaciones existentes entre las variables, si es que la hipótesis de que gamificación y juegos de simulación afectan a la motivación y al logro.

Referencias

- Abero, L. (2015). Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Brom, C., Děchtěrenko, F., Šisler, V., Hlávka, Z., y Lukavsky, J. (2018). Does Motivation Enhance Knowledge Acquisition in Digital Game-Based and Multimedia Learning? A Review of Studies from One Lab. En Joint Conference on Serious Games. https://www.researchgate.net/publication/327249023_Does_Motivation_Enhance_Knowledge_Acquisition_in_Digital_Game-Based_and_Multimedia_Learning_A_Review_of_Studies_from_One_Lab

- Frutos Blas, J. I. de. (2015). Juegos de simulación en el aula: una práctica educativa que fomenta el pensamiento histórico [, Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica]. [riuma.uma.es. https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12617](https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12617)
- Cabañes, E. (2016). Educación lúdica. En *El aprendizaje en juego*. Fernández, J. coord, pp. 53-69. Madrid, España.
- Chartier, M. R. (1973). Simulation Games as Learning Devices: A Summary of Empirical Findings and Their Implications for the Utilization of Games. En *Instruction. Workshop on Simulation Games*, American Baptist Seminary of the West and Holy Names College, Fall. Covina, California.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, Rena D., Blumenfeld, P. (1993). Age and Gender Differences in Children's Self- and Task Perceptions during Elementary School. En: *Child Development* 64 (3), pág. 830. DOI: 10.2307/1131221.
- Eccles, J. y Wigfield, A. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. En: *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 68-85. Disponible en línea en <http://worldcatlibraries.org/wcpa/oclc/6922235015>.
- Escribano, F. (2013). Gamificación versus Ludictadura. En: *Obra digital* (5), pág. 58. DOI: 10.25029/od.2013.22.5.
- Gallardo Vázquez, P. y Camacho Herrera, J. M. (2008). *Teorías del aprendizaje y práctica docente*. Sevilla, España: Wanceulen
- Heistand H. (1898). *Foreign War Games*. En *Selected Profesional Papers* pp. 233-289. Washington, Estados Unidos: Government Printing Office
- Marrón Gaite, M. y Moreno Jiménez, A. (1995). *Enseñar geografía: De la teoría a la práctica (Espacios y sociedades. serie general, 3)*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Marrón Gaite, M.J. (1997). Creación de materiales didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales y su empleo en el aula. Labor conjunta de profesor y alumnos. Algunos ejemplos prácticos. En *5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos- Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 207-213). Madrid: Universidad Complutense de Madrid
- McCall, J. (2012). Navigating the Problem Space: The Medium of Simulation Games in the Teaching of History. *The History Teacher* 46(1), pág. 9-28. <http://www.jstor.org/stable/43264070>.
- Mitgutsch, K. (2011). Serious Learning in Serious Games. En Ma, M. Oikonomou, A. Jain, L. C. Editors. *Serious Games and Edutainment Applications* (pp. 45-58). Gewerbestrasse: Springer Nature
- Navarro Asencio, E. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. 1ª ed. Logroño, España: UNIR Editorial (Manuales).
- Pintrich, P. R., y Groot, E. V. de (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* 82 (1), pág. 33-40. DOI: 10.1037/0022-0663.82.1.33.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. 2ª ed. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

- Prieto-Puga, R., Santacana, J., Souto González, X. M., Trepát, C. (2011). Didáctica de la geografía y la historia. 1ª edición. edit. por Joaquim Prats (Formación del profesorado. Educación secundaria, 8, 2). Disponible en línea en <https://lectura.unebook.es/viewer/9788436951233>.
- Saegesser, F. (1991). Los juegos de simulación en la escuela. Madrid, España: Visor.
- Walford, R. (1969). Operational Games and Geography Teaching. En *Geography*, 54(1), 34-42. <http://www.jstor.org/stable/40566733>
- Wigfield, A., y Eccles, J. S. (1995). Middle Grades Schooling and Early Adolescent Development. En: *The Journal of Early Adolescence* 15 (1), pág. 5–8. DOI: 10.1177/0272431695015001002.
- Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2002). Development of achievement motivation. San Diego: Academic Press (Educational psychology series).

ESTUDIO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ABANDONO EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA UCM. USO DE LA NOTA MEDIA DE BACHILLERATO COMO PREDICTOR DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO FUTURO DE LOS ESTUDIANTES. ESTUDIO DEL CASO.

STUDY OF ACADEMIC PERFORMANCE AND DROPOUT RATE IN UNIVERSITY STUDENTS OF THE UCM. USE OF THE AVERAGE GRADE OF HIGH SCHOOL AS A PREDICATOR OF FUTURE STUDENTS' ACADEMIC PERFORMANCE. CASE STUDY.

Mónica Saldaña Sanz
monica@saldanasanz.com

Resumen

Poder conocer con anticipación los factores que intervienen en el rendimiento académico universitario, así como determinar cuál es la probabilidad de abandono del mismo, es muy importante a la hora de poder mejorar la calidad universitaria y además todo el proceso de enseñanza aprendizaje de la misma. La presente investigación busca proponer un nuevo indicador de rendimiento académico universitario, que surge del estudio de los factores determinantes del mismo en los estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid. Como paso previo al diseño de este indicador, se estudiará la nota de Bachillerato obtenida en el centro correspondiente (público o privado) y se comparará con la nota obtenida en la EVAU, diferenciando por Provincia.

Palabras clave: Rendimiento académico, indicador, abandono, Modelo de regresión lineal múltiple, árboles de decisión, red neuronal.

Abstract

Being able to know in advance the factors that affect in the university academic performance, as well as determining what the probability of dropping out is, very important when you are trying to improve university quality and also the entire teaching-learning process. This research seeks

to propose a new indicator of university academic performance, which arises from the study of its determining factors in students at the University Complutense of Madrid. As a preliminary step to the design of this indicator, the grade obtained in the corresponding center (public or private) will be studied and compared with the grade obtained in the EVAU, differentiated by Province.

Keywords: Academic performance, indicator, dropout rate, Multiple linear regression model, decision trees, neural network.

LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA EN EL AULA VIRTUAL

Language Anxiety in the Online Learner

Andrea Fernández Cienfuegos

andref27@ucm.es

Resumen

Este estudio compara dos entornos de aprendizaje, el presencial y el virtual, y examina el rol de la tecnología y sus efectos en el comportamiento de varios grupos de estudiantes universitarios que asisten a clase de lengua extranjera. En la primera fase de la investigación se llevó a cabo un estudio exploratorio en el que participaron 138 estudiantes que habían tenido experiencia asistiendo a clase en ambos entornos, presencial y en línea. Los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos en ese primer estudio sugieren que la mediación tecnológica tendría un efecto mitigador de la ansiedad lingüística que favorecería la participación y la asunción de riesgos por parte de los estudiantes. Los resultados, que se analizaron en el marco de teorías provenientes de la psicología evolutiva y la ciberpsicología, sirvieron de base para el diseño de la segunda fase de la investigación, que se encuentra actualmente en desarrollo.

Palabras clave: Ansiedad lingüística, Desinhibición, Tecnología, Aprendizaje en línea, Educación.

Abstract

This study examines differences between two learning environments, face-to-face and online, and assesses the role of technology and its effects on the behavior of several groups of university students in the foreign language class. The quantitative and qualitative data obtained in the pilot study suggest that the technology mediated environment decreases language anxiety among students resulting in an increase in student participation and risk-taking behaviors.

Keywords: Language anxiety, Online disinhibition, Technology, Online learning. Education.

Problema de Investigación

En el actual panorama educativo post Covid-19, y a la vista de la eclosión de la enseñanza en línea, es imprescindible ahondar en el análisis del papel de la tecnología y sus efectos sobre las diferentes dimensiones implicadas en el aprendizaje. Si bien es cierto que la mediación tecnológica facilita la continuidad de la enseñanza en circunstancias en las que la presencialidad no resulta posible, también lo es que esta mediación conlleva cambios en la carga cognitiva y en el comportamiento de los aprendices. En el caso concreto del aprendizaje de una lengua extranjera, en el que están implicados factores cognitivos y afectivos, la tecnología no puede ser considerada como un agente neutral. Esta investigación tiene como objetivo principal aportar datos que ayuden a los educadores a ejercer un uso crítico de las herramientas tecnológicas.

Marco Teórico

Desde la irrupción de Internet en los años 90, que trajo consigo un aumento exponencial de las interacciones mediadas por algún tipo de tecnología, investigadores de todos los campos han venido estudiando los factores asociados a este tipo de comunicación y sus diversas y numerosas implicaciones. La teoría de la riqueza de los medios, formulada por Daft y Lengel en 1986, fue pionera a la hora de ofrecer un marco para el análisis de la comunicación tecnológica. Los investigadores establecieron un rango para clasificar a los medios, de más rico a menos rico, de acuerdo a cuatro criterios clave: su capacidad para transmitir retroalimentación de forma inmediata; para transmitir mensajes de comunicación no verbal, como gestos y lenguaje corporal; para personalizar la comunicación; y para simular el lenguaje natural. La teoría de Daft y Lengel otorga a la comunicación cara a cara el nivel más alto de riqueza a la hora de transmitir un mensaje puesto que puede reducir al máximo los grados de incertidumbre y de ambigüedad con los que el receptor recibe el mensaje. Si tenemos en cuenta que un objetivo esencial de todo proceso de aprendizaje es precisamente la reducción de la incertidumbre y la ambigüedad, sería lógico concluir que los medios de mayor riqueza son los más apropiados para facilitar la instrucción (Blau & Caspi, 2010). Sin embargo, cuando se intentó probar la teoría en contextos educativos, los resultados fueron contradictorios. Así, por ejemplo, Schultz (2003) encontró que los estudiantes que asistieron a clases en línea y utilizaron una herramienta de chat en sus interacciones obtuvieron unas calificaciones más bajas que los estudiantes que asistieron al mismo curso en persona y tuvieron, por tanto, sus interacciones cara a cara. Sin embargo, como acertadamente señalan Blau y Caspi (2010), otros estudios apuntan a la riqueza del medio como un posible efecto distractor que tendría efectos negativos sobre el proceso de aprendizaje. Así, Olson et al. (1997) y Sallnäs (2002) encontraron que los estudiantes que asistían a clase por videoconferencia se distraían con más facilidad que aquellos que lo hacían únicamente por audio conferencia.

Siguiendo un enfoque similar, unos años más tarde, Kock (2005) promulgó la teoría de la naturalidad de los medios y propuso el constructo “naturalidad” como concepto clave para clasificar a los medios. De acuerdo a esta teoría, cuanto más baja es la naturalidad del medio, mayor es el esfuerzo cognitivo durante la interacción, mayores las posibilidades de ambigüedad en la interpretación del mensaje y menor la excitación psicológica. Blau & Caspi (2010) aplicaron esta teoría al contexto educativo y encontraron que, efectivamente, los estudiantes en medios de baja naturalidad realizan un mayor esfuerzo cognitivo para reducir la ambigüedad del mensaje. Gracias a este mecanismo de compensación, no se encontraron diferencias significativas en los resultados académicos de los estudiantes en función del medio de instrucción. Sin embargo, sí se encontraron diferencias significativas en los niveles de satisfacción emocional, que fueron notablemente más altos en los estudiantes que asistieron a clase en persona.

Otro marco desde el que enfocar el análisis de los entornos virtuales de aprendizaje es el que propone la existencia de un efecto de desinhibición en línea (Suler, 2004). Según esta teoría derivada de la psicología, el anonimato visual que ofrece la tecnología tendría un efecto sobre el compartimiento de las personas, favoreciendo su desinhibición y haciéndolas más proclives a expresarse abiertamente y a asumir riesgos sociales. En contextos educativos, este anonimato podría actuar como un escudo de protección para aquellos aprendices que se sienten intimidados en el aula y que temen cometer errores frente a sus compañeros (Caspi et al., 2006; Rosell-Aguilar, 2005). Freeman, et al. (2006) encontraron que los estudiantes estaban más dispuestos a interactuar y participar en clase si podían hacerlo de forma invisible. Otra consecuencia positiva de este anonimato visual sería el hecho de que podría favorecer una participación más igualitaria entre los estudiantes al centrar la atención en el mensaje y no tanto en la identidad de quien lo emite. (Rains & Scott, 2007; citado en Blau & Caspi, 2010). Blau y Caspi (2010) compararon los efectos de varios tipos de anonimato tecnológico y concluyeron que los estudiantes que interactuaban en condiciones de invisibilidad participaban más y asumían más riesgos sociales e intelectuales.

La adquisición de una segunda lengua es un proceso complejo en el que intervienen factores cognitivos, socioculturales y afectivos. El papel que juega cada una de estas variables en el proceso de adquisición, tanto de forma independiente como interrelacionada, ha sido objeto de estudio creciente desde los años setenta del pasado siglo. En el caso del componente afectivo, las aportaciones más relevantes han venido de investigaciones en los campos de la psicología y la neurobiología, con resultados que han puesto en evidencia la influencia de las emociones en el aprendizaje de segundas lenguas y que han permitido concluir que el plano afectivo subyace en el cognitivo (Schumann, 1998).

De entre todas las emociones, la ansiedad ha sido la más ampliamente estudiada en el campo de la lingüística aplicada, posiblemente porque es una experiencia intensa y relativamente frecuente (MacIntyre, 2007). El constructo psicológico de ansiedad lingüística fue definido por Horwitz et al. (1986) como un complejo marcado que afecta a la autopercepción, a las creencias, a los sentimientos y a la conducta en el aula de idiomas y que aflora como consecuencia de las particularidades del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Además, tal y como estableció Krashen (1981) en su hipótesis del filtro afectivo, cuando los aprendices experimentan unos niveles de ansiedad y estrés elevados, se produce un bloqueo mental que dificulta o imposibilita el aprendizaje. En este sentido, son numerosos los estudios (Horwitz, 1986; MacIntyre & Gardner, 1994; Chen & Chang, 2004) que han establecido una correlación negativa entre los niveles de ansiedad de los aprendices y su rendimiento en el aula.

Sin embargo, y pese a la abundancia de literatura existente, son escasos los estudios que abordan la ansiedad lingüística en el contexto específico de los entornos virtuales de aprendizaje (Russell, 2020). Si tenemos en cuenta, como establece MacIntyre (2007), que la ansiedad lingüística tiene tanto una dimensión interna como una dimensión social y que en ella influyen una combinación de procesos cognitivos y psicológicos y de estados emocionales, así como la presencia de otras personas y las exigencias de la situación específica en la que ocurre, la hipótesis de que el entorno virtual y la mediación tecnológica tendrían un efecto sobre los niveles de ansiedad parece justificada.

En uno de los pocos estudios comparativos que han medido la ansiedad lingüística en estudiantes de cursos en línea y la han comparado con la de estudiantes en cursos presenciales, Pichette (2009) encontró que, una vez superado un periodo inicial de adaptación tecnológica, los estudiantes de los cursos en línea presentaron unos niveles de ansiedad más bajos que los de sus homólogos en cursos presenciales. Estos resultados vendrían a confirmar la hipótesis sostenida por numerosos investigadores de que los entornos virtuales son percibidos por los estudiantes como entornos más seguros y menos proclives a generar ansiedad (Beauvois, 1998; Kern, 1995; Tudini, 2007; Hampel & Baber, 2003; Wu & Marek, 2009; citado en Melchor-Couto, 2016).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y ante el aumento exponencial de la formación en línea que ha tenido lugar en el último año, es absolutamente necesario analizar críticamente el rol de la tecnología y sus efectos en entornos educativos.

Hipótesis de Investigación

Esta investigación parte de la hipótesis inicial de que la tecnología tendría un papel mitigador de la ansiedad lingüística. Nuestro objetivo es aportar datos que se sumen a los obtenidos en las escasas investigaciones existentes y que ayuden a esclarecer el rol tecnológico en la dimensión socio-afectiva y la función que juega en la aparición o disminución de la ansiedad lingüística.

Metodología

El presente estudio analiza la experiencia de varias cohortes de estudiantes universitarios de lengua extranjera en su transición de las clases cara a cara a las clases en línea y viceversa, durante la pandemia ocasionada por la COVID-19. Ante la imposibilidad de modificar las condiciones en las que se produce el fenómeno ni de ejercer control alguno sobre las variables estudiadas, se ha optado por un diseño ex post-facto y triangular, que incluye el análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

La recogida de estos datos se está llevando a cabo en varias fases y hasta el momento han participado 495 estudiantes, todos ellos matriculados en los cursos de lengua extranjera de la Universidad China de Hong Kong.

La primera fase consistió en un estudio exploratorio en el que se recogieron datos cualitativos y cuantitativos de 138 estudiantes que llevaban cuatro meses asistiendo a clases en línea. Los participantes contestaron a doce preguntas sobre su experiencia asistiendo a clase de lengua extranjera en ZOOM y los resultados fueron utilizados para diseñar las siguientes fases de la investigación.

La segunda fase de este estudio analiza y compara cuantitativamente los niveles de ansiedad lingüística experimentados por los estudiantes que asisten a clase en línea con los de los estudiantes que asisten a clase en persona. Hasta el momento se han recogido los datos de 300 estudiantes que asistieron a clase en línea durante el curso 2020-21 y se espera que, tras sumar los datos de los estudiantes que asistirán a clase en persona en el curso 2021-2022, el número total de participantes ronde los 600. El instrumento utilizado es el cuestionario FLCAS (Horwitz, et al., 1986) y la elección del mismo se debe a que ya ha sido ampliamente utilizado por numerosos investigadores en diferentes contextos y existe un amplio consenso en cuanto a su validez para medir el grado de ansiedad de los aprendices de una lengua extranjera.

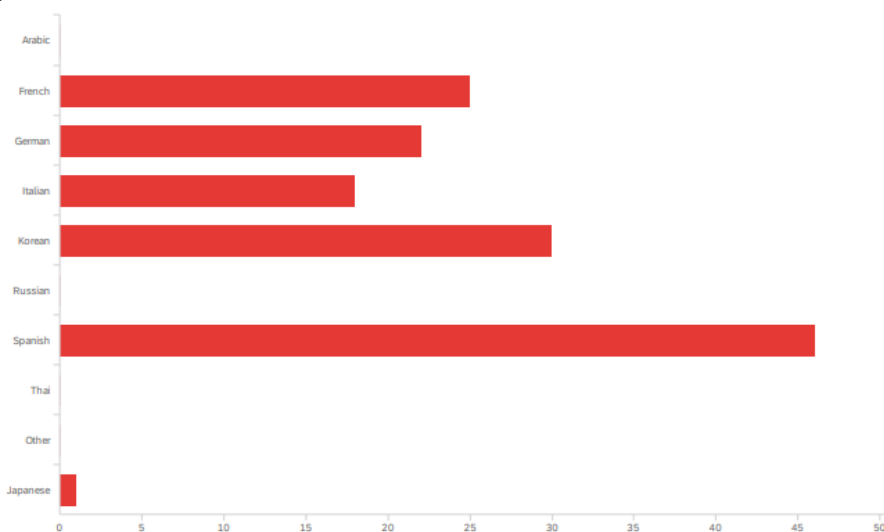
Paralelamente, se ha iniciado una tercera fase de recogida de datos cualitativos en la que está participando un grupo reducido de 57 estudiantes que asiste a un curso intensivo de verano, en el que el 50% de las clases son en línea y el otro 50% en persona.

Resultados

Para el estudio exploratorio se diseñó un cuestionario (ver anexo C) teniendo en cuenta las recomendaciones de Dörnyei (2003) para el diseño y administración de cuestionarios en las investigaciones de lingüística aplicada y fue administrado en línea a través de Qualtrics™.

Las preguntas 1-4 solicitaban consentimiento a los participantes e información demográfica básica. Las preguntas 5 y 6 les pedían comparar su nivel de participación (5) y su experiencia (6) en ambos entornos de aprendizaje, virtual y presencial, expresando en cada caso su nivel de acuerdo con seis afirmaciones siguiendo la escala de Likert. En las preguntas 7-11 debían elegir la opción que más se ajustaba a su situación de acuerdo al enunciado proporcionado. Por la último, la pregunta 12 era de respuesta abierta y les daba la oportunidad de añadir comentarios adicionales.

Los resultados obtenidos, que se resumen a continuación, son, sin duda, significativos y sirven para validar la hipótesis de partida y justificar la necesidad de llevar a cabo esta investigación.



Los 138 participantes eran estudiantes universitarios matriculados en cursos de lengua extranjera. Como podemos ver (figura 1) la mayoría estudiaba español, coreano, francés, alemán e italiano y en ese momento llevaban cuatro meses asistiendo a clase en línea.

Figura 1: gráfico demográfico

Con respecto a la pregunta 5, de los 138 estudiantes preguntados, un 60% afirma responder voluntariamente a más preguntas en las clases en línea (“*I volunteer more answers in the online classes*”) y un 47% considera que contribuye más a la discusión en las clases en línea (“*I contribute more to the discussion in the online classes*”), frente a un 27% que dice contribuir más en las clases en persona (figuras 2 y 3).

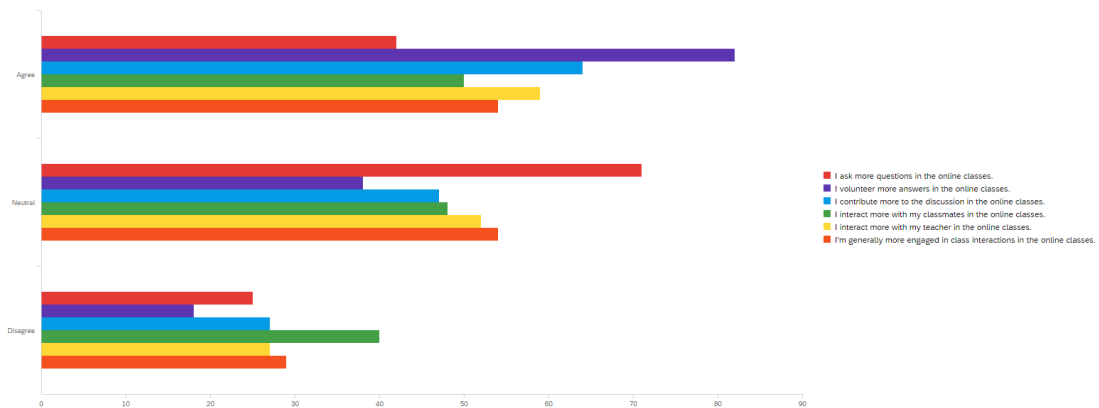


Figura 2: gráfico de la pregunta 5

#	Field	Agree	Neutral	Disagree	Total
1	I ask more questions in the online classes.	30.43% 42	51.45% 71	18.12% 25	138
2	I volunteer more answers in the online classes.	59.42% 82	27.54% 38	13.04% 18	138
3	I contribute more to the discussion in the online classes.	46.38% 64	34.06% 47	19.57% 27	138
4	I interact more with my classmates in the online classes.	36.23% 50	34.78% 48	28.99% 40	138
5	I interact more with my teacher in the online classes.	42.75% 59	37.68% 52	19.57% 27	138
6	I'm generally more engaged in class interactions in the online classes.	39.42% 54	39.42% 54	21.17% 29	137

Figura 3: porcentajes de la pregunta 5

En la pregunta 6, un 47% dice preocuparse menos por la posibilidad de cometer errores en las clases en línea (“*I worry less about making mistakes in the online classes*”), frente a un 27% que se preocupa más en las clases en persona y a un 31% que se preocupa por igual en ambos medios; un 50% dice estar más relajado en las clases online (“*I'm usually more at ease in online classes*”) frente al 17% que lo está más en las clases en persona; y un 43% afirma sentir menos vergüenza al hablar en las clases online (“*I feel less embarrassed to speak the foreign language in the online classes*”) frente a un 19% que dice sentir menos vergüenza en las clases en persona (figuras 4 y 5).

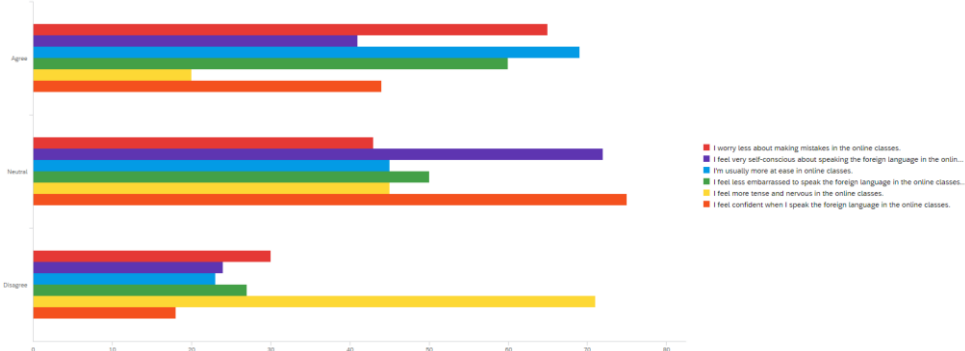


Figura 4: gráfico pregunta 6

#	Field	Agree	Neutral	Disagree	Total
1	I worry less about making mistakes in the online classes.	47.10% 65	31.16% 43	21.74% 30	138
2	I feel very self-conscious about speaking the foreign language in the online classes.	29.93% 41	52.55% 72	17.52% 24	137
3	I'm usually more at ease in online classes.	50.36% 69	32.85% 45	16.79% 23	137
4	I feel less embarrassed to speak the foreign language in the online classes.	43.80% 60	36.50% 50	19.71% 27	137
5	I feel more tense and nervous in the online classes.	14.71% 20	33.09% 45	52.21% 71	136
6	I feel confident when I speak the foreign language in the online classes.	32.12% 44	54.74% 75	13.14% 18	137

Figura 5: porcentajes de la pregunta 6

Los datos obtenidos en las preguntas 7-11 son consistentes con las anteriores y prevalecen las respuestas en las que los participantes favorecen las clases en línea o dicen no experimentar diferencias entre ambos entornos. Así, por ejemplo, en la pregunta 9 un 60% dice contribuir más en las clases en línea. (figuras 6 y 7).

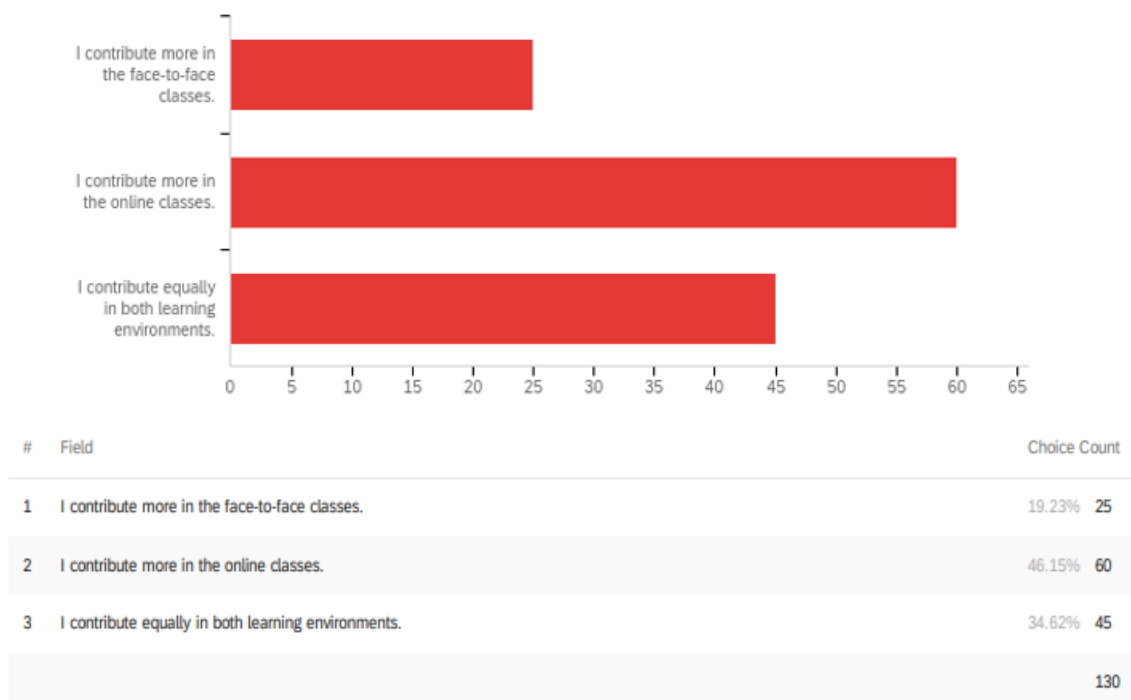


Figura 6: gráfico de la pregunta 9

Figura 7: porcentajes de la pregunta 9

En cuanto a los datos cualitativos obtenidos en la pregunta 12 de respuesta abierta, encontramos un número significativo de comentarios que sugerirían que los estudiantes experimentan menos ansiedad en las clases en línea. Así, por ejemplo, un participante nos cuenta que en las clases en persona le da vergüenza levantar la mano y por consiguiente participa menos (*"I sometimes feel too embarrassed to raise my hand in face-to-face classes so I feel less comfortable to ask/answer questions"*). Otros participantes destacan que les resulta menos embarazoso participar en las clases en línea (*"I think online class did make the participation less awkward for the students"*), que les resulta más fácil intervenir de forma espontánea (*"easier to speak up in online classes"*) o que encuentran más oportunidades para responder y participar activamente durante las clases en línea (*"I'm more active during online classes because sometimes the teacher asked a question and nobody answer it for a long time I'll take the initiative to answer,*

but in face-to-face classes, usually the students will answer the teacher's questions immediately so I won't have the chance to speak up").

Sin embargo, también encontramos algunos comentarios negativos que aluden a problemas de comunicación y dificultades de adaptación al medio tecnológico. Por ejemplo, un participante menciona su preocupación porque piensa que el profesor ignora sus dificultades (*"I feel like the teacher is not aware of my situation whether I fall behind or not so I have to actively ask questions"*). Otros estudiantes comentan que les resulta difícil interactuar con sus compañeros y resolver sus dudas (*"It's hard to interact with other student and answer my doubt about the new knowledge in the online class"*; *"It's really hard to interact with classmates"*).

Discusión y Conclusiones

Teniendo en cuenta estos resultados y lo enunciado por Seliger (1977), cuando argumentó que, si los estudiantes están relajados, participan voluntariamente y se convierten en *high input generators*, podemos teorizar que la mediación tecnológica tendría un efecto positivo en la disposición de los estudiantes a participar e interactuar en la clase de lengua extranjera. Esto podría explicarse debido al anteriormente mencionado efecto de desinhibición en línea (Suler, 2004), según el cual los diferentes grados de invisibilidad derivados de la mediación tecnológica actuarían como un escudo de protección para algunos estudiantes, teniendo esto como consecuencia un incremento de la participación, de la interacción espontánea y de la asunción de riesgos. Estos resultados son, además, consistentes con los obtenidos en estudios anteriores (Rosell-Aguilar, 2005; Freeman et al., 2006; Blau & Caspi, 2010; Melchor-Couto, 2016; Melchor-Couto, 2018).

No obstante, no todas las respuestas expresan una preferencia por el entorno virtual y encontramos algunos comentarios que apoyarían la teoría de la naturalidad del medio (Kock, 2005). Así, podríamos argumentar que el mayor esfuerzo cognitivo exigido a los estudiantes durante las clases en línea, tuvo como consecuencia un incremento en la ambigüedad durante sus interacciones con compañeros y profesores que derivó en problemas de comunicación y en cierta sensación de aislamiento.

A tenor de lo que acabamos de exponer, podemos concluir que los datos recogidos en el estudio exploratorio validan la hipótesis inicial y justifican la continuidad de la investigación.

Perspectivas de Continuidad de la Investigación

Los resultados de la primera fase sirvieron para diseñar el estudio principal cuantitativo, en el que se comparan los niveles de ansiedad lingüística entre estudiantes en cursos presenciales y estudiantes en cursos en línea, y también un estudio cualitativo secundario, en el que participa un grupo más reducido de estudiantes que asiste a cursos que alternan las clases presenciales con las clases en línea. Estos dos estudios se encuentran actualmente en desarrollo. En el primer caso, únicamente se han recogido los datos de los estudiantes en línea (300 participantes) y se prevé completarlo con los datos de los estudiantes presenciales el próximo semestre de otoño. En cuanto al estudio cualitativo, en el que participan los estudiantes de los cursos de verano, se espera terminar con la recogida de información en las próximas semanas.

Referencias

- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Arnold, J. & Brown, H. D. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp.19-41). Cambridge University Press.
- Blake, R. (2011). Current trends in online language learning. *Annual review of Applied Linguistics*, 31, 19-25.
- Blake, R. & Guillén, G. (2020). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Georgetown University Press.

- Blau, I. & Caspi, A. (2010). Studying invisibly: media naturalness and learning. En Kock N. (Ed.), *Evolutionary Psychology and Information Systems Research. Integrated Series in Information Systems (Vol 24)*. Springer, Boston, MA.
- Botes, E., Dewaele, J.M. & Greiff, S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: an overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2, pp. 26-56.
- Daft, R.L. & Lengel, R.H. (1986). Information richness: a new approach to managerial behavior and organization design. En: Staw B.M. y Cummings L.L. (Ed.), *Research in organizational behavior (Vol 6, pp 191-233)*. JAI Press.
- Dewaele, J.M. & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237-274.
- Dewaele, J.M., Chen, X., Padilla A.M. & Lake, J. (2019). The Flowering of Positive Psychology. *Foreign Language Teaching and Acquisition Research*, 10.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Lawrence Erlbaum Associations.
- Freeman, M., Blayney, P. & Ginns, P. (2006). Anonymity and in class learning: the case for electronic response systems. *Australian Journal of Educational Technology*, 22(4), 568–580.
- Gkonou, C., Daubney, M. & Dewaele, J.M. (2017). *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications*. Multilingual Matters.
- Hampel, R. & Baber, E. (2003). Using Internet-based audio-graphic and video conferencing for language teaching and learning. En U. Felix (Ed.) *Language learning online: towards best practice (pp. 171-191)*. Swets & Zeitlinger, Lisse.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-13.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford Pergamon Press.
- Kock, N. (2005). Media richness or media naturalness? The evolution of our biological communication apparatus and its influence on our behavior toward e-communication tools. *Trans Prof Commun*, 48(2), 117–130.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- MacIntyre, P., Dörnyei, Z., Clément, R. & Noels, K.A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.

- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *Modern Language Journal*, 91, 564-576.
- Melchor-Couto, S. (2016). Foreign language anxiety levels in Second Life oral interaction. *ReCALL*, 29(1), 99-119.
- Melchor-Couto, S. (2018). Virtual World anonymity and foreign language oral interaction. *ReCALL*, 30(2), 232-249.
- Olson J.S., Olson G.M. & Meader D.K. (1997) Face-to-face group work compared to remote group work with and without video. En K.E. Finn (Ed.) *Video-mediated communication* (pp. 157-172). Erlbaum, Mahwah.
- Pichette, F. (2009). Second language anxiety and distance language learning. *Foreign Language Annals*, 42(1), 77-93.
- Palloff, R. & Pratt, K. (2013). *Lessons from the Virtual Classroom: The realities of online teaching*. Jossey-Bass.
- Rubio, F. (2007). *Self-esteem and Foreign Language Learning*. Cambridge Scholars Press.
- Rains S.A, & Scott C.R. (2007). To identify or not to identify: a theoretical model of receiver responses to anonymous communication. *Communication Theory*, 17(1), 61–91.
- Rosell-Aguilar, F. (2005). Task design for audio graphic conferencing: promoting beginner oral interaction in distance language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 18(5), 417–442.
- Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals*, 53, 338-352.
- Sallnäs, E.L. (2002). Collaboration in multi-modal virtual worlds: comparing touch, text, voice and video. En R. Schroeder (Ed.) *The social life of avatars: presence and interaction in shared virtual environments* (pp. 172-187). Springer-Verlag.
- Schumann, J.H. (1998). The neurobiology of affect in language. *Language Learning*, 48.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Seliger, H.W. (1977). Does practice make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*, 27, 263-278.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology Behavior*, 7(3), 321–326.

LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XXI: REVISIÓN SISTEMÁTICA

Afterschool activities in Spain in the XXI century: a systematic review

Juan Pedro Franco Hidalgo-Chacón

Jfranc02@ucm.es

Resumen

Las actividades extraescolares se engloban dentro de la educación no formal. En 2007, cerca del 92.0% del alumnado de Educación Primaria participaba en alguna actividad extraescolar. En este trabajo se presentan los resultados de una revisión sistemática de los artículos publicados entre 2000 y 2020 sobre las actividades extraescolares realizadas en España por los estudiantes de Primaria. En todos los artículos seleccionados se pone de manifiesto que los chicos participan más que las chicas en las actividades extraescolares, con una brecha de género que va desde los 4 hasta los 20 puntos porcentuales de diferencia. Las actividades más demandadas son las recreativas, con más de 20 puntos porcentuales con respecto a las cognitivas. Entre las actividades recreativas las más demandadas son las deportivas, mientras que en las cognitivas las más practicadas son los idiomas y la música. Finalmente, convendría realizar un estudio sobre el tema en todo el territorio español, para corroborar los resultados de la revisión y analizar si se ha producido una evolución respecto a las tendencias globales en las dos décadas consideradas.

Palabras clave: extraescolar; educación no formal; enseñanza primaria; estereotipos de género; revisión sistemática

Abstract

The After School Programs (ASPs) are classified as Nonformal Education. In 2007, almost 92.0% of the Spanish Primary students took part in one or few ASPs. This paper presents a systematic review of the Spanish articles published from 2000 to 2020 on ASPs in Primary Education. In all the selected articles, the percentage of boys in ASPs is higher than the girls; this gender-gap varies from 4-points to 20-points of difference, depending on the authors. Those activities with a higher demand are the recreational ones, with 20-points of difference over cognitive ones. Among the recreational activities, sports are the most chosen ones, while in the cognitive group languages and music prevail. Finally, it is advisable to run a new study across Spain to corroborate the results of the review and analyze whether there has been an evolution with respect to the global trends in the two decades considered.

Keywords: After School Education; Nonformal Education; Primary Education; Sex Stereotypes; Systematic Review

Introducción

En el mundo anglosajón se usa el acrónimo OST (Out-the-School Time) para definir el tiempo que los escolares no están en la escuela. El OST no se refiere a una franja del día, un horario o a una duración determinada sino al tiempo que los escolares están realizando actividades distintas a las establecidas en la enseñanza obligatoria (Lauer, Akiba, Wilkerson, y Apthorp, 2006).

Según la OCDE, en el año 2015, los estudiantes de 15 años dedicaban un promedio de 17 horas semanales a la realización de deberes, la resolución de ejercicios y problemas, el estudio de los contenidos académicos y al desarrollo de actividades extracurriculares (figura 1) (OECD, 2016). En España, estas últimas son comúnmente conocidas como actividades extraescolares. Como se observa en la figura 1, los datos españoles son muy similares a la media de la OCDE en cuanto al tiempo dedicado a la enseñanza obligatoria; sin embargo, el tiempo destinado a estudiar,

hacer los deberes y realizar actividades extraescolares es bastante más bajo, situándose en 11 horas semanales (Fundación Jaime Bofill, 2006)

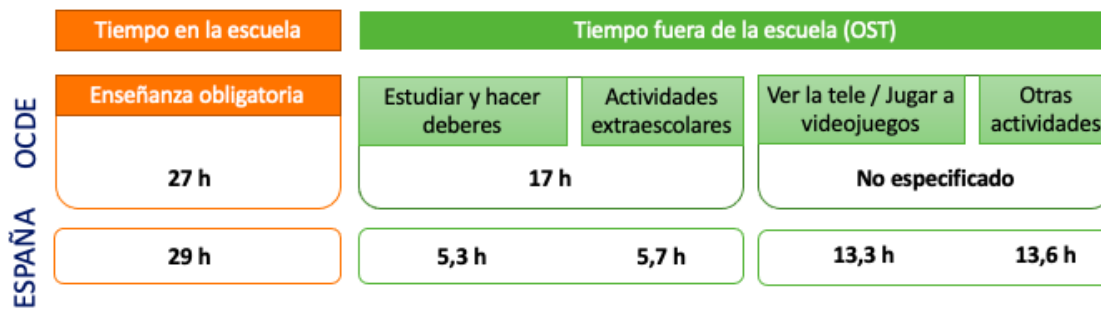


Figura 1. Distribución del tiempo semanal de los estudiantes de 15 años o menos, a partir de datos de los informes PISA (OECD, 2016; OECD, 2020) y Fundación Jaime Bofill (2006). Elaboración propia

Las actividades extraescolares se engloban dentro de la educación no formal (UNESCO, s. f.). Para Herrera (1993) se trata de “proceso educativo voluntario, pero intencionado, planificado, pero permanentemente flexible, que se caracteriza por la diversidad de métodos, ámbitos y contenidos en los que se aplica” (p.1).

Para conocer qué actividades extraescolares se ofertaban en las escuelas en el estudio de PISA 2018 se preguntó a los directores de las escuelas. Las actividades extraescolares más frecuentemente ofrecidas a los estudiantes de 15 años de edad, en el promedio de los países de la OCDE, son: deportivas (90% de los centros), seminarios y voluntariado (74%), clubes de lectura (37%) y colaboraciones con periódicos locales (27%) (OECD, 2020). Estos datos guardan un cierto paralelismo con los de EE. UU., donde las actividades más comúnmente ofertadas son: deportivas (80% de los centros), ayuda con los deberes (77%), lectura o escritura (72%), contenidos STEM (69%), clubes académicos (65%) y musicales o artísticas (63%) (Afterschool Alliance, 2014).

Marco Teórico

La primera referencia que se encontrar sobre la división de la enseñanza entre formal e informal la realizó Phillip H. Coombs (1971) en su obra “La crisis Mundial de la Educación”, donde precisa que “el conjunto de la enseñanza formal e informal comprende todos los esfuerzos educativos organizados de la nación sin tener en cuenta cómo deben ser financiadas y administradas dichas actividades”(p. 199).

Hay autores como Colom (2005) que defienden que es el ámbito jurídico el que establece una clara delimitación entre la educación formal y no formal, ya que la distinción no puede ser en función del espacio donde se desarrollan debido a que las actividades de educación no formal, también denominadas actividades extraescolares, están ampliamente asentadas en los centros de educación primaria y secundaria en España. La educación extraescolar ha adquirido un estatus de práctica social de carácter educativo al ser una propuesta que aúna varias intencionalidades educativas (Sentana, 2011).

La primera referencia legislativa sobre las actividades extraescolares surge en la Ley Orgánica 8/1985, del Derecho a la Educación (LODE), en la que se hace referencia a las mismas y a las actividades complementarias hasta en 4 artículos, pero sin definir qué son; solo se establece que las actividades extraescolares tendrán carácter voluntario. Será 10 años más tarde cuando se publique el Real Decreto 1694/1995, de 20 de octubre, destinado a las actividades extraescolares, y que introduce en su *artículo 3* la definición: “[las actividades extraescolares son] las establecidas por el centro que se realicen en el intervalo de tiempo comprendido entre la sesión de mañana y de tarde del horario de permanencia en el mismo de los alumnos, así como las que se realicen antes o después del citado horario, dirigidas a los alumnos del centro” (p.34816). El marco establecido por el R.D 1694/1995 no fue modificado por las sucesivas leyes educativas, LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006) y LOMCE (2013).

Más recientemente, la Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley de Educación, LOMLOE (Ministerio de Educación, 2020), en su *artículo 50 quáter* establece que “en aquellos centros escolares, zonas geográficas o entornos sociales con una concentración de alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa, las Administraciones educativas desarrollarán iniciativas para compensar esta situación (...) incluyendo una especial atención a la oferta extraescolar y de ocio educativo.” (p.122911). No obstante, en el *artículo 55 bis*, excluye a estas actividades de una gratuidad ya regulada para las enseñanzas y actividades realizadas en los centros públicos o privados concertados. Se puede interpretar que la LOMLOE respalda el carácter social de la oferta extraescolar en pos de la equidad pero, sin embargo, al mantener su carácter no gratuito, se pierde la oportunidad de hacerlas extensivas a toda la población en edad escolar.

Son las comunidades autónomas las responsables de definir y establecer qué son las actividades extraescolares, su misión y su oferta efectiva. Un ejemplo de esto es la Orden de 14 de julio de 1998 de la Junta de Andalucía (Consejería de Educación y Ciencia, 1998) que decreta que las actividades extraescolares tienen el objetivo de potenciar la apertura del Centro a su entorno, así como de fomentar la formación integral del alumnado para ampliar su horizonte cultural, su inserción social o bien para el aprovechamiento del tiempo libre. También especifica las características que deben cumplir, diferenciándolas de las actividades complementarias (tabla 1).

Tabla 1. Principales diferencias entre actividad complementaria y actividad extraescolar

	Horario	¿Son parte del proyecto escolar?	Asistencia	Gratuidad
Complementarias	Lectivo	Sí	Obligatoria	No siempre*
Extraescolares	No lectivo	No	Voluntaria	No

*La LOMLOE (2020) establece que deben realizarse de forma que no supongan una discriminación por motivos económicos.

Preguntas de investigación

Según se ha indicado, las actividades extraescolares ocupan una parte significativa de la jornada diaria de los escolares. Para conocer la situación de estas actividades en España, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué trabajos sobre las actividades extraescolares se han publicado en España durante el periodo 2000 y 2020?
2. ¿Qué tipo de actividades extraescolares realizaron los escolares españoles durante los primeros veinte años de este siglo?
3. ¿Existen diferencias, en función del género, en cuanto a la elección de las actividades extraescolares?

Metodología

Se plantea realizar una revisión bibliográfica sistemática de los estudios publicados sobre actividades extraescolares en España, entre los años 2000 y 2020, para poder responder a las preguntas de investigación.

Con el objeto de dotar a las revisiones tradicionales de objetividad, sistematización y reproducibilidad de los resultados surgieron las revisiones bibliográficas sistematizadas (Sánchez-Meca y Botella, 2010). Para ello y tras definir las intenciones de la investigación, se deben identificar, previamente a la búsqueda bibliográfica, los criterios de selección.

En la tabla 2, se presentan los criterios acordados para seleccionar las referencias bibliográficas a incluir.

Tabla 2. Criterios de selección que deben cumplir las referencias bibliográficas a incluir en la revisión sistemática

Criterio	Característica
Tipo documento	Artículos de revistas
Ámbito temporal	Publicados entre 2000 y 2020
Espacio geográfico	Realizados en España
Nivel de enseñanza	Educación Primaria
Palabra clave	“Extraescolares” (Debe aparecer en el título, el resumen o en palabras claves)
Datos estadísticos	Solo se incluirán artículos que faciliten datos estadísticos (número de participantes y género por tipo de actividad), excluyéndose aquellos que solo aportan datos de actividades deportivas.

En el mes de agosto de 2020, se realiza una búsqueda del término “extraescolares” en la base de datos Dialnet, que es un repositorio de revistas hispanas de los ámbitos de las Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales. Los 494 documentos resultantes de la búsqueda, al aplicar el filtro “artículos en revistas” se reducen a 281. La figura 2 muestra el diagrama de flujo de las decisiones tomadas al aplicar los criterios de selección. Tras eliminar los duplicados (n=2) se procede a la lectura del título, el resumen y las palabras clave de 279 artículos, de los cuales son rechazados un total de 227. Las razones del rechazo son: 25 por ser anteriores al año 2000, 50 por ser de países distintos a España y 152 por ser de un nivel educativo distinto a Educación Primaria. Para la fase de revisión en profundidad quedan 52 documentos, de los cuales se descartan 46 artículos: 43 de ellos porque no aportan datos estadísticos de las actividades extraescolares y 3 por ceñirse exclusivamente a actividades deportivas.

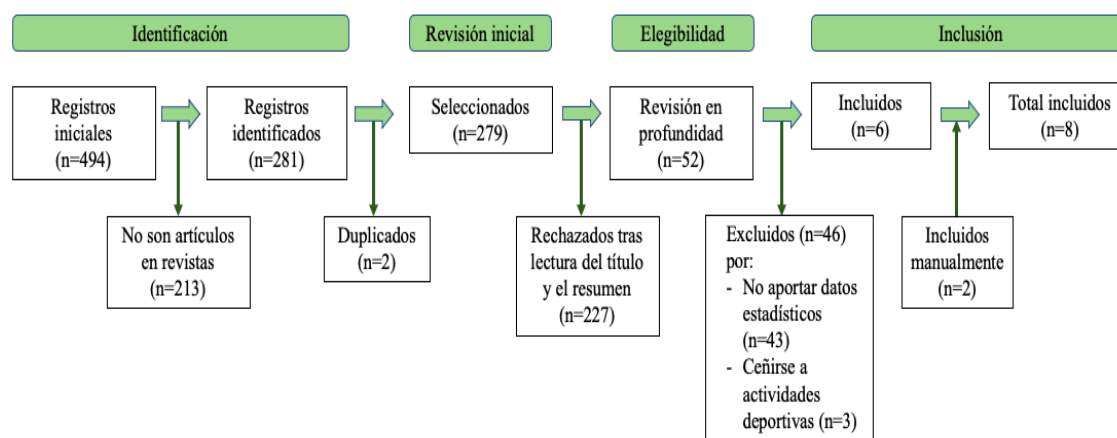


Figura 2. Diagrama de flujo de la selección de los artículos con la palabra clave "extraescolares" en Dialnet

Debido a su interés y relevancia para el tema estudiado, se introducen manualmente (Zapatero-Ayuso, 2020) los datos de dos informes de entidades privadas y públicas: Fundación Jaume Bofill (2006) e Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación (Instituto de Evaluación, 2009), los cuales se referencian ampliamente en la literatura revisada.

Resultados

Del análisis de los ocho trabajos seleccionados (Cladellas et al., 2013; Codina, Pestana, Castillo, y Balaguer, 2016; Fundación Jaume Bofill, 2006; Hermoso, Ventura, y Chinchilla, 2010; Ramirez, Corpas, Amor, y Serrano, 2014; Tahull y Montero, 2020; Varela Garrote, 2006), se advierte que entre los estudiantes de Primaria una mayoría realiza actividades extraescolares,

participación que varía desde el 62.0% (Tahull y Montero, 2020) hasta el 91.7% (Instituto de Evaluación, 2009). En la tabla 3 se observa que la participación de las chicas en estas actividades es menor que la de los chicos, con una brecha de género que se mueve entre los 4 puntos porcentuales en el global de España (Instituto de Evaluación, 2009) hasta los 20 puntos en el caso de Extremadura (Hermoso et al., 2010).

Tabla 3. Participación de los escolares españoles de Educación Primaria en actividades extraescolares en el periodo estudiado (2000-2020)

Autor	Territorio estudiado	Muestra (n)	% de estudiantes que hacen alguna actividad extraescolar		
			Total	Niños	Niñas
Fundación Jaume Bofill (2006)	Cataluña	946	90.2%	N.E.	N.E.
Valera (2006)	A Coruña	293	69.3%	N.E.	N.E.
Instituto de Evaluación (2009)	España	9.446	91.7%	93.7%	89.6%
Hermoso et al. (2010)	Extremadura	773	84.2%	94.4%	74.0%
Cladellas et al. (2013)	Cataluña y Baleares	721	86.7%	89.6%	83.7%
Ramírez et al. (2014)	Córdoba	1.424	N.E.	N.E.	N.E.
Codina et al. (2016)	Valencia	103	N.E.	N.E.	N.E.
Tahull y Montero (2020)	Cataluña	945	62.0%	64.7%	59.1%

N.E.: No especificado.

Las actividades extraescolares han sido divididas en dos grandes categorías (recreativas o cognitivas), siguiendo las directrices de Cladellas et al. (2013), los cuales distinguen entre las relacionadas con la actividad recreativa (deportivas, bailes, etc.) y las ligadas a la actividad cognitiva (idiomas, ajedrez, música, pintura, magia, etc.). Se observa que las actividades recreativas son las más solicitadas, con una diferencia de un 20% con respecto a las cognitivas (tabla 4). Únicamente en dos estudios (Hermoso et al., 2010; Ramírez et al., 2014) esta diferencia se sitúa por debajo de esa cifra. Dentro de las actividades cognitivas, las más populares en el periodo 2000-2020 son los idiomas y la música, mientras que las relacionadas con las artes (p. ej., la pintura) o con la informática son minoritarias.

Tabla 4. Participación en actividades extraescolares, según su tipología, en el periodo estudiado (2000-2020)

Autor	Recreativas	Cognitivas	Principales actividades cognitivas
Fundación Jaume Bofill (2006)	76.0%	20.0%	Idiomas, Música
Valera (2006)	N.E.	N.E.	N.E.
Instituto de Evaluación (2009)	72.8%	28.4%	Idiomas, Música
Hermoso et al. (2010)	58.9%	44.2%	N.E.
Cladellas et al. (2013)	79.5%	56.0%	N.E.
Ramírez et al. (2014)	57.2%	44.6%	Idiomas, Informática
Codina et al. (2016)	98.0%	56.3%	Música, artísticas
Tahull y Montero (2020)	62.0%	35.0%	N.E.

N.E.: No especificado.

Al analizar la tabla 5, se observa que en las actividades recreativas los niños predominan en todos los estudios revisados, mientras que en las actividades cognitivas son las niñas. En las recreativas, la diferencia a favor de los niños varía desde el 8% de Cladellas et al. (2013) hasta más del 60% de Codina et al. (2016). En las cognitivas, el predominio de las niñas varía desde el 1.1% de Cladellas et al. (2013) hasta el 55.6% de Codina et al. (2016).

Tabla 5. Participación en actividades extraescolares según el sexo y la tipología, en el periodo estudiado (2000-2020)

Autor	Recreativas		Cognitivas	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas
Fundación Jaume Bofill (2006)	88.4%	63.5%	23.1%	30.2%
Valera (2006)	N.E.	N.E.	N.E.	N.E.
Instituto de Evaluación (2009)	84.0%	63.0%	27.0%	30.0%
Hermoso et al. (2010)	66.3%	49.7%	36.2%	54.5%
Cladellas et al. (2013)	43.7%	36.1%	27.5%	28.6%
Ramírez et al. (2014)	N.E.	N.E.	N.E.	N.E.
Codina et al. (2016)	80.4%	19.6%	22.2%	77.8%
Tahull y Montero (2020)	64.7%	50.1%	31.2%	39.4%

N.E.: No especificado.

Conclusiones

De la revisión sistemática se concluye que los escolares españoles participan de forma mayoritaria en actividades extraescolares al terminar su jornada académica. Hay autores que correlacionan esta alta participación con las dificultades de conciliación familiar, así como con las obligaciones laborales de los padres y tutores, situación agravada tras la implantación de la jornada continua en los centros escolares (Morales, 2013; Varela, 2006).

Se observa que las actividades recreativas (deportivas, bailes, etc.) predominan sobre las conectadas con la actividad cognitiva (idiomas, ajedrez, música, pintura, magia, etc.), resultados que son consistentes con los datos del estudio PISA 2018 y el informe de la Afterschool Alliance (2014) de los EE. UU. Dentro de las actividades recreativas las más demandadas son las deportivas, mientras que entre las cognitivas son los idiomas y la música.

En todos los estudios analizados, de forma consistente, el porcentaje de niños que participan en actividades extraescolares es mayor que el de las niñas. También queda probado que existen claras diferencias en la elección del tipo de actividades según el sexo: los chicos realizan en su mayoría actividades recreativas, mientras que las chicas participan en mayor número en las de carácter cognitivo.

Perspectivas de continuidad de la investigación

Se advierte que en la mayoría de los artículos revisados la ubicación geográfica se restringe a territorios limitados (tablas 3 y 4), o bien provincias o bien comunidades autónomas. No existen estudios que suministren datos nacionales desde que en 2009 se publicase el informe “Sistema estatal de indicadores de la educación: Actividades del alumno fuera del horario escolar” (Instituto de Evaluación, 2009). Esta situación contrasta con la de países como EE. UU., donde con frecuencia se publican encuestas sobre las actividades extraescolares realizadas (Afterschool Alliance, 2014), o Corea del Sur, donde el Estado publica anualmente datos de participación en las actividades extraescolares (Lee y Jung, 2020). Por tanto, tras más de una década sin actualizarse los datos, sería conveniente analizar qué actividades extraescolares practican los estudiantes españoles a día de hoy.

Por todo ello, resultaría necesario seguir investigando sobre las actividades extraescolares realizadas en España, tanto porque una mayoría de escolares les dedican gran parte de su tiempo, como porque la LOMLOE establece su carácter prioritario para superar situaciones de vulnerabilidad socioeducativa y promover la equidad educativa.

Asimismo, convendría desarrollar una legislación específica que defina los requisitos mínimos que deberían cumplir la oferta extraescolar y la cualificación que se debería exigir a los profesionales implicados.

Sería recomendable realizar estudios adicionales para determinar si la elección de las actividades según el género del participante está afectada por estereotipos sociológicos y/o culturales.

Referencias

- Afterschool Alliance. (2014). *America After 3Pm: Afterschool Programs in Demand*. Washington, D.C. http://www.afterschoolalliance.org/documents/AA3PM2014/AA3PM_National_Report.pdf
- Bauer, K., y Liang, Q. (2003). The Effect of Personality and Precollege Characteristics on First-Year Activities and Academic Performance. *Journal of College Student Development*, 44(3), 277-290. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0023>
- Carmona, C., Sánchez-Delgado, P., y Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-466. <https://revistas.um.es/rie/article/view/111341%0A>
- Cladellas, R., Clariana, M., Martín, B., y Gotzens, C. (2013). Extracurricular Activities and Academic Performance in Elementary School Students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 87-97. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i2.26>
- Codina, N., Pestana, J., Castillo, I., y Balaguer, I. (2016). «Ellas a estudiar y bailar, ellos a hacer deporte»: Un estudio de las actividades extraescolares de los adolescentes mediante los presupuestos de tiempo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 233-242. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/254591>
- Colom, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, (338), 9-22.
- Consejería de Educación y Ciencia. Orden de 14 de julio de 1998, por la que se regulan las actividades complementarias y extraescolares y los servicios prestados por los Centros docentes públicos no universitarios. (1998). Sevilla.
- Coombs, P. H. (1971). *La Crisis mundial de la Educacion (1a)*. Grijalbo.
- Fundació Jaume Bofill. (2006). *Família i Educació a Catalunya*. Barcelona. Recuperado 20 de mayo de 2020 de: <http://www.fbofill.cat>
- Hermoso, Y., Ventura, G., y Chinchilla, J. (2010). Estudio de la ocupación del tiempo libre de los escolares. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18(18), 9-13. www.retos.org
- Herrera, M. (1993). La educación no formal en España. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 11-26. https://campusvirtual.ull.es/ocw/pluginfile.php/5995/mod_resource/content/0/ENF_en_Espana_Herrera_Mechen.pdf
- Holloway, J. (2002). Extracurricular Activities and Student Motivation. *Educational Leadership*. *Educational Leadership*, 60(1), 80-81. Recuperado de 6/12/2019: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept02/vol60/num01/-Extracurricular-Activities-and-Student-Motivation.aspx>
- Instituto de Evaluación. (2009). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2009*. Madrid.
- Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. (2004). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2004*. Madrid.

<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:c614079f-69a5-4475-b985-666755513389/p712004.pdf>

Lauer, P., Akiba, M., Wilkerson, S., y Apthorp, H. S. (2006). Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students. *Review of Educational Research*, 76(2), 275–313.

Lee, S., y Jung, S. (2020). A Study on the Correlation between Engaging Fun and Converged Academic Enjoyment in After-school Programs through Magic Class. *Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange*, 6(2), 49-58. <https://doi.org/10.21742/apjcri.2020.02.04>

Mahoney, J., Cairns, B., y Farmer, T. (2003). Promoting Interpersonal Competence and Educational Success Through Extracurricular Activity Participation. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.409>

Mahoney, J., y Vest, A. (2012). The Over-Scheduling Hypothesis Revisited: Intensity of Organized Activity Participation During Adolescence and Young Adult Outcomes. *Journal of Research on Adolescence*, 22(3), 409-418. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00808.x>

Marsh, H., y Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*. Harvard University. <https://doi.org/10.17763/haer.72.4.051388703v7v7736>

Massoni, E. (2011). Positive Effects of Extra Curricular Activities on Students. *Essai*, 9, 27. <http://dc.cod.edu/essai/vol9/iss1/27>

Miller, B. (2001). The Promise of After-School Programs. *Educational Leadership*, 58(7), 6-12. Recuperado 9 de noviembre de 2020 de: http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/apr01/vol58/num07/The_Promise_of_After-School_Programs.aspx

Ministerio de Educación y Formación Profesional. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (2020). Madrid. <https://www.boe.es>

Morales, F. (2013). La organización de la jornada escolar. Reflexiones sobre el estado de cuestión para un debate necesario. *Edetania*, 44, 111-133. <https://108.128.142.30/handle/20.500.12466/686>

Motos, S. (2016). ¿Qué impacto tienen las actividades extraescolares sobre los aprendizajes de los niños y los jóvenes? ¿Qué funciona en Educación?, 4, 1-21. http://www.ivalua.cat/documents/1/20_10_2016_07_42_35_actividadesextraescolares_CA_191016.pdf

OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>

OECD. (2020). PISA 2018 Results (Volume V) Effective Policies, Successful Schools. Paris. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>

Ramírez, A., Corpas, C., Amor, M. I., y Serrano, R. (2014). ¿De qué soy capaz? Autoevaluación de las competencias básicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 33-53. <http://redie.uabc.mx/vol16no3/contenido-ramirezcorpas.html>

- Sánchez-Meca, J., y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1792.pdf>
- Sentana, C. (2011). Educación extraescolar: enfoques teóricos y ámbitos de intervención. *Diálogos pedagógicos*, 9(18), 68-79.
- Tahull, J., y Montero I. (2020). ¿La jornada intensiva en los centros educativos produce situaciones de desigualdad socioeducativa entre los alumnos? *Tendencias Pedagógicas*, 35, 74. <https://doi.org/10.15366/tp2020.35.007>
- UNESCO. (s. f.). Thesaurus: Educación extraescolar. Recuperado 16 de enero de 2021 de: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/page/concept1489>
- Varela, L. (2006). Evaluación de programas extraescolares: importancia del nivel de participación en las percepciones sobre el tiempo libre, rendimiento y habilidad deportiva de los participantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 13(11-12), 207-220. <http://hdl.handle.net/2183/7053>

LA PERCEPCIÓN DEL TIEMPO HISTÓRICO EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: ESTUDIO DE CASO DEL CES DON BOSCO

The Perception of Historical Time among the Students of the Degree in Primary School Education: Case Study of CES Don Bosco

Leonor Sierra Macarrón
leonorsi@ucm.es

Resumen

En la sociedad actual existe todavía la creencia de que el aprendizaje de la Historia consiste en un ejercicio memorístico. Por lo tanto, se asume que esta disciplina científica no está asociada a procesos de comprensión, de razonamiento lógico o de pensamiento crítico. No cabe duda de que esta forma de percibir la Historia supone una enorme dificultad a la hora de enseñar y aprender los contenidos históricos en la escuela. En el presente trabajo se parte de la hipótesis de que los futuros transmisores de los contenidos históricos también consideran que la Historia se adquiere a través de ejercitar la memoria y no requiere de un proceso de comprensión. De hecho, estos docentes del día de mañana, en la mayoría de los casos, durante todo su proceso educativo, han aprendido todo lo relativo a la Historia de esta forma equivocada. En consecuencia, si esta concepción no cambia la transmisión de los contenidos históricos continuará desarrollándose de manera errónea. Asimismo, en este trabajo de investigación se tiene en cuenta una segunda hipótesis, que apunta a que gran parte del problema mencionado radica en que los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria no comprenden en qué consiste el tiempo histórico. Por otro lado, se plantea que esta dificultad es aún mayor en aquellos alumnos que están cursando la modalidad bilingüe de la citada titulación. Para poder comprobar esta realidad se ha diseñado un breve cuestionario que se ha aplicado en cuatro grupos de estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria del CES Don Bosco, centro adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. En dicho cuestionario se han combinado la metodología cuantitativa y la cualitativa. Los cuatro grupos han cursado la asignatura Fundamentos y Didáctica del Historia, bien en el presente curso o en el anterior. Los resultados demuestran que los citados alumnos no comprenden en qué consiste el tiempo histórico, principalmente en la dimensión relativa al

concepto de cambio. Esta comprensión deficitaria se incrementa en los estudiantes de la modalidad bilingüe en los que, además, se observa una confusión de carácter lingüístico.

Palabras clave: Historia, tiempo histórico, cronología, cambio, Grado de Maestro en Educación Primaria, Didáctica de la Historia, formación inicial, educación bilingüe.

Abstract

In today's society there is still a belief that learning history is a rote exercise. Therefore, it is assumed that this scientific discipline is not associated with processes of comprehension, logical reasoning or critical thinking. There is no doubt that this way of perceiving history poses an enormous difficulty when it comes to teaching and learning historical contents at school. This paper starts from the hypothesis that future transmitters of historical contents also consider that history is acquired through the exercise of memory and does not require a process of understanding. In fact, these teachers of tomorrow, in most cases, during their entire educational process, have learned everything related to history in this mistaken way. Consequently, if this conception does not change, the transmission of historical contents will continue to develop in the wrong way. Likewise, this research work takes into account a second hypothesis, which points out that a large part of the aforementioned problem lies in the fact that students of the Degree of Teacher in Primary Education do not understand what historical time consists of. On the other hand, it is suggested that this difficulty is even greater in those students who are studying the bilingual modality of the mentioned degree. In order to verify this reality, a brief questionnaire has been designed and applied to four groups of students of the Degree in Primary Education at CES Don Bosco, a center attached to the Complutense University of Madrid. The questionnaire combined quantitative and qualitative methodology. All four groups have taken the subject Fundamentals and Didactics of History, either in the present or in the previous year. The results show that these students do not understand what historical time consists of, mainly in the dimension related to the concept of change. This deficient understanding increases in the students of the bilingual modality in which, in addition, a confusion of linguistic character is observed.

Keywords: History, historical time, chronology, change, Degree in Primary School Education, Didactics of History, initial training, bilingual education.

1. Antecedentes y problema de investigación

Habitualmente el alumnado de los diferentes niveles educativos percibe el aprendizaje de la Historia como una actividad tediosa, basada en un mero ejercicio memorístico y sin ningún tipo de utilidad para su formación. No cabe duda de que esta percepción es, en gran medida, consecuencia de cómo, todavía hoy, muchos maestros y profesores transmiten los contenidos históricos en las aulas. La Historia sigue siendo contemplada como una acumulación de fechas memorables y personajes significativos, que suelen ser recordados de forma aislada, sin formar parte del complejo proceso que en realidad constituye cualquier fenómeno histórico (Santiesteban, 2007). Frente a esta visión limitada y reduccionista de la Historia, se debería desarrollar un nuevo planteamiento sobre la transmisión de esta Ciencia Social, fundamentado en su carácter interdisciplinar, la utilización del pensamiento lógico, la multicausalidad, la multiplicidad y la elevada complejidad de cualquiera de sus acontecimientos.

En los últimos años, en mi tarea como profesora de Fundamentos y Didáctica de la Historia en el Grado de Maestro en Educación Primaria en el CES Don Bosco, he podido constatar la percepción negativa que los estudiantes tienen respecto a esta materia, principalmente por cómo la han aprendido durante su etapa escolar. De hecho, tal y como plantea Antoni Santiesteban (2005), debido a cómo ha sido su formación previa sobre la Historia, los estudiantes de magisterio muestran muchas dificultades para adquirir cualquier aspecto relativo al tiempo histórico

en la que se propongan cuestiones como las siguientes: la utilización del pensamiento lógico, el espíritu crítico, las dimensiones interdisciplinar y multicausal, la multiplicidad del tiempo, el análisis del pasado como herramienta para comprender el presente y la interpretación de los hechos como procesos complejos. Una sólida formación inicial de los futuros maestros de Educación Primaria resulta clave para que los escolares del mañana puedan comprender el tiempo histórico en toda su complejidad, así como formarse como ciudadanos responsables y coherentes (Pagès y Santiesteban, 2010). Este planteamiento viene reforzado por VanSledright (2011), quien afirma que resulta imprescindible que los docentes de Historia posean un planteamiento sólido sobre los mecanismos para pensar y comprender esta Ciencia Social, así como un profundo conocimiento de cómo se aprende la realidad histórica y de cómo funcionan los marcadores de progresión cognitiva.

Debido a los motivos expuestos previamente, con este trabajo se busca dar un primer paso en el proceso de investigación de mi tesis doctoral. Se plantea un estudio exploratorio, a través del cual se averigüe qué concepto tienen del tiempo histórico los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria del CES Don Bosco. Asimismo, se pretende analizar si existe algún tipo de diferencia, a la hora de asimilar y expresar el concepto de tiempo histórico, entre los alumnos de la modalidad bilingüe (inglés) y aquellos que realizan sus estudios sólo en castellano.

1. Marco teórico

2.1 El concepto de Historia

Debido a sus orígenes, su evolución y sus características, la historia constituye una realidad compleja, cuya definición no resulta una tarea sencilla. De hecho, son numerosas las acepciones que hacen referencia a este vocablo. En primer lugar, si atendemos a su procedencia etimológica, debemos remontarnos al término griego *ἱστορία* (*historía*), vinculado a *historein*, que se refiere a indagar o inquirir. Asimismo, este término está relacionado con *histōr*, que alude a la capacidad de juzgar desde el saber, y cuya raíz se encuentra en el indoeuropeo *weid-*, que significa ver, en el contexto de atestiguar. Por lo tanto, en sus inicios la palabra historia ya hacía referencia a dos de los rasgos que, en la actualidad, la caracterizan como disciplina científica: el proceso de investigación y la verificación de los hechos mediante pruebas fehacientes o testimonios verosímiles. Sin embargo, a la historia no se le otorgó validez como ciencia hasta el siglo XIX.

Son múltiples los motivos que propiciaron que la Historia se convirtiera en una disciplina científica en la centuria decimonónica. Entre otros, destacan los siguientes: la Revolución Industrial, los procesos de colonización, el auge de los nacionalismos y la incorporación de la Historia como disciplina académica, tanto en la escuela como en la universidad. Inicialmente, la aplicación del positivismo a la investigación histórica trajo consigo una forma de entender la Historia bastante encorsetada: a partir de lo estrictamente cuantitativo y bajo la pretensión de establecer leyes universales. Estos dos rasgos permitían una descripción de los hechos históricos, pero no un análisis profundo de los mismos. Por lo tanto, los defensores del paradigma antipositivista propusieron una forma diferente de interpretar la Historia, con la que buscaban ir más allá del hecho histórico en sí mismo y tratar de dar respuesta a la pregunta ¿por qué?

En este sentido juega un papel fundamental La Escuela de los Anales. Pretende comprender y explicar el pasado de cada pueblo en todas sus dimensiones: cómo ocurrió lo que ocurrió y por qué. Para esto, utiliza todas las ciencias auxiliares que les sirvan en su tarea. Configura un nuevo concepto de hecho histórico, mostrándose a favor de la opción de hecho, de la historia como problema, de formular hipótesis y plantear problemas. Por otro lado, la escuela negará el documento escrito como fuente indiscutible y máxima de conocimiento histórico. Toda realización que parta de la actividad humana será una fuente (Moradiellos, 1994).

En la actualidad, se tiende a clasificar a la Historia en el contexto de las Ciencias Sociales, también denominadas Ciencia Humanas. Es la ciencia que tiene como objeto de estudio el pasado de la humanidad y como método el propio de las ciencias sociales. El propósito de la ciencia histórica es la fijación fiel de los hechos e interpretarlos ateniéndose a criterios de objetividad; aunque la posibilidad de cumplimiento de tales propósitos y el grado en que sea posible son en sí mismos objetos de debate (Rodríguez, 2004).

2.2 El concepto de tiempo histórico

Tal y como expone Alonso (2015), los griegos explicaban el tiempo en base a tres ideas: chrónos, aión y kairós. Chrónos alude al tiempo objetivado, mensurable y homogéneo, es decir, se vincula con una concepción cuantitativa de esta realidad. Aión alude al tiempo cualitativo e inconmensurable de la duración. El chrónos es imperfecto: es el movimiento que se termina y el aión, en cambio, es lo que se torna antiguo y, por tanto, valioso. Sin embargo, en el pensamiento griego, estos dos conceptos no se desarrollan de manera opuesta e independiente, sino que se complementan.

El kairós es el concepto que permite que la eternidad y el tiempo cronológico confluyan. Es en el pliegue donde el tiempo aiónico y el tiempo cronológico interactúan. Es el kairós el que nos facilita el camino hacia la Historia. Ni el chrónos ni el aión, por sí solos, nos permiten acceder a la historiografía contemporánea (Alonso, 2015).

Por lo tanto, si el tiempo histórico incluye estos tres conceptos, su división en diferentes periodos es absolutamente artificial y suele carecer de sentido. De hecho, no puede entenderse ninguna etapa histórica al margen de los que lo preceden o lo siguen. Una fragmentación del tiempo histórico, tal y como se mantiene aún hoy en el currículo escolar o en los departamentos universitarios, impide entender la existencia de transiciones, zonas temporales borrosas o pervivencias (Rodríguez, 1983).

El tiempo histórico debe ser entendido como la combinación de lo medible y lo cambiante, como el resultado de la interacción de múltiples factores y como la influencia mutua de lo diacrónico y lo sincrónico.

2.3 El Grado de Maestro en Educación Primaria en la modalidad bilingüe

En la actualidad encontramos en España un total de 77 universidades: dos tercios son de públicas y el resto pertenecen al sector privado. Asimismo, entre estas últimas, 7 pertenecen a instituciones religiosas. En 2013, 33 centros universitarios ya contaban en su oferta educativa con diferentes grados bilingües (Ramos, 2013). Esta cifra demuestra la importancia que la educación bilingüe ha ido adquiriendo en nuestro país en lo que llevamos del siglo XXI. La paulatina implantación de programas bilingües en el sector de la educación superior supone la respuesta lógica a una realidad social y educativa que no podía ser ignorada durante mucho tiempo. En primer lugar, la sociedad contemporánea se encuentra absolutamente influida por el proceso de globalización. En segundo, este fenómeno ha generado que aumente la competitividad en el mercado laboral (Granados, 2013).

Aunque se han producido diversos movimientos de renovación pedagógica en el sistema educativo español, en la enseñanza de idiomas se ha mantenido, con excesiva frecuencia, una metodología excesivamente tradicional, centrada en un aprendizaje memorístico y en aspectos estrictamente gramaticales, olvidando por completo la teoría constructivista. Este hecho ha provocado, entre los alumnos de educación Primaria y Secundaria, muchas dificultades a la hora de adquirir la lengua inglesa y, en consecuencia, muchos prejuicios hacia ella. Por lo tanto, las comunidades autónomas, en los centros de educación Primaria y Secundaria, y las universidades comienzan a ser más receptivas a los múltiples estudios que demuestran la importancia del factor

afectivo en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y han empezado a aplicar metodologías más innovadoras (Uribe, Gutiérrez y Madrid, 2008).

Las titulaciones ofertadas por estas 33 universidades en las modalidades bilingüe o plurilingüe pueden clasificarse en cuatro grandes áreas de conocimiento: sanidad, ingeniería, negocios y finanzas y comunicación. Pero, son escasos los grados bilingües o plurilingües en el ámbito de las Humanidades, siendo presentados, casi todos ellos, por la universidad de Navarra y la Universidad Antonio Nebrija. Además, resulta muy llamativo que sólo tres universidades (Universidad Antonio de Nebrija, Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Alcalá) tengan grados bilingües de magisterio. Junto con estas tres universidades se encuentran el Centro Universitario Cardenal Cisneros, adscrito a la Universidad de Alcalá, y el CES Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. Todas estas instituciones han están desarrollando programas bilingües para los grados de maestro en educación infantil y Primaria.

1. Hipótesis de investigación

Hipótesis 1: Los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria tienen una percepción errónea del tiempo histórico, fundamentalmente en su dimensión cualitativa, esto es, en lo relativo al concepto de cambio.

Hipótesis 2: En los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria en la modalidad bilingüe existe una mayor dificultad a la hora de comprender el concepto de tiempo histórico debido a los efectos de la variable lingüística.

1. Metodología

En relación a la metodología, para la realización del presente trabajo se han seguido cinco fases, claramente diferenciadas, que se detallan a continuación:

1. Proceso de revisión bibliográfica: se comenzó realizando una búsqueda de diferentes tipos de fuentes secundarias, fundamentalmente monografías y artículos de revistas científicas, en dos portales bibliográficos como son Dialnet, Google Scholar y en una base de datos como es Scopus. Posteriormente, se realizó una selección de aquellos recursos cuyo contenido estuviera más actualizado y se ajustar más a los objetivos del presente trabajo de investigación
2. Selección de la muestra: el proceso de muestreo ha sido no probabilístico, más concretamente de conveniencia, ya que los cuestionarios diseñados se han aplicado a cuatro grupos de estudiantes a los que he impartido la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia durante dos cursos académicos: 2019-2020 y 2020-2021. Este método de selección de la muestra se denomina de esta forma porque los sujetos de la población se seleccionan por estar convenientemente disponibles para el investigador.
3. Diseño de los cuestionarios: en primer lugar, se elaboró un cuestionario más largo para aquellos estudiantes de la modalidad bilingüe (Anexo 1); en segundo, se realizó un cuestionario más breve para aquellos alumnos de la modalidad impartida en castellano (Anexo 2). Todas las preguntas incluidas en los cuestionarios se ajustan la metodología cuantitativa, con la excepción de la última de ellas, que se encuadra en el enfoque cualitativo. Ambos cuestionarios fueron revisados y validados por la Doctora Elena Fernández Martín y el Doctor Manuel Riesco González, profesores de la asignatura Métodos de Investigación en el CES Don Bosco.

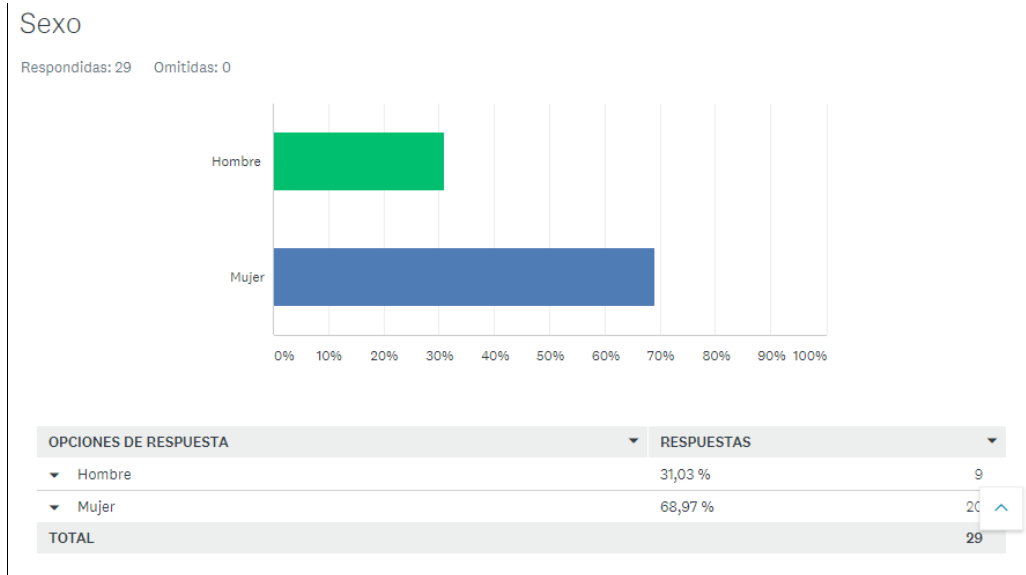
4. Recogida de datos: los cuestionarios fueron enviados a todos los estudiantes del tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria que estaban matriculados en la asignatura Fundamentos y Didáctica de la Historia, tanto en la modalidad en castellano como en la impartida en lengua inglesa. El envío se realizó a través del correo electrónico, incluyendo un enlace que les permitía acceder al cuestionario.
5. Análisis de los datos: por un lado, se han considerado los datos de tipo cuantitativo que nos han permitido encontrar posibles vínculos entre diferentes variables como las siguientes; por otro, se han valorado los datos de tipo cualitativo, con el objetivo de conocer, con mayor profundidad, cómo han adquirido el concepto de tiempo histórico durante su formación académica.

1. Resultados alcanzados hasta el momento y discusión

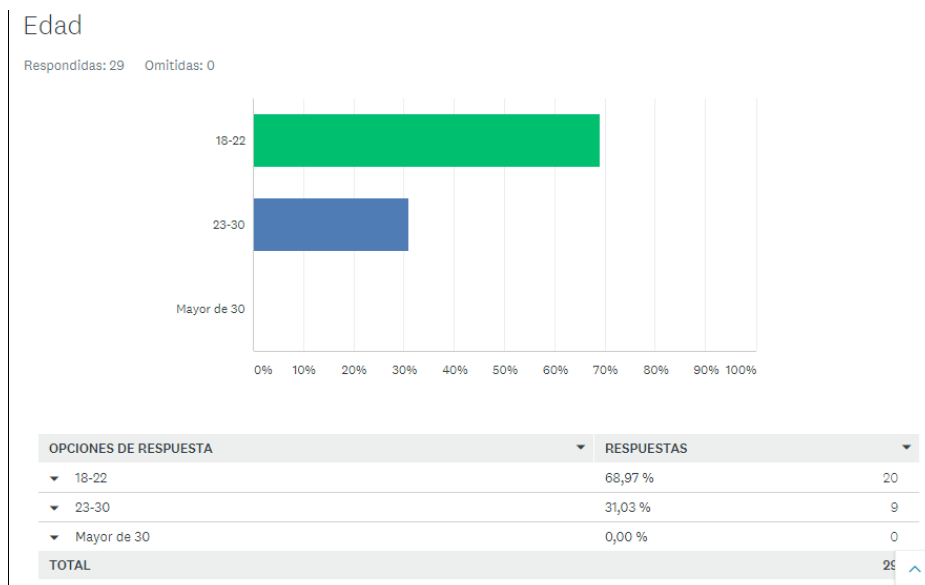
1. Resultados cuantitativos

1. Grupo 1 no bilingüe

Pregunta 1



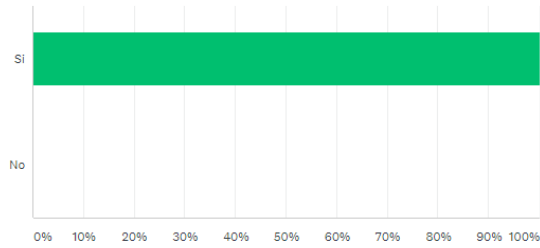
Pregunta 2



Pregunta 3

¿Estudiaste Historia en Bachillerato?

Respondidas: 29 Omitidas: 0

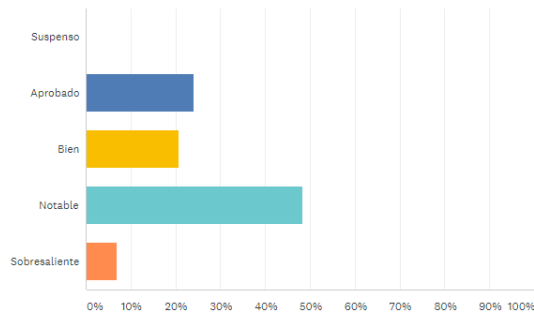


OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
Si	100,00 %	29
No	0,00 %	0
TOTAL		29

Pregunta 4

Si estudiaste Historia en Bachillerato ¿Qué nota obtuviste?

Respondidas: 29 Omitidas: 0



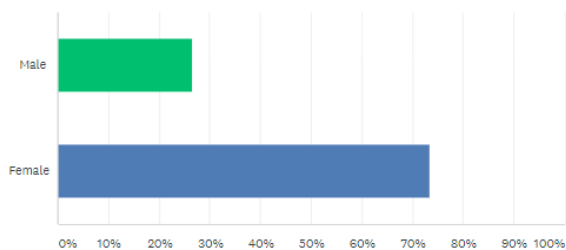
OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
Suspenso	0,00 %	0
Aprobado	24,14 %	7
Bien	20,69 %	6
Notable	48,28 %	14
Sobresaliente	6,90 %	2

1. Grupo 1 bilingüe

Pregunta 1

Gender

Respondidas: 30 Omitidas: 1

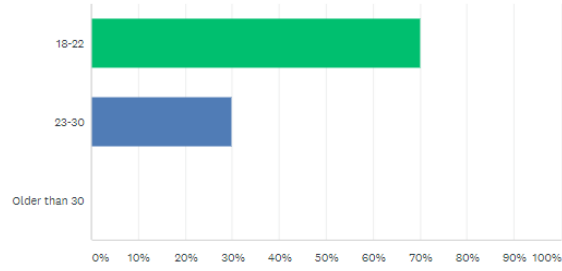


OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
Male	26,67 %	8
Female	73,33 %	22
TOTAL		30

Pregunta 2

Age

Respondidas: 30 Omitidas: 1

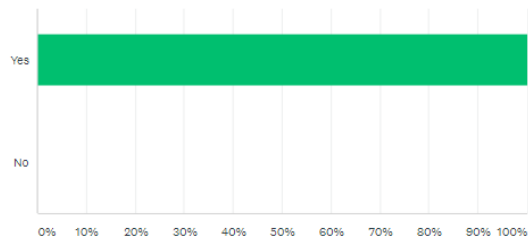


OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
▼ 18-22	70,00 %	21
▼ 23-30	30,00 %	9
▼ Older than 30	0,00 %	0
TOTAL		30

Pregunta 3

Did you study History in High School?

Respondidas: 30 Omitidas: 1

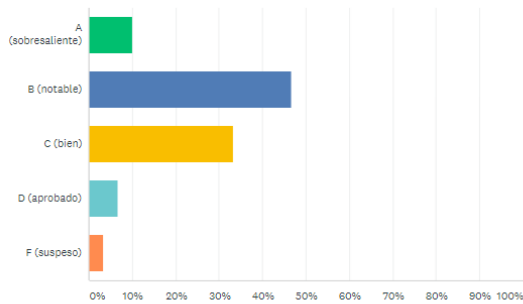


OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
▼ Yes	100,00 %	30
▼ No	0,00 %	0
TOTAL		30

Pregunta 4

If you studied History in High School, which grade did you get?

Respondidas: 30 Omitidas: 1

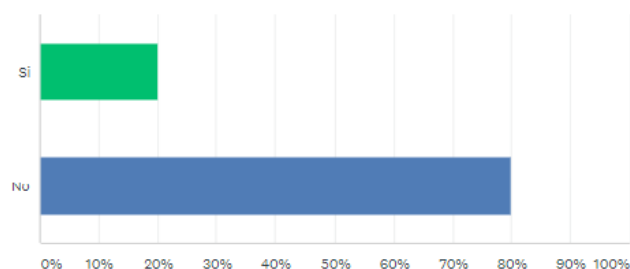


OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
▼ A (sobresaliente)	10,00 %	3
▼ B (notable)	46,67 %	14
▼ C (bien)	33,33 %	10

Pregunta 5

Did you study History in English before enrolling at University?

Respondidas: 30 Omitidas: 1

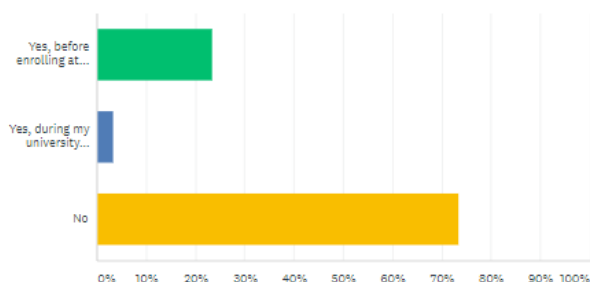


OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
▼ Si	20,00 %	6
▼ No	80,00 %	24
TOTAL		30

Pregunta 6

Have you studied in an English speaking country?

Respondidas: 30 Omitidas: 1



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
▼ Yes, before enrolling at University	23,33 %	7
▼ Yes, during my university studies	3,33 %	1
▼ No	73,33 %	22
TOTAL		30

1. Resultados cualitativos

En los grupos bilingües 51 estudiantes, de un total de 61, han respondido a la pregunta sobre a qué es el tiempo histórico. De todas las definiciones, sólo en 3 de ellas aparece algún concepto relacionado con la dimensión cuantitativa del tiempo histórico: *chronology* y *sequence*. Resulta especialmente significativo que el primero sólo se ha utilizado una vez. Por otro lado, sólo en 7 ocasiones se han utilizado vocablos vinculados a la dimensión cualitativa del tiempo histórico: *change*, presente en 5 definiciones, y *evolution*, incluido en otras 2. Por último, en este grupo de estudiantes destaca que tienen una clara confusión desde el punto de vista lingüístico, ya que han equiparado el término *time*, al de *period*.

En los grupos no bilingües 60 estudiantes han contestado a la pregunta relativa a la definición de la Historia. 31 de ellos lo han descrito en relación al enfoque cualitativo del tiempo: sólo 1 ha utilizado el vocablo cronología; 1 estudiante habla de todo lo que ha sucedido de forma lineal; los otros 28 han situado al tiempo histórico dentro de un concepto amplio de tiempo,

especificando que es cuando tienen lugar ciertos acontecimientos, hechos, etc. Resulta significativo que 5 de ellos hablen de hechos o acontecimientos importantes. Desde el punto de vista de lo cualitativo: 10 alumnos han incluido el término cambio en sus definiciones; sólo 1 menciona la idea de evolución; 1 alumno ha indicado la existencia de causas y consecuencias.

Conclusiones.

No cabe duda de que al hilo de todo lo expuesto se confirma que los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria no poseen una correcta percepción del tiempo histórico, independientemente de si en las etapas educativas previas obtuvieron mejores o peores calificaciones en la asignatura de Historia. Este hecho tiene que ver con que, probablemente, su aprendizaje de la Historia se basó en una mera acumulación memorística de datos y no en un análisis y comprensión profundas de los procesos históricos.

Por otro lado, no se constata una clara diferencia en cuanto al nivel de comprensión del tiempo histórico entre hombres y mujeres. Si bien, las mujeres parecen haber obtenido mejores calificaciones en la asignatura de Historia en otras etapas educativas, esto no implica una mejor comprensión del tiempo histórico en la titulación universitaria.

Algunos estudiantes si relacionan el tiempo histórico con su dimensión cronológica. Sin embargo, la gran mayoría de ellos no conocen su vinculación con conceptos como cambio, evolución, multicausalidad, etc. En este sentido, tampoco se encuentra ninguna diferencia entre los alumnos que cursan la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia en inglés y los que lo hacen en castellano.

Por último, si se constata un rasgo único en los estudiantes que están cursando parte de las asignaturas de la titulación en lengua inglesa: existe una manifiesta confusión en cuanto a los términos utilizados a la hora de definir qué es el tiempo histórico.

Perspectivas de continuidad de la investigación

En el futuro se pretende continuar con la línea de investigación planteada en el presente trabajo. En primer lugar, se aplicarán los cuestionarios ya diseñados a otros dos grupos de alumnos del Grado de Maestro en Educación Primaria del CES Don Bosco en el curso 2021-2022. Asimismo, se aplicarán los mismos cuestionarios en algún grupo de estudiantes en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Por otro lado, con la intención de obtener más datos de tipo cualitativo, se organizarán dos grupos de discusión sobre el concepto de tiempo histórico: uno formado por estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria en su modalidad bilingüe, otro configurado por alumnos de la modalidad en castellano y un tercero integrado por docentes de centros universitarios que impartan la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia.

Finalmente, se realizará un proceso de observación sistemática en varios grupos de estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria, tanto en la modalidad bilingüe como en la impartida en castellano, a la hora de realizar una actividad sobre la multicausalidad histórica.

En definitiva, con la continuidad del presente trabajo en el futuro se busca continuar alcanzando dos de los objetivos ya propuestos: averiguar qué concepto tienen del tiempo

histórico los futuros maestros de Educación Primaria; analizar si existe algún tipo de diferencia entre los alumnos de la modalidad bilingüe (inglés) y aquellos que realizan sus estudios sólo en

castellano. Asimismo, se pretende alcanzar otros dos objetivos más: comprobar hasta qué punto los estudiantes entienden la complejidad del tiempo histórico y si son conscientes de que este concepto tiene que ver con procesos; descubrir si los citados estudiantes son capaces de establecer relaciones entre el pasado y el presente, como vía para comprender este último.

Referencias.

- Alonso, A. (2015). Kairós como origen de la disciplina histórica. *Eikasias. Revista de Filosofía*, 87-100.
- Granados, C. (2013). Challenges of Bilingualism in Higher Education, 7, 245-258.
- Moradiellos, E. (2005). El oficio del historiador. Siglo XXI.
- Pagès, J. y Santiesteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo en Educación Primaria. *Cuadernos CEDES*, 30, (82), 281-309.
- Ramos, A. M. (2013). Higher Education Bilingual Programmes in Spain. *Porta Linguarum*, 19, 101-111.
- Rodríguez, A. (1983). El tiempo histórico: homogeneización y duración. *Norba. Revista de Arte, Geografía e Historia*, 4, 361-370-
- Rodríguez, F. (2004). Concepto y campo epistemológico de las Ciencias Sociales II. En M. C. Domínguez *Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 29-60). Pearson.
- Santiesteban, A. (2005). Les representacions i l'ensenyament del temps històric. *Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Santiesteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se enseña a aprender el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 19-29.
- Santiesteban, A., González, N. y Pagès, J. (2015). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. *XXI Simposio Internacional sobre Didáctica de las Ciencias Sociales Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 115-128.
- Uribe, D., Gutiérrez, J., y Madrid, D. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: Estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum*, 10, 85-100.
- VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. Routledge

LÍNEA 4. PROCESOS SOCIALES Y EVALUACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR LAS ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE DE LA FÍSICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Design and construction of an instrument to measure attitudes towards learning physics in university students

Gustavo Salgado Enríquez
gsalga01@ucm.es

Resumen

*Ante la necesidad de contar con un instrumento que mida las actitudes hacia la enseñanza de la física a nivel universitario, se diseñó el **Cuestionario de Actitudes hacia el Aprendizaje de la Física (CAAF)**, como un instrumento destinado para su uso con estudiantes universitarios en el contexto iberoamericano, con particular uso en el Ecuador. Se presenta un modelo conceptual de las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje de la Física, que incluye los principales factores que afectan los resultados de un curso de Física en una facultad de ciencias o ingeniería, Para el efecto se utilizaron como insumo, 16 instrumentos existentes que poseen la mejor calidad psicométrica. La validez de contenido se realizó sobre un conjunto inicial de 197 ítems, por medio de la participación de 200 jueces, todos profesores de Física expertos, con calificación alta, que participaron en el concurso *Quiero Ser Maestro*. y cuyo análisis factorial, $IVC > 0,75$ y V de Aiken $> 0,90$, para los criterios analizados, nos permitió contar con dos versiones del instrumento: una versión abreviada de uso diagnóstico de 35 ítems, y una versión extendida de 108 ítems. Los resultados demostraron que el instrumento tiene una confiabilidad favorable (Alfa de Cronbach: 0,875; 95% IC: $0,801 \pm 0,931$). Como conclusión se posee un instrumento pertinente, válido en contenido y con confiabilidad aceptable.*

Palabras clave: Evaluación, Actitudes hacia el aprendizaje de la física, Cuestionarios de investigación de actitudes hacia el aprendizaje de la Física, Validez de contenido, Confiabilidad.

Abstract

*Given the need to have an instrument that measures attitudes towards the teaching of physics at the university level, the Attitudes towards Physics Learning Questionnaire (CAAF) was designed as an instrument intended for use with university students in the Ibero-American context, with particular use in Ecuador. A conceptual model of students' attitudes towards learning Physics is presented, which includes the main factors that affect the results of a Physics course in a science or engineering faculty. For this purpose, 16 instruments were used as input existing that have the best psychometric quality. The content validity was carried out on an initial set of 197 items, through the participation of 200 judges, all highly qualified physics teachers who participated in the contest *I want to be a teacher*. and whose factorial analysis, $CVI > 0.75$ and Aiken's $V > 0.90$, for the criteria analyzed, allowed us to have two versions of the instrument: a shortened version for diagnostic use of 35 items, and an extended version of 108 items. The results showed that the instrument has a favorable reliability (Cronbach's Alpha: 0.875; 95% CI: 0.801 ± 0.931). In conclusion, there is a relevant instrument, valid in content and with acceptable reliability.*

Keywords: Assessment, Attitudes towards learning physics, Research questionnaires on attitudes towards learning Physics, Content validity, Reliability

De acuerdo con Navas (2010), Abad (2011), AERA, APA, NCME (2014), y Muñiz (2008, 2017, 2019), cuando se plantea construir un nuevo instrumento de medición para uso psicológico o educativo, las primeras cuestiones a las que se debe dar respuesta son: ¿para qué se va a utilizar el instrumento?, ¿cuál es la finalidad o el objetivo que se pretende conseguir con este instrumento?, ¿a quién se va a aplicar? Las respuestas a estas preguntas sirven para encauzar los pasos que se debe dar en el proceso de diseño y construcción de un nuevo instrumento.

En este sentido, el instrumento que se diseñó y construyó, es de utilidad para medir las actitudes hacia el aprendizaje de la física, focalizado para estudiantes universitarios latinoamericanos de carreras de ciencias e ingeniería, particularmente en el Ecuador, ya que debido a las altas tasas de repitencia y abandono de la materia en los primeros años, existe la necesidad de contar con un instrumento que posea estas características y que permita medir con una alta calidad psicométrica las actitudes que tienen los estudiantes de universidad, frente a la asignatura de física, la cual es socialmente valorada como compleja, difícil o intelectualmente exigente, (Bernardini, 1996), (Cummings, 2003, 2007), (Redish, 2003), (Viennot, 2003), y (Khine, 2015).

El contar con un instrumento de alta calidad psicométrica para la medición de las actitudes hacia el aprendizaje de la física, permitirá que los docentes diseñen dinámicas de trabajo, programas de intervención y acciones pedagógicas más personalizadas, de acuerdo con las actitudes de sus alumnos. Schunk (2014) y Boekaerts (2005), indican que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser planificados, organizados e implementados, de manera que los estudiantes puedan desarrollar actitudes más positivas, o que lleven a modificar adecuadamente dichas actitudes, también indican que las actitudes son una forma de estimar el éxito de los estudiantes y permiten analizar los efectos de estas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pintrich, 2004) y (Mahato, 2019).

Las actitudes que poseen los estudiantes tienen un gran impacto en sus orientaciones de aprendizaje y en el tiempo dedicado a organizar su estructura de conocimiento (Albarracín, 2005). Los investigadores educativos caracterizan las actitudes de los estudiantes de diferentes maneras. Schommer, (1990) caracteriza las creencias de la siguiente manera: 1) la epistemología personal puede caracterizarse como un sistema de creencias más o menos independientes, 2) estas creencias tienen efectos distintos en la comprensión y el aprendizaje, 3) las creencias epistemológicas están influenciadas por el hogar y los antecedentes educativos, y 4) estos efectos existen más allá de la influencia de las variables que intervienen en la comprensión y el aprendizaje.

En carreras como las de ciencias e ingenierías, un curso de física es importante para su desarrollo y aplicación. Por ende, en el diseño curricular de las ingenierías, la física representa la base de otras asignaturas, de tal manera que el alumnado debe cursarla previamente. En consecuencia, la formación de actitudes ha adquirido una particular vigencia en el campo de la educación.

Metodología

Las preguntas orientadoras de la investigación fueron:

1. ¿Cuáles son las actitudes hacia el aprendizaje de la física, que se evidencian en estudiantes universitarios de distintas facultades, en el Ecuador?
2. ¿Existirá alguna diferencia estadística significativa, entre género, región geográfica (costa, sierra, oriente y galápagos), población urbana y rural, y entre institución de educación superior pública y privada, en las actitudes hacia el aprendizaje de la física?

Para responder estas preguntas, se realizó un estudio bietápico con metodología cuantitativa, ya que se requiere tener un instrumento con alta calidad psicométrica, cuyas etapas fueron:

a) En la primera etapa (diseño del instrumento), se revisaron y analizaron los instrumentos existentes, comparando las propiedades psicométricas de cada uno de los instrumentos, y eligiendo aquellos que poseen mayor calidad psicométrica, se elaboró la matriz de especificaciones, así como las definiciones correspondientes a dimensiones, subdimensiones, y sus respectivos descriptores.

b) En la segunda etapa (construcción del instrumento), se realizó la validación de contenido por medio de la participación de 200 jueces, se siguió los Standards for Educational and Psychological Testing (2014).

Se propuso un nuevo instrumento, para medir las actitudes hacia el aprendizaje de la física en estudiantes universitarios, al cual posteriormente se lo realizó un análisis de validez y

confiabilidad utilizando el Índice de Validez de Contenido, el Coeficiente de Razón de Validez, la V de Aiken y el Alfa de Cronbach con sus respectivos intervalos de confianza. Hay que indicar que se utilizó dos valores distintos de los estadísticos de corte, por lo que se cuenta con dos versiones del instrumento: una versión de 108 ítems extendida y una versión de 35 ítems abreviada.

El proceso de diseño, construcción y validación del instrumento implicó un proceso iterativo de aproximadamente año y medio, que abarcó las siguientes fases:

Fase 1: Revisión y análisis de instrumentos existentes

Para comenzar este estudio, seleccionamos los instrumentos publicados en las diversas revistas especializadas. En el estudio, no se tomaron en cuenta instrumentos epistemológicos muy amplios como el EQ (Epistemological Questionnaire) u otros que miden actitudes hacia la ciencia en forma general (v.g. PISA, TIMSS, etc.), solamente instrumentos que hacen referencia al área de la física.

Se realizó una revisión exhaustiva de dieciséis instrumentos de medida de las actitudes hacia el aprendizaje de la física a varios niveles, con distintos propósitos, formatos, dimensiones y distintas propiedades psicométricas. Las características de estos provinieron de la información publicada y/o comunicada de forma personal por los diversos autores. A partir de esta revisión fue posible constatar la inexistencia de instrumentos de medida de las actitudes hacia el aprendizaje de la física, para nivel universitario enfocado a estudiantes iberoamericanos.

Para comparar las metodologías, comenzamos clasificamos los instrumentos en cuatro grupos, de acuerdo con su especificidad, sobre el cual se basó el proceso de diseño del instrumento:

- 1. Creencias sobre el aprendizaje de la física en general:** CLASS, MPEX, EBAPS, VASS.
- 2. Creencias sobre el aprendizaje de la física en un contexto específico:** E-CLASS, AAPS, PAS, PGOS, SALG, APSS.
- 3. Naturaleza de la ciencia:** VOSE, VNOS, TOSRA.
- 4. Autoeficacia:** SOSEC-P, PSEQ, SEP.

Para cada uno de los instrumentos se analizó las siguientes características: objetivo, formato, año de publicación, duración, dimensiones, subdimensiones, descriptores, actitudes que mide, población objetivo, población estudiada, número de ítems, tamaño de la muestra, confiabilidad del instrumento, validez de contenido, validez de constructo y referencias. Los resultados de este estudio arrojaron información sobre las diferentes metodologías utilizadas para desarrollar instrumentos de medida de actitudes hacia la enseñanza de la física, a diversos niveles, así como proporcionar evidencia para el diseño de nuevos instrumentos.

Con estos dieciséis instrumentos se tiene un total de 197 ítems, todos de alta calidad psicométrica. El siguiente paso, fue diseñar una matriz de especificaciones en donde calcen dichos ítems.

Fase 2: Matriz de especificaciones

Una vez que sabemos cuál es el objetivo del instrumento, para qué se desea construir un nuevo instrumento de medición, lo primero que hay que hacer es especificar de forma clara y explícita las características del instrumento (Abad, 2011) y (García, 2018), esto lo conseguimos por medio de la matriz de especificaciones.

El principal problema de diseñar un nuevo instrumento con base en dieciséis instrumentos distintos fue encontrar un grupo de dimensiones en donde calzaran todos los ítems. Para solucionar este inconveniente, se propuso un conjunto de dimensiones de acuerdo con el modelo de las Dimensiones del Aprendizaje de Marzano y colaboradores, el cual es un modelo integrado, postula que el aprendizaje implica un complejo sistema de procesos de interacción que incluye cinco tipos de pensamiento que suceden en la mente del aprendiz desde que comienza el proceso hasta su completo dominio (Marzano, 1998), (Marzano, 2004), (Marzano, 2006),

(Marzano, 2017), (Marzano & Brown, 2009), (Marzano, et al., 2005), (Marzano & Haystead, 2008), (Marzano & Kendall, 2008), y (Marzano & Pickering, 2003, 2005).

Estos tipos de pensamiento son esenciales para lograr un aprendizaje profundo, por lo que pasan a constituir, cada uno de ellos, una dimensión del aprendizaje. El modelo integrado toma las cinco Dimensiones del Aprendizaje como marco global de referencia que permite hacer esta distinción entre los diferentes procesos cognitivos que intervienen en el transcurso del proceso de aprendizaje. Así, las cinco dimensiones actúan como hilo conductor del planeamiento del acto de aprender y facilitan una visión holística de todo, el proceso.

Las definiciones de las dimensiones, subdimensiones y descriptores del aprendizaje según Marzano y Kendall, destacando el carácter transversal de dos de ellas (actitudes y percepciones hacia el aprendizaje y hábitos mentales) y la distinción entre los procesos de adquisición, profundización y extensión y uso significativo del conocimiento.

Para el diseño del nuevo instrumento, se desarrolló el siguiente esquema de dimensiones y subdimensiones (**Tabla 1**):

Tabla 1
Dimensiones y Subdimensiones

Dimensiones	Subdimensiones
1. Actitudes y percepciones en el aula	1.1 Ambiente en el aula
	1.2 Tareas en el aula
2. Adquirir e integrar el conocimiento declarativo y procedimental	2.1 Adquirir e integrar el conocimiento declarativo
	2.2 Adquirir e integrar el conocimiento procedimental
3. Extender y refinar el conocimiento	3.1 Desarrollar procesos de razonamiento complejo
4. Uso significativo del conocimiento	4.1 Desarrollar procesos de razonamiento complejo
	5.1 Pensamiento crítico
5. Hábitos mentales	5.2 Pensamiento creativo
	5.3 Pensamiento autorregulado

Origen: Matriz de especificaciones

La distribución de los ítems, dentro de los dominios Cognitivo, Conductual y Afectivo, la tenemos en la **Tabla 2**:

Tabla 2
Porcentajes de ítems en cada subdimensión

Subdimensiones	Descriptores	Cognitivo	Conductual	Afectivo	Subtotal	Total
1.1 Ambiente en el aula	2	2,0%	2,0%	2,6%	6,6%	13,8%
1.2 Tareas en el aula	3	3,1%	2,6%	1,5%	7,1%	
2.1 Adquirir e integrar el conocimiento declarativo	3	3,1%	2,6%	2,0%	7,7%	15,3%
2.2 Adquirir e integrar el conocimiento procedimental	3	2,0%	4,1%	1,5%	7,7%	
3.1 Desarrollar procesos de razonamiento complejo	8	8,7%	7,1%	4,6%	20,4%	20,4%
4.1 Desarrollar procesos de razonamiento complejo	6	5,6%	6,6%	3,6%	15,8%	15,8%
5.1 Pensamiento crítico	6	4,1%	8,2%	3,6%	15,8%	34,7%
5.2 Pensamiento creativo	4	2,0%	5,6%	2,6%	10,2%	
5.3 Pensamiento autorregulado	5	2,0%	4,1%	2,6%	8,7%	

Origen: Matriz de especificaciones

Con la matriz de especificaciones construida y con los 197 ítems pertenecientes a la misma, se procedió a realizar la validación del instrumento.

Fase 3: Validación del instrumento

Se realizó la validez de contenido por medio del juicio de expertos, para ello, contamos con la siguiente muestra: participaron un total de 200 jueces expertos, todos profesores de física que obtuvieron las más altas calificaciones en el proceso Quiero Ser Maestro Razonamiento Específico (Física), llevado a cabo por el Ineval en el año 2019. De un total de 710 participantes de todas las 24 provincias del Ecuador (Sierra, Costa, Amazonía y Galápagos), se tomaron aquellos cuya calificación fue mayor de 700 puntos (Aprobado) y quienes tienen la condición de Exento con calificaciones mayores a 800 puntos y cuyo nivel de desempeño fue de nivel 2 (el más alto). Las edades de los jueces fueron entre 26 años y 70 años; el 77,7% era masculino y el 22,3% femenino; 90,2% vienen del sostenimiento Fiscal y 9,8% de sostenimiento Fiscomisional; 85,3% son de área Urbana y 14,7% de área rural. Los títulos que poseen son: Profesor de Segunda Enseñanza en la Especialidad de Física y Matemática, Licenciados en Ciencias de la Educación, Ingenieros, Biotecnólogos, Magister y Doctores; en la muestra participaron también 25 profesores de Física de la Universidad Central del Ecuador de las facultades de: Ingeniería Civil, Química, Ingeniería Química, Matemáticas, Geología, Ingeniería Ambiental e Ingeniería en Petróleo.

Con esta muestra, se diseñaron 20 grupos de expertos, cada uno compuesto de 10 jueces, la asignación de miembros dentro de cada grupo fue de forma totalmente aleatoria.

Por otro lado, los 197 ítems se distribuyeron en 20 formas aleatorias (19 formas con 10 ítems, y una forma con 7 ítems). La distribución de los grupos y formas de ítems fue por medio de un diseño de grupos de Youden, el cual es un diseño factorial incompleto, de esta manera cada juez experto tenía que validar 40 ítems, es decir para un total de 20 grupos, cada grupo compuesto de 10 jueces les llegó un total de 40 ítems por juez, para su validación, todos los jueces, grupos y formas fueron asignados de forma aleatoria.

Los ítems para validación fueron enviados vía correo electrónico junto con una carta de presentación del estudio. La forma incluyó una carta de presentación del proyecto indicándole que ha sido seleccionado por su alto rendimiento académico, como experto para validar el instrumento CAAF. La validación estuvo abierta entre el 23 de noviembre del 2020 y el 30 de enero del 2021. El rango de formas contestadas fue: por 11 expertos (Forma 1) y por 17 expertos (Forma 13 y 14).

Para cada ítem con su información de Dimensión, Subdimensión, Descriptor, Dominio y Valencia, se le solicitó que valoraran las propiedades de los ítems, en una escala de Likert de 1 a 7 (1: Totalmente en Desacuerdo con que el ítem posee la propiedad; 7: Totalmente en Acuerdo con que el ítem posee la propiedad) a evaluar son las siguientes características:

- a. Pertenencia teórica: si el ítem se adecúa a la definición operacional elegida (dimensión, subdimensión y descriptor).
- b. Pertenencia instrumental: si el ítem se corresponde con la finalidad del instrumento.
- c. Representatividad: si el ítem representa de manera esencial a la dimensión, subdimensión y descriptor indicado.
- d. Dominio: si el ítem corresponde al dominio (cognitivo, conductual o afectivo) señalado.
- e. Valencia: si el ítem posee la carga positiva o negativa indicada.
- f. Singularidad: si el ítem no es redundante.
- g. Claridad: si la redacción del ítem no produce confusiones.

Armada la base de datos, se procedió al análisis de esta. La base de datos consta de los ítems valorados por los jueces, se construyó para cada una de las características (Pertenencia teórica, Pertenencia instrumental, Representatividad, Dominio, Valencia, Singularidad y Claridad). El análisis se realizó utilizando los siguientes índices (**Tabla 3**):

Tabla 3
Estadísticos de Análisis

IVC	Índice de Validez de Contenido
CRV	Coefficiente de Razón de Validez
CRV¹	Coefficiente de Razón de Validez Ajustado
V	V de Aiken

Resultados

- a. Para un IVC > 0,85 se obtuvieron 48 ítems (versión abreviada)
- b. Para un IVC > 0,75 se obtuvieron 108 ítems (versión extendida)
- c. Para una V de Aiken > 0,92 se obtuvieron 35 ítems (versión abreviada)
- d. Para una V de Aiken > 0,90 se obtuvieron 98 ítems (versión extendida)

Discusión y Conclusiones

Basándonos en la validación de contenido del instrumento CAAF, tenemos un cuestionario, el cual será sometido a una validez de constructo, por medio de un pilotaje en una muestra representativa a nivel nacional, cuyo universo constituye la base de datos de la prueba Ser Bachiller de los años 2018, 2019 y 2020, cuyo universo es de más de un millón de alumnos que rindieron esta prueba como certificación de graduación a nivel de colegio y para el ingreso a la universidades públicas del Ecuador, así como para el otorgamiento de becas para estudios de pregrado tanto nacionales como internacionales.

En la etapa de pilotaje, la aplicación de este instrumento nos dará insumos para calcular los indicadores respectivos por medio de la utilización de la teoría clásica de test y de la teoría de respuesta al ítem.

El pilotaje del instrumento generará también información relevante sobre la existencia o no de DIF, es decir, buscar aquellos ítems cuya probabilidad de respuesta, difiere, a igual nivel en la variable medida, entre los distintos subgrupos de la población ecuatoriana, sean estos por región geográfica (costa, sierra, oriente y galápagos), género, población urbana y rural, y entre unidades educativas del sector público y privado.

Referencias

- Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en Ciencias Sociales y de la Salud. Síntesis.*
- AERA, APA, NCME (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing.* American Educational Research Association.
- Adedayo, J. (2011). Analysis of factors influencing students' attitudes towards practical aspect of secondary school physics in Ekiti state. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development.* 2(7), 361-408.
- Agreda, M., Hinojo, M.A., & Sola, J.M. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la educación superior española. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación,* 49, 39-56. <https://goo.gl/UxJVzB>
- Albarracín, D. Johnson, B. & Zanna, M. (2005). *The Handbook of Attitudes.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bernardini, C., Tarsitani, C. & Vicentini, M. (Eds.) (1996). *Thinking Physics for Teaching.* Springer.

- Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (2005). *Handbook Self-Regulation*. Elsevier Academic Press.
- Capri, B., Murat, B. Ozkurtc, B. & Karakusd, F. (2012). Investigation of Pre-Service Teachers' Attitudes Towards Physics Lesson and Self-Efficacy Beliefs According to their Gender, Departments and Perceived Success in Physics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 47(1034).
- Cummings, K., Redish, E., Laws, P. & Cooney, P. (2003). *Understanding Physics Part 1*. Wiley.
- Cummings, K., Redish, E., Laws, P. & Cooney, P. (2007). *Understanding Physics Part 4*. Wiley.
- Eryilmaz, A., Yıldız, İsmail, & Akın, S. (2011). Investigating of Relationships between Attitudes towards Physics Laboratories, Motivation and Amotivation for the Class Engagement. *International Journal of Physics & Chemistry Education*, 3(51), 59-64.
- García, R. (2018). Diseño y construcción de un instrumento de evaluación de la competencia matemática: aplicabilidad práctica de un juicio de expertos. *Ensaio*, 26(99), 12-32.
- Hofer, B. & Pintrich, P. (2002). *Personal Epistemology*. Routledge
- Khine, M. (ed.) (2015). *Attitude Measurements in Science Education*. Information Age Publishing
- Maehr, M. & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A school-wide approach. *Educational Psychologist*. 26 (3 & 4), 45-54.
- Mahato, A. & Barman, P. (2019). Academic Achievement Motivation and Academic Performance of SC, ST Community Students in the District of Purulia. *American Journal of Educational Research*. 7(11), 11-18.
- Marzano, R. (1998). *Dimensions of Learning Teacher's*. ITESO
- Marzano, R. (2004). *Building Background Knowledge Academic Achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development
- Marzano, R. (2006). *Classroom Assessment & Grading That Work*. Association for Supervision and Curriculum Development
- Marzano, (2017). *The Art and Science of Teaching*. Association for Supervision and Curriculum Development
- Marzano, R. & Brown, J. (2009). *The Handbook for the New Art and Science of Teaching*. Association for Supervision and Curriculum Development
- Marzano, R., Gaddy, B., Foseid, M. Foseid, M. & Marzano, J. (ed.s) (2005). *Handbook for Classroom Management*. Association for Supervision and Curriculum Development
- Marzano, R. & Haystead, M. (2008). *Making Standards Useful In The Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development
- Marzano, R. & Kendall, J. (2008). *Designing and Assessing Educational Objectives*. SAGE.
- Marzano, R., Pickering, D. & Pollock, J. (2001). *Classroom Instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development

- Marzano, R. & Pickering, D. (2003). Classroom Management. Association for Supervision and Curriculum Development
- Marzano, R. y Pickering, D. (2005). Dimensiones del Aprendizaje. ITESO.
- Muñiz, J. y Fonseca, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*. 31(1).
- Muñiz, J., Elosua, P., y Hambleton, R.K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests. *Psicothema*, 25, 151-157.
- Muñiz, J., Fidalgo, A. M., García-Cueto, E., Martínez, R., y Moreno, R. (2005). Análisis de los ítems. La Muralla.
- Muñiz, J., y Fonseca, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- Muñiz, J., y Fonseca, E. (2017). Construcción de instrumentos de medida en psicología. Madrid: FOCAD. Consejo General de Psicología de España.
- Navas, M. (Coord.) (2010). Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica. UNED.
- Pintrich, P., & Maehr, M. (Eds.). (2004). *Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools* (Vol. 13). JAI, An Imprint of Elsevier Science.
- Redish, E. (2003). *Teaching Physics*. Wiley.
- Schunk, D., Meece, J. & Pintrich, P. (2014). *Motivation in Education*. Pearson.
- Sinatra, G. & Pintrich, P. (2003). *Intentional Conceptual Change*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Vahedi, S. & Yari, M. (2014). Role of Cognitive and Emotional Factors on Educational Achievement among High School Students in Physics. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*. 3(3).
- Veloo, A, Nor, R. & Khalid, R. (2015). Attitude towards Physics and Additional Mathematics Achievement towards Physics Achievement. *International Education Studies*. 8 (3), 35-37.
- Viennot, L. (2003). *Teaching Physics*. Springer.

EFICACIA Y EFICIENCIA COMO DIMENSIONES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

EFFECTIVENESS AND EFFICIENCY AS DIMENSIONS OF EDUCATION QUALITY IN COLOMBIA

Maritza Romero Duarte

Maritz01@ucm.es

Resumen

La amplia base de conocimiento a nivel internacional respecto a la eficacia escolar, difiere del contexto colombiano en el que el uso de este concepto se asocia a indicadores de eficiencia, derivados de la tradición que tiende a relacionar la calidad únicamente con los sistemas de financiación de la educación. El estudio tiene dos propósitos, el primero, identificar factores de

eficacia que caracterizan los resultados de los estudiantes que finalizan el ciclo de educación técnica y tecnológica en Colombia, y el segundo, analizar su relación con los indicadores de eficiencia que dominan los discursos e informes de rendición de cuentas del servicio educativo y las investigaciones que se realizan en este campo. Para la definición operativa de estos dos constructos se parte de los modelos derivados de las investigaciones a nivel de eficacia escolar que han determinado el desarrollo de esta línea de investigación y los principales referentes normativos de la administración del servicio educativo en el país, comparados con los resultados de los estudiantes en la aplicación de la prueba nacional Saber TyT, en las vigencias 2016, 2017 y 2018. Los resultados de este ejercicio investigativo dan cuenta del abordaje que se le ha dado a las políticas educativas en Colombia mediante el empleo de indicadores de eficiencia, de la

incapacidad del estado para garantizar el derecho a la educación de toda la población, así como, del nivel de eficacia y de los actuales desafíos de la prestación de servicio educativo que ello representa. Se concluye que hay oportunidades de mejora sustentadas en la evolución que ha tenido desde la Constitución Política de 1.991 que marca un hito importante de la reforma educativa del país al fundamentar el derecho a la educación y operacionalizar acciones de transformación del sistema educativo colombiano con base en evaluaciones sistemáticas de sus resultados.

Palabras clave: Calidad, Eficacia escolar, Eficiencia de la educación, Sistema educativo.

Abstract

The broad international knowledge base regarding school effectiveness differs from Colombian context in which the use of this concept is associated with efficiency indicators derived from the tradition that tends to relate quality only to the financing systems of schools. The study has two purposes, the first, to identify efficiency factors that characterize the results of the students who finish the cycle of technical and technological education in Colombia, and un second, to analyze their relationship with the efficiency indicators that dominate the speeches and reports accountability of the educational service and research carried out in this field. For the operational definition of these two constructs, we start from the models derived from the research at the level of school effectiveness that have determined the development of this line of research and the mail normative referents of the administration of the educational service in the country, compared with the results of the students in the application of the national test Saber TyT test, in validity 2016, 2017 and 2018. The results of this research exercise account for the approach that has been given to educational policies in Colombia through the use of indicators of efficiency, the inability of the state to guarantee the right to education of the entire population, as well as the level of effectiveness and the current challenges of provision of educational services that this represents. It is concluded that there are opportunities for improvement based on the evolution that it has had since the 1991 Political Constitution, which marks and important milestone in the country's educational reform by stablishing the right to education and operationalizing actions to transform the Colombian educational system based on systematic evaluations of their results.

Keywords: Quality, School effectiveness, Efficiency of education, Educational system

DISEÑO DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA A TRAVÉS DE LA IMPLANTACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Design of an educational proposal through the implementation of active methodologies in Primary Education

Miriam Garza Barbero

mirgarza@ucm.es

Resumen

En el siguiente trabajo se diseña, desarrolla y valora una propuesta educativa a través de la implantación de metodologías activas; principalmente a través del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), junto al Aprendizaje Cooperativo, Flipped Classroom y las TIC, en las asignaturas de Lengua y Matemáticas. El objetivo ha sido poner en práctica una intervención piloto donde las metodologías activas permitieran a los alumnos de 6º de Educación Primaria de un centro concertado de la Comunidad de Madrid, a lo largo del curso 2020/2021, el desarrollo y adquisición de las competencias clave propuestas en el currículo, con el fin último de dotar a los estudiantes de estrategias y capacidades que les permitan desenvolverse en cualquier entorno de manera eficiente. Asimismo, se ha realizado una comparación cualitativa entre el abordaje de las áreas mencionadas mediante una instrucción tradicional y el enfoque innovador con la intención de analizar los procesos que benefician en mayor grado al estudiante. Esta propuesta ha utilizado a lo largo del curso dos situaciones reales para contextualizar el método aplicado, las cuales tuvieron que ser solucionadas trabajando de manera cooperativa. La evaluación cobró especial relevancia en este método, convirtiéndose en un proceso de formación en sí mismo. En definitiva, este proyecto piloto trata de acercar al profesorado de Educación Primaria los aspectos teóricos detallados en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, en una puesta en práctica en el aula de las metodologías más favorecedoras para centrar el proceso de enseñanza aprendizaje en el alumno.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Problemas, competencias clave, metodologías activas, evaluación, Educación Primaria.

Abstract

The following work designs, develops and evaluates an educational proposal through the implementation of active methodologies, mainly through Problem-Based Learning (PBL), together with Cooperative Learning, Flipped Classroom and ICT, in the subjects of Language and Mathematics. The aim is to implement the PBL to allow 6th grade primary students from an educational state-funded private centre in the Community of Madrid, throughout the year 2020/2021, to develop and acquire the key competencies proposed in the curriculum, with the ultimate goal of providing students with strategies and abilities that allow them to develop in any environment efficiently. A comparison is also made between the approach of the areas mentioned through a traditional instruction and the innovative approach with the intention of analysing the processes that benefit the student to a greater degree. This proposal has used two real situations throughout the course to contextualise the method applied, which will need to be solved by working cooperatively. The evaluation takes on particular relevance in this method, becoming a training process in itself. This research aims to bring the teachers of primary education closer to the theoretical aspects detailed in Organic Law 3/2020 of 29 December, in a practice in the classroom of the most favourable methodologies to focus the teaching process learning on the student.

Keywords: Problem Based Learning, key competencies, active methodologies, evaluation, primary education.

LÍNEA 5. EDUCACIÓN
INCLUSIVA, INTERCULTURAL Y
PERMANENTE, Y DESARROLLO
TECNOLÓGICO EN LA SOCIEDAD
DE LA INFORMACIÓN

ANÁLISIS DE UN CENTRO EDUCATIVO PARA LA ESCOLARIZACIÓN DE LA POBLACIÓN ORIGINARIA DE CANADÁ: IMPLANTACIÓN, ORGANIZACIÓN, FUNCIONAMIENTO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

An analysis of a school experience for the aboriginal peoples of Canada: Implementation, Structure, Procedures and Attention to Cultural Diversity

Michael Gómez Dobrott
michaelgomez@ucm.es

Resumen

Desde principios de este siglo, son varios los centros educativos canadienses que han empezado a trabajar a través de perspectivas indígenas, en respuesta a la realidad social del país y buscando aliviar y corregir las consecuencias de las escuelas residenciales, que supusieron una pérdida cultural difícil de reparar. Sin embargo, se han llevado a cabo muy pocas investigaciones sobre el funcionamiento de estos centros, así como sobre la eficacia de los programas que están implementando.

El propósito de este estudio es, precisamente, comprender cómo funciona uno de ellos, el Aboriginal Learning Centre de Calgary, tomando como referencia los principios de la educación intercultural y analizando, a la vez, cómo se lleva a cabo el programa Aboriginal Focus.

Para ello, hemos observado el día a día del centro durante doce sesiones a lo largo del tercer trimestre y entrevistado a seis miembros de la plantilla, analizando aspectos como su perfil profesional, la organización general del colegio, su filosofía y actividad educativas y la relación con las familias.

Las conclusiones obtenidas revelan que, pese a no cumplir con algunas de las características más importantes de la educación intercultural, el centro utiliza herramientas fundamentales, como una relación muy cercana con las familias o una metodología centrada en el alumnado, que ayudan a construir, consolidar y conservar la identidad cultural indígena y que dan lugar a un espacio seguro para las familias aborígenes de la ciudad.

Palabras Clave: *Aboriginal Learning Center, educación intercultural, indígena, Aboriginal Focus.*

Abstract

Since the beginning of this century, there have been several schools which have begun to operate from an indigenous perspective. This has been a response to the country's social reality and an attempt to mitigate and correct the consequences of residential schools, which caused significant and almost irreparable cultural losses. Yet, very little research has been carried out on how these schools work or on the degree of success of the programs being implemented.

The aim of this study is precisely to understand how one of them, the Aboriginal Learning Centre of Calgary, functions. We will do this by referring to the principles of intercultural education and by analyzing, at the same time, how the Aboriginal Focus Program is carried out.

With this purpose, we observed the school's daily routine in twelve different sessions and interviewed six staff members, discussing topics such as their professional backgrounds, the basics of the school's management, their philosophy, the educational activities and their rapport with the families.

The resulting conclusions reveal that, despite the fact that not all the tenets of intercultural education are fulfilled, this school utilizes fundamental tools, such as a close relation with the families or student-centered methodologies, which help to construct, consolidate and preserve an indigenous cultural identity, while at the same time providing a safe space for the Aboriginal families of the city.

Keywords: *Aboriginal Learning Center, intercultural education, indigenous, Aboriginal Focus*

EL ESTIGMA DE LAS ENFERMEDADES MENTALES EN UNA MUESTRA DE CIUDADANOS ECUATORIANOS

The stigma of mental illnesses in a sample of Ecuadorian citizens

Isabel M. Mora Barba

ismora@ucm.es

Resumen

Las personas con enfermedades mentales (EM) sufren los estragos físicos y emocionales propios de la enfermedad, además deben soportar el estigma social que puede condicionar su desarrollo social y profesional. El propósito de esta investigación es describir el estigma social hacia las personas que tienen EM dentro de la muestra estudiada de ciudadanos ecuatorianos. En esta investigación de corte cuantitativo con diseño no experimental, transversal de tipo descriptivo-correlacional, la muestra no probabilística está conformada por 360 ciudadanos ecuatorianos. A tenor de los resultados obtenidos sobre la muestra estudiada se evidencian dificultades para hablar con personas que tiene una EM (43.9%), que las personas con EM deberían estar recluidas en un hospital psiquiátrico (53%), se les debía prohibir tener hijos (56%), tienen conductas impredecibles (77%), son personas peligrosas (64%), los participantes del estudio relacionaron la EM con la violencia (56,4%), con la mendicidad (23,3%), con la drogadicción (50,3%), con las personas sin hogar (25%), nunca se involucrarían románticamente con alguien que tiene una EM (71%), se les debe obligar a tener un tratamiento siquiátrico (77%), como empleador contratarían a una persona con EM (28%), como arrendatario alquilaría a alguien con EM (29%), estaría dispuesto a prestar ayuda a alguien con una EM (80%). Otros resultados menos estigmatizantes: el 74% estaban de acuerdo con la educación inclusiva, el 63% pensaban que estas enfermedades no se desarrollaban por inferioridad genética. En la muestra estudiada existe estigma social hacia las personas que tienen EM, dentro de la muestra se los marca y rechaza con etiquetas estereotipadas de ser personas drogadictas, violentas e impredecibles. Existen muchos prejuicios de la enfermedad, al igual que de la condición y personalidad de los enfermos mentales. Se los estigmatiza y discrimina en aspectos sociales y laborales.

Palabras clave: estigma social, estereotipos, prejuicios, discriminación, Ecuador.

Abstract

People with mental illnesses (MI) suffer the physical and emotional ravages of the disease; they must also bear the social stigma that can condition their social and professional development. The purpose of this research is to describe the social stigma towards people who have MI within the studied sample of Ecuadorian citizens. In this quantitative research with a non-experimental, cross-sectional descriptive-correlational design, the non-probabilistic sample is made up of 360 Ecuadorian citizens. Based on the results obtained on the studied sample, difficulties are evident in speaking with people who have MI (43.9%), that people with MI should be confined in a psychiatric hospital (53%), they should be prohibited from having children (56%), have unpredictable behaviors (77%), are dangerous people (64%), associated MI with violence (56.4%), with begging (23.3%), with drug addiction (50,3%), with homeless people (25%), they would never get romantically involved with someone who has MI (71%), they should be forced to have psychiatric treatment (77%), as an employer they would hire a person with MI (28%), as a tenant you would rent to someone with MI (29%), they would be willing to help someone with MI (80%). Other less stigmatizing results: 74% agreed with inclusive education, 63% thought that these diseases did not develop due to genetic inferiority. In the sample studied, there is social stigma towards people who have MI, within the sample they are marked and rejected with stereotypical labels of being drug addicts, violent and unpredictable. There are many prejudices

of the disease, same as on the condition and personality of the mentally ill. They are stigmatized and discriminated against in social and labor matters.

Keywords: *social stigma, stereotypes, prejudices, discrimination, Ecuador.*

Antecedentes

Según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004), a nivel mundial hay 450 millones de personas que sufren enfermedades mentales. En América Latina y en el Caribe estas patologías representan el 22% de la carga total de enfermedades (Rodríguez et al., 2009). Los enfermos padecen los estragos físicos y emocionales propios de la enfermedad, afrontan mayores cargas financieras a diferencia de otras enfermedades (Oliva et al., 2009; Roehring, 2016).

A las personas con enfermedades mentales dentro de las sociedades se los marca y rechaza con etiquetas estereotipadas de ser personas violentas o aterradoras (Phelan et al., 2000), existen muchos prejuicios de su condición y personalidad, se los estigmatiza y discrimina en aspectos sociales, políticos y económicos como la educación, el trabajo, la vivienda, en el ámbito judicial y en el acceso a los servicios sociales (Brouwers, 2020; Feldman & Crandall, 2007; Morgan et al., 2007; Pescosolido, 2013). Tan grande es la carga del estigma que sigue siendo uno de los impedimentos para que los enfermos busquen y reciban la ayuda necesaria (Theurer et al., 2015). La pandemia del Covid-19 ha originado un aumento de la demanda de las prestaciones de salud mental debido a las pérdidas de familiares, el encierro, la pérdida del empleo. El temor está originando y agravando el incremento de las enfermedades mentales (OMS, 2020). De ahí la relevancia del tema, se presenta como una necesidad urgente de sensibilizar a la población mundial sobre las consecuencias del estigma social hacia las enfermedades mentales, y se convierta en un medio de apoyo para la recuperación de las personas y familias que tienen que enfrentar este desafío.

Marco Teórico

Para dar explicación al fenómeno social del estigma asociado a las EM han surgido algunos modelos teóricos con diferentes enfoques. El modelo sociológico los investiga basándose en los aspectos sociales de la estigmatización, y el modelo psicológico fundamenta su análisis centrándose en las características psicológicas y psicosociales. Los modelos psicosociales se basan en el estudio de los estereotipos, los prejuicios y la discriminación (Muñoz et al., 2009).

Para fines de esta investigación se usa el modelo psicosocial de la *teoría del etiquetado modificada para los trastornos mentales*. Este modelo se basa en conocer cómo la sociedad desarrolla y justifica el proceso de estigmatización en las interacciones sociales, las marcas que se asignan a las personas diferentes, los estereotipos al que se los une y los efectos de la discriminación por el estigma público y el autoestigma. De acuerdo con los autores de esta teoría, Link et al. (1989), si bien el etiquetado no produce directamente una enfermedad mental puede conducir a efectos nocivos en la vida de las personas. Este enfoque comprueba cómo la estigmatización afecta a los pacientes etiquetados por tener contacto con el servicio de salud mental. El modelo se centra en analizar las consecuencias del etiquetado en lugar de investigar los factores que lo producen.

Preguntas de Investigación, Objetivos

Cuatro de los objetivos de esta investigación son los siguientes: 1) conocer si las personas con enfermedades mentales tienen un menor grado de inclusión en el sistema educativo y laboral de la muestra estudiada de ciudadanos ecuatorianos, 2) demostrar si existen estereotipos, prejuicios y discriminación hacia las personas con enfermedades mentales, 3) conocer si las personas que han tenido contacto con pacientes con enfermedades mentales tienen más disposición a integrar y apoyar a las personas que sufren estas patologías, y 4) conocer la relación entre un alto nivel de educación y el conocimiento de las enfermedades mentales.

Material y Métodos

En esta investigación se aplica la metodología cuantitativa. La muestra de tipo no probabilística está conformada por 360 ciudadanos ecuatorianos. La invitación para participar en el estudio se publicó en Internet por medio de la red social de Facebook.

El tipo de muestra utilizada en la investigación fue de participantes voluntarios. El instrumento utilizado fue una encuesta basada en otros estudios previamente realizados (De Ruiz et al. 2011; Kenny et al., 2018). La encuesta autoadministrada estuvo formada por 20 preguntas, valoradas por medio de una escala tipo Likert. Estas encuestas fueron validadas por medio de un panel de expertos (tres médicos psiquiatras, una representante de las asociaciones de pacientes, un experto en metodología de investigación y análisis de datos, un experto en psicología social y un experto en medicina clínica). Otras validaciones aplicadas fue el alfa de Cronbach que dieron un resultado por encima de los 0.90 y pruebas piloto. El tipo de confiabilidad aplicada es “Entre Evaluadores”, diferentes personas misma prueba.

Se aplican a la muestra cálculos de estadística descriptiva y cruce de variables utilizando el programa SPSS versión 27.

Resultados

En cuanto a los prejuicios, el 43,9% de los participantes expresó que le resultaría difícil hablar con alguien que tiene una EM frente a los 56,1% que manifestaron que no tendrían esta dificultad. El 53% de los participantes opinó que sería mejor para la sociedad que las personas con EM graves estuvieran internadas en un hospital psiquiátrico, a diferencia del 47% de los participantes que no lo consideraban necesario. Con relación a la evitación de personas con EM la gran mayoría de los encuestados 76.7% dijo que no evitarían a estas personas ante el 23.3% que sí lo haría. Un 74.5% consideraba que las personas con EM pueden educarse en las mismas instituciones junto con las demás personas que no tienen estas enfermedades. El 55.5% de los participantes opinó que a las personas con EM serias se les debería prohibir tener hijos.

Con relación a los estereotipos el 82.5% no creía que las personas que desarrollan EM eran genéticamente inferiores a otras personas. La mayor parte de los participantes (77.4%) pensó que su comportamiento era impredecible. Un 63.9% de la muestra opinó que las personas con estas enfermedades son peligrosas. El 83% de los encuestados relacionaron a las personas con EM con factores sociales negativos: con la violencia (27%), con la drogadicción (24%), con las personas sin hogar (12%), con la mendicidad (11%), con la delincuencia (9%). Solo el 17% de los encuestados no relacionaron a las personas con EM con estas cuestiones sociales. Un 60.2% de los encuestados creían que las personas con enfermedades mentales pueden cuidarse de sí mismo.

Respecto a las actitudes discriminatorias, el 70,9% de los participantes del estudio no se involucrarían románticamente con alguien que tuviera una EM, el 76,7% opinó que se debe obligar a las personas con EM a que tengan un tratamiento médico o psicológico, aunque no quieran. El 28.6% de los encuestados no contratarían a una persona con EM y el 35% no alquilarían una vivienda a una persona con estas enfermedades.

Se realizaron cruces de variables (Anexo 1) para determinar la relación entre éstas. Se encontraron 10 relaciones principales con diferencias significativas al 95%:

1) De la muestra estudiada, los que más disposición tienen para ayudar a las personas con EM son las personas que trabajan en el área de la salud mental. Los que conocen la EM por trabajo tienen siempre una disposición de ayuda de un 61.8% frente al 43.2% de las otras personas que participan en el estudio.

2) Todas las personas con estudios primarios (100%) consideran que la EM no es como las demás enfermedades frente al 67,3% de las personas con estudios secundarios y el 48,4% de las personas con estudios universitarios. Las personas con estudios universitarios consideran en su mayoría (51,6%) a la EM como cualquier otra frente al 32,7% de las personas con estudios secundarios. Se acepta la hipótesis alterna (H_a) que indica que estas variables se relacionan.

3) Las personas que han tenido contacto con personas con EM piensan que una dificultad en el diagnóstico de la EM es la dificultad al acceso del sistema sanitario en un 53,9% frente al 27,8% de las personas que nunca han tenido contacto con personas con EM. Las personas que no han tenido contacto con personas con EM piensan que no es una dificultad acceder al sistema sanitario en un 72,2% frente al 46,1% de las personas que sí tienen contacto con las personas con EM.

4) Entre los encuestados que no sufren de una EM en un 18,4% regularmente evitan a las personas con EM frente a un 4,5% de las personas con esta enfermedad (Anexo 5).

5) Las personas que no conocen a nadie con EM tienen siempre un 8,9% más dificultad para establecer diálogo con personas con EM frente al 2,2% de los que sí han tenido contacto con personas con EM. Los encuestados que no conocen a nadie que tenga una EM en un 23,3% casi nunca tienen dificultad para entablar diálogo con personas con EM frente a un 37,5% de las personas que sí han tenido contacto con personas con EM.

6) Los encuestados que no conocen a nadie que tengan un EM opinan en un 40% que las personas con estas patologías regularmente deberían estar recluidas en un centro psiquiátrico frente a un 28,3% de la muestra que si ha tenido contacto con personas con EM. Las personas que han tenido contacto con personas con EM opinan en un 18,6% que las personas con estas enfermedades nunca deberían estar recluidas en un centro psiquiátrico frente a un 7,8% de los encuestados que no conocen a nadie con EM.

8) Los encuestados que conocen las EM por trabajo siempre no tienen dificultad para entablar diálogo con personas con EM en un 0% frente al 5,2% de los otros participantes del estudio. Las personas que no conocen las EM por trabajo opinan en un 14% que casi siempre tienen dificultad para entablar diálogo con personas con EM frente al 2,2% de las personas que conocen las EM por trabajo. Los participantes del estudio que conocen las EM por trabajo casi nunca tienen dificultad para entablar diálogo con personas con EM en un 47,2% frente al 29,5% de las personas que no conocen las EM por trabajo.

9) Las personas que no trabajan con EM regularmente evitan a las personas con EM en un 19,2% frente al 9% de las personas que conocen las EM por trabajo.

Las personas que no trabajan con EM casi nunca evitan a las personas con EM en un 33,6% frente al 55,1% de las personas que si trabajan en el sector de la salud mental.

Conclusiones

Las respuestas de la muestra estudiada constatan que los efectos del estigma de las personas con EM resultan en un menor acceso al sistema educativo y laboral frente a los que no tienen esta enfermedad. Estas diferencias son especialmente notables en el ciclo de la educación secundaria, el nivel universitario y en la inclusión como trabajadores activos.

Las personas que participaron en el estudio tienen prejuicios a la hora de hablar con personas con EM, piensan que sería mejor para la sociedad que las personas con EM graves estuvieran internadas en un hospital psiquiátrico, y que se les debería prohibir tener hijos a los que sufren de enfermedades mentales graves, existe menos estigmatización en el ámbito de la educación inclusiva y la evitación de estas personas.

El estudio señala que se tiene un estereotipo de las personas con EM, se las considera como personas impredecibles, que no pueden cuidar de si mismo y como peligrosas. Se las vincula con la violencia, con la drogadicción, con las personas sin hogar, con la mendicidad y con la delincuencia.

Otro de los efectos del estigma social hacia las personas con EM que se ha encontrado en el estudio es que existe discriminación en las relaciones sociales, los participantes del estudio no se involucrarían románticamente con alguien que tiene esta enfermedad. Los encuestados están de acuerdo con prácticas coercitivas, opinaron que las personas con estas patologías deben ser obligadas a un tratamiento médico o psicológico.

Entre los datos positivos en la medición de conductas discriminatorias se encontró que los ciudadanos ecuatorianos encuestados, en los supuestos de las preguntas estarían más dispuestos a contratarlos, alquilarles una vivienda, y a prestar ayuda a las personas con EM.

De las personas que participaron en la investigación los que más dispuestos están a integrar y apoyar a estas personas son los que han tenido contacto con pacientes con enfermedades mentales por trabajo.

Las personas que tenían un mejor conocimiento de las EM eran los que tenían un nivel de educación universitario.

Se confirma la hipótesis de esta investigación, el estigma social hacia las personas con EM tiene consecuencias negativas en el ámbito de las relaciones sociales, en la inclusión en el ámbito educativo y laboral de las personas con estas dolencias.

Referencias

Allport, G. (1954). *The nature of prejudice [La naturaleza del prejuicio]*. Addison Wesley Publishing Company.

Brouwers, E. P. (2020). Social stigma is an underestimated contributing factor to unemployment in people with mental illness or mental health issues: Position paper and future directions [El estigma social es un factor subestimado que contribuye al desempleo en personas con enfermedades mentales o problemas de salud mental: documento de posición y direcciones futuras]. *BMC Psychology*, 8, 1-7.

Feldman, D. B., & Crandall, C. S. (2007). Dimensions of mental illness stigma: what about mental illness causes social rejection? [Dimensiones del estigma de las enfermedades mentales: ¿Por qué las enfermedades mentales causan rechazo social?]. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(2), 137-154. doi:<http://dx.doi.org/bucm.idm.oclc.org/10.1521/jscp.2007.26.2.137>

Fernández, C. (2003). *Psicologías sociales en el umbral del siglo XXI*. Editorial Fundamentos.

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. [El estigma. La identidad deteriorada]. (Guinsberg, L. trad.; 1ª ed.). Amorrortu editores S.A.

Link, B., Cullen, F., Struening, E., Shrout, P., & Dohrenwend, B. (1989). A Modified Labeling Theory Approach to Mental Disorders: An Empirical Assessment. *American Sociological Review*, 54(3), 400-423.

Malgesini G. & Giménez, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La Cueva del Oso.

Morgan, C., Burns, T., Fitzpatrick, R., Vanessa, P., & Priebe, S. (2007). Social exclusion and mental health: Conceptual and methodological review [La exclusión social y las enfermedades mentales: Revisión conceptual y metodológica]. *The British Journal of Psychiatry*, 191(6), 477-483. doi:<http://dx.doi.org/bucm.idm.oclc.org/10.1192/bjp.bp.106.034942>

Muñoz, M., Pérez, E., Crespo, M. & Guillén, A. (2009). *Estigma y enfermedad mental. Análisis del rechazo social que sufren las personas con enfermedad mental*. Editorial Complutense de Madrid.

Oliva-Moreno, J., López-bastida, J., Montejo-González, A. L., Osuna-guerrero, R., & Duque-González, B. (2009). The socioeconomic costs of mental illness in Spain [El costo socioeconómico de las enfermedades mentales en España]. *The European Journal of Health Economics: HEPAC*, 10(4), 361-9. doi:<http://dx.doi.org/bucm.idm.oclc.org/10.1007/s10198-008-0135-0>

Organización Mundial de la Salud. (2004). *Invertir en Salud Mental*. Ginebra. https://www.who.int/mental_health/advocacy/en/spanish_final.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2020). Los servicios de salud mental se están viendo perturbados por la COVID-19 en la mayoría de los países, según un estudio de la OMS. <https://www.who.int/es/news/item/05-10-2020-covid-19-disrupting-mental-health-services-in-most-countries-who-survey>

Organización Mundial de la Salud. (2021). *Trastornos mentales*. https://www.who.int/topics/mental_disorders/es/

Pescosolido, B. A. (2013). The public stigma of mental illness: What do we think; what do we know; what can we prove? [El estigma público de las enfermedades mentales: ¿Qué

pensamos, qué sabemos, qué podemos probar]. *Journal of Health and Social Behavior*, 54(1), 1-21. doi:<http://dx.doi.org/bucm.idm.oclc.org/10.1177/0022146512471197>

Phelan, J. C., Link, B. G., Steve, A., & Pescosolido, B. A. (2000). Public conceptions of mental illness in 1950 and 1996: What is mental illness and is it to be feared? [Percepciones

públicas de las enfermedades mentales 1950 -1996: ¿Hay que temer a las enfermedades mentales?]. *Journal of Health and Social Behavior*, 41(2), 188-207.

Roehrig, C. (2016). Mental disorders top the list of the most costly conditions in the United States: \$201 billion [Los trastornos mentales encabezan la lista de las condiciones más costosas en los Estados Unidos: \$ 201 mil millones]. *Health Affairs*, 35(6), 1130-1135. doi:<http://dx.doi.org/bucm.idm.oclc.org/10.1377/hlthaff.2015.1659>

Rodríguez, J., Kohn, R. & Aguilar-Gaxiola, S. (2009). Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe. Organización Panamericana de la Salud.

Theurer, J. M., Jean-Paul, N., Cheyney, K., Koro-Ljungberg, M., & Stevens, B. R. (2015). Wearing the label of mental illness: Community-based participatory action research of mental illness stigma [Llevando la etiqueta de la enfermedad mental. Investigación de acción participativa basada en la comunidad sobre el estigma de las enfermedades mentales]. *The Qualitative Report*, 20(1), 42-58.

LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA. MÉTODOS, ESTRATEGIAS Y PRÁCTICAS PARA UNA COMPLEMENTARIEDAD PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN FORMAL

Social education at school. Methods, strategies and practices for pedagogical complementarity in formal education

Esteban Francisco Tejada Fernández

estebant@ucm.es

Resumen

En la presente investigación se analizan métodos, estrategias y prácticas docentes que exploran alternativas complementarias a la docencia clásica y tradicional en la atención a jóvenes en dificultad y riesgo de exclusión educativa y social. En la investigación se defiende la idea de un enfoque integral y holístico de la pedagogía. Una pedagogía escolar y una pedagogía social que se complementan en el ámbito de la educación formal o reglada. Se investigan nuevos enfoques pedagógicos y otras formas de relación educativa, que van más allá de la figura del docente y que ofrecen una mirada pedagógica actualizada para la atención al alumnado en dificultad social y en riesgo de abandono escolar temprano, más integradora, equitativa y superadora de modelos de exclusión y desigualdad. El diseño de investigación se constituye sobre una metodología cualitativa. Se realiza una revisión conceptual y epistemológica de la educación social a partir de una extensa revisión bibliográfica y una investigación sobre prácticas y programas educativos dirigidos a jóvenes en riesgo de abandono escolar temprano por medio de entrevistas en profundidad y grupos de discusión con profesionales de las entidades de los programas educativos seleccionados, que aporte evidencias científicas y que permita contrastar hipótesis. Los resultados de la investigación muestran el grado de interés y utilidad que tienen estos programas, ya que ofrecen competencias, conocimientos y acreditaciones reconocidas, y además, ofrecen un espacio de referencia accesible para la orientación y atención de problemáticas personales, familiares y sociales que son especialmente relevantes para los jóvenes en dificultad y riesgo de exclusión social. Se incorporan en el programa educativo áreas

de desarrollo socioemocional y familiar que van más allá del marco estricto curricular de la formación y la cualificación laboral y que permiten extender la acción educativa a un marco de intervención pedagógico y social.

Palabras clave: *educación social, pedagogía social, abandono escolar temprano, exclusión social, jóvenes en riesgo.*

Abstract

In this research, teaching methods, strategies and practices are analyzed that explore complementary alternatives to classical and traditional teaching in the care of young people in difficulty and at risk of educational and social exclusion. The research defends the idea of a comprehensive and holistic approach to pedagogy. A school pedagogy and a social pedagogy that complement each other in the field of formal or regulated education. New pedagogical approaches and other forms of educational relationship are investigated, which go beyond the figure of the teacher and offer an updated pedagogical perspective for the attention to students in social difficulties and at risk of early school leaving, more inclusive, equitable and overcoming of models of exclusion and inequality. The research design is built on a qualitative methodology. A conceptual and epistemological review of social education is carried out based on an extensive bibliographic review and research on educational practices and programs aimed at young people at risk of early school leaving through in-depth interviews and discussion groups with professionals from the entities of the selected educational programs, providing scientific evidence and allowing hypotheses to be tested. The research results show the degree of interest and usefulness that these programs have, since they offer skills, knowledge and recognized accreditations, and also offer an accessible reference space for the orientation and attention of personal, family and social problems that are especially relevant for young people in difficulty and at risk of social exclusion. Social-emotional and family development areas are incorporated into the educational program that go beyond the strict curricular framework of training and job qualification and that allow the educational action to be extended to a pedagogical and social intervention framework.

Keywords: social education, social pedagogy, early school leaving, social exclusion, youth at risk.

Antecedentes y problema de investigación

Los antecedentes y el problema de investigación se fundamentan tanto en la literatura científica relacionada con la educación y la pedagogía social y la atención educativa a jóvenes en riesgo de exclusión social, como en la experiencia profesional del investigador.

La investigación se articula a partir del siguiente problema de investigación. En educación social la orientación a jóvenes en riesgo de exclusión social y con familias en dificultad es un ámbito reconocido profesionalmente y reconocible como un ámbito de educación especializada en la literatura científica. La preocupación respecto a problemas como el abandono escolar temprano, el tratamiento de la diversidad, la exclusión educativa, la incidencia de los factores sociofamiliares (culturales, económicos, etc.) y del contexto social en el rendimiento escolar de los alumnos, etc., es tratado en diferentes investigaciones sobre educación y rendimiento educativo realizado por instituciones y entidades sociales. En España, la tasa de abandono escolar temprano es de las más altas de la UE, aunque de manera progresiva ha ido disminuyendo el porcentaje. En 2008 la tasa de abandono escolar temprano en España era del 31,7% (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2013), en 2014 el porcentaje era del 20%, frente a un 11% de la media de la UE28 (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014). En 2020, (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020) el porcentaje se sitúa en el 16%. La tasa ha descendido casi a la mitad, algo más del 40%, aunque todavía queda lejos del objetivo

de la Unión Europea. La estrategia Europea 2020 estableció entre sus objetivos en 2010, reducir el abandono escolar temprano por debajo del 10% en la UE y del 15% en España. El descenso en la tasa de abandono escolar temprano nos debe llevar a analizar los datos con cautela, en primer lugar, porque todavía nos encontramos lejos de la media, si se compara con el 10,7% de la media de la UE, y por otro lado, debemos tener en cuenta los factores coyunturales que están relacionados con el mercado laboral, como las recientes crisis económicas que han contribuido de manera evidente a descender las cifras del abandono escolar temprano (Fundación BBVA-Ivie, 2017). El abandono escolar temprano es un indicador educativo que determina si un joven se encuentra en situación de abandono del proceso formativo y de cualificación profesional. Este indicador, en definitiva, nos muestra el resultado de un *proceso académico* en el que el alumno ha ido, progresivamente, distanciándose en logros y objetivos respecto a su grupo de referencia escolar y académico. Aunque este indicador va más allá, en realidad supone un proceso socioemocional del alumno, de desapego y *desenganche* en su relación con la escuela y la educación reglada (Fernández Enguita, 2012; González, 2017; Mena Martínez et al., 2010), sin embargo, a pesar de las evidencias e investigaciones realizadas en este ámbito apenas hay constancia de experiencias sobre la intervención de educadores sociales en programas educativos dentro de la formación reglada o escolar que desarrollen una acción preventiva y una orientación educativa especializada.

Ante esta situación, nos surgen varias preguntas de investigación: ¿la educación social está incorporada en el currículum en el sistema educativo?, ¿es factible o posible la complementariedad de la pedagogía social y de la pedagogía escolar en el desarrollo programas y proyectos educativos en el ámbito escolar o de la formación reglada?, ¿qué paradigmas y marcos teóricos fundamentan este tipo de programas y qué métodos y procedimientos llevan a cabo?

Marco Teórico

El marco teórico y el estado de la cuestión se lleva a cabo a partir de una extensa revisión bibliográfica, revisión de datos estadísticos e investigaciones relacionados con el objeto de estudio: la construcción epistemológica de la educación social, la desigualdad y exclusión educativa, el abandono escolar temprano y las prácticas educativas que se llevan a cabo en este ámbito de intervención. Se realizará una revisión conceptual y epistemológica de la educación social, la atención y orientación a jóvenes en riesgo de exclusión social y los programas educativos para la prevención del abandono escolar temprano.

En la literatura científica sobre educación y pedagogía social apenas encontramos trabajos e investigaciones que desarrollen el campo de conocimiento que tiene por objeto de estudio nuestra investigación. La educación escolar, como trataremos de evidenciar en la investigación, se ha nutrido de estrategias como las técnicas de animación y participación, dinámicas para el trabajo socioeducativo del grupo y de los educandos, atención y orientación individualizada en problemas socioemocionales y familiares, el trabajo y el desarrollo de acciones culturales para la comunidad, etc., estrategias y procedimientos que conformaron la praxis de la educación social. Por supuesto ninguna de ellas es exclusiva de la educación social, no se afirma esto en la investigación, más bien parece ser que ocurre justo lo contrario. En línea con las aportaciones del pensamiento crítico de la filosofía de la educación y de la sociología de la educación con autores como Apple, M.(1986), en el sistema educativo predomina un paradigma pedagógico que se impone como hegemónico y que se resiste a ceder espacios a otros paradigmas. La educación, además de la escolar, como acción educativa intencional y sistemática no debería estar condicionada por el contexto en el que se realiza. La educación “no puede considerarse como un proceso limitado en el tiempo y en el espacio, confinado a las escuelas y medido por los años de asistencia” y partir de ello diferencian la educación entre: *educación informal*, *educación formal* y *educación no formal* (Coombs, 1989, p. 26-27). La educación social se encuentra en espacios no escolares, pero no necesariamente tiene por qué permanecer fuera de la escuela.

La Educación se ha constituido a lo largo de su historia a partir de la aportación de grandes y excelentes pedagogos y filósofos de la educación como Froebel, Montessori, Freinet, Decroly, Dewey, Ortega y Gasset, etc. Diversas corrientes culturales, científicas y de renovación pedagógica que han desarrollado y evolucionado el proceso de enseñanza, sus estrategias didácticas y de aprendizaje. De igual manera la pedagogía social se ha desarrollado a lo largo de la historia (Mendizábal, 2016) evolucionando y constituyéndose como disciplina desde finales del siglo XIX con autores fundacionales como Diesterweg y Natorp y de manera significativa en el siglo XX con Nohl, Bäumer, Mollenhauer, etc. Un proceso que con la influencia de las corrientes de renovación pedagógica del siglo XX y XXI se retroalimentan reafirmando la importancia de lo social en la educación y la práctica pedagógica en lo social.

A lo largo de mi experiencia como educador social y en mi relación como profesional de la educación social con el sistema educativo he podido comprobar que existe cierto desconocimiento de la pedagogía social y de la educación social por parte de profesionales que trabajan en educación, especialmente en el contexto de la educación formal o reglada, que identifican las funciones que realizan los profesionales de la educación social con una suerte de trabajador social o *trabajador social educativo*, y que en gran medida vienen determinadas por desconocimiento o una idea aproximada de lo que realiza la educación social y el contexto tan amplio y extenso denominado como educación no formal.

La *educación no formal* se refiere a “todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos” (Trilla, Gros y López, 2003). El ámbito educativo *no formal* es muy heterogéneo y comprende sectores y colectivos muy heterogéneos con intereses y campos de actuación muy diferentes. A pesar del gran interés que tiene esta área y la importancia de su acción para la sociedad en general, la educación no formal ha sido “infravalorada académica, pedagógica y oficialmente” (Trilla Bernet et al., 2003). La institución escolar se imponía en las corrientes pedagógicas de manera que educación y escuela eran casi sinónimos. La única educación posible es la que se propone en la escuela, marginando todo aquello que se ofrecía desde otros contextos. Esta exclusión del espacio educativo institucionalizado es refrendado también por las administraciones públicas, ministerio y consejerías de Educación que en línea con las corrientes academicistas veían en la educación no formal un espacio ajeno al mundo educativo, escolar y académico.

La educación social se inserta en lo que se ha denominado como educación no formal. Los esfuerzos de diferentes autores por desarrollar una conceptualización de la pedagogía social a partir del conocimiento de la educación social y su práctica educativa es extensa (J. Caride, 2004, 2005; Ortega Esteban, 2005; Parcerisa, 2008; Pérez Serrano, 2010; Petrus, 1997; Romans, Petrus y Trilla, 2000; Petrus, 2004; Sáez Carreras y García Molina, 2006; Sarramona, Colom y Vázquez, 1998; Sarramona y Marqués, 1985). La práctica de la educación social es muy diversa y se constituye a partir de prácticas anteriores que se edificaron con la influencia de modelos y estrategias de renovación pedagógica y nuevos modelos para la intervención social. La categorización de la educación en *educación formal, no formal e informal*, sigue y continúa vigente en la literatura científica, en gran parte por la inercia y la fuerza de la clasificación realizada por Coombs. La organización de la educación en base a esta clasificación, desde una comprensión epistemológica de la pedagogía en la actualidad, no tiene excesivo rigor. En educación transitamos desde un modelo centrado en las TIC ha otro centrado en las TAC, las Tecnología del Aprendizaje y el Conocimiento (Lozano, 2011). La importancia en la educación y en los procesos de enseñanza-aprendizaje son una realidad que han potenciado y en gran medida, modificado, la práctica pedagógica y se consolidan progresivamente como un espacio formativo, alejado del tradicional espacio educador: aula-profesor-escuela. La educación lejos de ser un espacio restringido y acotado por el currículum se expande hacia ámbitos del conocimiento social, ético, medioambiental y emocional. La configuración del currículum en la legislación actual (LOMLOE) se orienta hacia una educación que aporte además de los

conocimientos para las competencias académica y profesional, una competencias para la ciudadanía, desde un enfoque global, interdependiente, ecológico e intercultural.

Es probable que las definiciones tradicionales de la educación social hoy no respondan a la realidad de su acción educativa en la actualidad. Sería necesario realizar una revisión conceptual desde una perspectiva teórico-práctica de la educación social. Partir de una revisión de la educación social que, de acuerdo con (Petrus, 1997) permita realizar una “teoría de la práctica para la práctica” y contribuir a la teorización de la pedagogía social en el ámbito de nuestra investigación. Como en tantas otras disciplinas, la práctica se impone y trasciende más allá de las precisiones teóricas, epistemológicas o conceptuales. La pedagogía social, como ciencia que tiene como objeto de estudio la educación social, debe realizar una revisión sistemática sobre la praxis educativa que mantenga actualizada la disciplina científica. Será por tanto necesario revisar una nueva conceptualización de los escenarios educativos que traspasan las líneas fronterizas de la comprensión de la educación como práctica exclusiva en espacios formales. La educación social es por un lado una referencia como intervención educativa especializada en contextos escolares y espacios socioeducativos, pero también es y forma parte de prácticas pedagógicas en múltiples iniciativas y metodologías. De acuerdo con (Colom Cañellas, 2005) existe una complementariedad y una continuidad entre la educación formal y la educación no formal que en mi opinión supera conflictos terminológicos e identitarios en la educación.

Para ello esta tesis investiga las relaciones y sinergias que se crean en los contextos de educación formal y no formal. Se analizarán las prácticas socioeducativas que se llevan a cabo en contextos o en entornos emergentes de la educación social que en mi opinión y como hipótesis, pueden ser consideradas hoy como prácticas docentes, lejos de la terminología tradicional destinada a clasificar a la educación social ya que “no hay educación no formal” (Ortega Esteban, 2005a, p. 168).

Metodología de la investigación

De acuerdo con el objeto de estudio, se propone la utilización de una metodología cualitativa. La Teoría Fundamentada (Grounded Theory) de Strauss y Corbin (2002) nos permite desarrollar la investigación para la comprensión del fenómeno educativo objeto de estudio, formulación de propuestas teóricas en campos como el de la educación y especialmente el campo de la educación social. A partir de los procedimientos de estudio y análisis de los datos recogidos se realiza un proceso inductivo en el que la teoría emerge de los datos. Se realizará una ordenación conceptual a partir de la organización y clasificación de los datos de acuerdo a las dimensiones de estudio establecidas.

Para ello la investigación se organiza en torno a una revisión bibliográfica y la recogida de información y trabajo de campo de programas educativos.

El marco teórico y el estado de la cuestión se lleva a cabo a partir de una extensa revisión bibliográfica y documental, revisión de datos estadísticos e investigaciones relacionados con el objeto de estudio: la construcción epistemológica de la educación social, la exclusión educativa, el abandono escolar temprano y las prácticas educativas que se llevan a cabo en este ámbito de intervención. Por otro lado, se realizará una investigación sobre programas educativos relacionados con la intervención con jóvenes en riesgo de abandono escolar temprano.

Se seleccionan dos ámbitos pedagógicos principales de estudio y análisis:

1. Programas educativos para la prevención del Abandono Escolar Temprano que se desarrollan en Institutos de Educación Secundaria. Concretamente se estudiarán las Aulas de Compensación Educativa de los IES de la Comunidad de Madrid.

La muestra se realiza a partir del análisis documental de la distribución de ACE en centros públicos en la Comunidad de Madrid. Con el objeto de poder contar con información suficiente que nos permita triangular la información recogida se seleccionan para la muestra las ACE que pertenecen a centros públicos del área Territorial de la zona Sur de la Comunidad de Madrid. Participan en la investigación 5 ACE de las 6 aulas que hay en total en el área. La investigación de las Aulas de Compensación Educativa de la Comunidad de Madrid se realiza a partir del análisis de las siguientes dimensiones que componen este recurso:

- El centro educativo: organización y programa educativo.
- El equipo docente y educativo.

2. Experiencias socioeducativas y programas sociolaborales desarrollados por entidades sociales. Concretamente se analizarán las Escuelas de Segunda Oportunidad de la Comunidad de Madrid.

Se llevará a cabo un trabajo de campo en el que se realizarán visitas y entrevistas a los centros educativos y entrevistas en profundidad y grupos de discusión con orientadores, educadores y coordinadores de los programas seleccionados. Para el estudio de este contexto de intervención se han seleccionado a entidades sociales que pertenecen la Asociación de Escuelas de Segunda Oportunidad de España: Asociación La Rueda, Fundación Tomillo y Fundación Norte Joven.

Las dimensiones de investigación para este contexto son:

- Actividades que desarrollan contenidos transversales del Proyecto Educativo de Centro. Actividades que se desarrollan dentro del marco de lo que se denominan contenidos transversales: entre el profesorado se denominan como charlas y actividades normalmente en tutorías. Esta dimensión pretende aportar evidencias de una educación social que se realiza en el centro escolar, la educación social en el currículum escolar.
- Actividades de innovación “socioeducativa”. Actividades que tenga una orientación clara de educación social, una dimensión sociocultural y de desarrollo comunitario del centro educativo: proyectos de colaboración con entidades sociales, con el tejido asociativo, la comunidad, etc.
- Actividades o prácticas relacionadas con la orientación educativa sobre problemáticas relacionadas con: exclusión social y pobreza, problemas de comportamiento y conflictos entre iguales, delincuencia, consumo de drogas, etc. Situaciones que están presentes en las situaciones personales y sociofamiliares de los alumnos y que pueden relacionarse con lo que se denomina en pedagogía social como educación especializada.

Resultados alcanzados hasta el momento

Hasta el momento se ha podido realizar la investigación bibliográfica y documental sobre la revisión conceptual y epistemológica de la educación social, los jóvenes en riesgo de exclusión social y los programas educativos para la prevención del abandono escolar temprano. La crisis sanitaria por la COVID-19 ha afectado de manera significativa a toda la fase de trabajo de campo y recogida de información en las entidades y con los profesionales. Los avances obtenidos se relacionan fases iniciales de la investigación. Se han seleccionado las entidades y proyectos, se ha informado y solicitado la colaboración en la investigación y se han iniciado los primeros contactos de presentación que permitan realizar el trabajo de campo y acceder a las fuentes de información y las entrevistas con los profesionales y educadores. Los resultados obtenidos por ahora se limitan a la información recogida en la documentación consultada de las entidades y las primeras entrevistas con directores y responsables de programas.

Conclusiones

Los resultados obtenidos no permiten por ahora avanzar conclusiones. Hasta el momento los datos analizados nos permiten observar prácticas educativas y modelos pedagógicos eficientes

más allá de los tradicionales para la atención a jóvenes en situación de abandono escolar temprano y en riesgo de exclusión social.

Referencias bibliográficas

- Caride, J. A. (2004). *¿Qué añade lo “Social” al sustantivo “Pedagogía”?* *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 55–85.
- Caride, J. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica.*
- Colom Cañellas, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la Educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338(338), 9–22.
- Coombs, P. H. (1989). *Formal and Nonformal Education: Future Strategies.* In A. TITMUS (Ed.), *Advances in Education* (pp. 57–60). Pergamon. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-08-030851-7.50021-7>
- Fernández Enguita, M. (2012). *Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar.* In M. de Puelles Benítez (Ed.), *El fracaso escolar en el estado de las autonomías: del fracaso al éxito escolar.* Wolters Kluwer España. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742011000300005>
- Fundación BBVA-Ivie. (2017). *Inversión y capital público en educación y sanidad tras la crisis.*
- González, M. T. (2017). *Desenganche y abandono escolar, y medidas de re-enganche: algunas consideraciones.* *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 21(4).
- Lozano, R. (2011). *De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento.* *Anuario ThinkEPI*, 5(0), 45–47.
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M., & Riviére Gómez, J. (2010). *Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar.* *Revista de Educación, número extraordinario 2010*, 119–145.
- Mendizábal, M. R. (2016). *La Pedagogía Social: Una disciplina básica en la sociedad actual.* *Holos*, 5, 52. <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4729>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2013). *Datos y Cifras. Curso escolar 2013/2014.* <https://sede.educacion.gob.es/publivena/datos-y-cifras-curso-escolar-20132014/ensenanza-estadisticas/16066>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2014). *Datos y cifras Curso escolar 2014 / 2015.* <https://sede.educacion.gob.es/publivena/datos-y-cifras-curso-escolar-20142015/ensenanza-estadisticas/20000>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa Año 2020.* <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/laborales/epa/aban&file=aban102.px>
- Ortega Esteban, J. (2005). *La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales.* *Revista de Educación*, 338(338), 167–176.
- Parcerisa, A. (2008). *Educación Social en y con la institución escolar.* *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 0(15), 15–27. <https://doi.org/B> Revista sellada por la FECYT a través de google académico.
- Pérez Serrano, Gloria. (2010). *Pedagogía social-educación social.* (NV-1 onl). Narcea Ediciones.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía social.* In *Ariel Educación.* Ariel.
- Romans, M., Petrus, A., & Trilla, J. (2000). *De profesión, educador (a) social.*
- Rotger, A. P. (2004). *Educación social y educación escolar.*
- Sáez Carreras, Juan., & García Molina, José. (2006). *Pedagogía social: pensar la educación social como profesión.* In *Política social, servicios sociales.* (1ª ed.). Alianza.
- Sarramona, J., Colom, A., & Vázquez, G. (1998). *Educación no formal.*
- Sarramona, J., & Marques, S. (1985). *¿Qué es la pedagogía?: una respuesta actual.*
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Universidad de Antioquía. Sage Publicaciones.
- Trilla Bernet, J., Gros Salvat, B., López Palma, Martín García, M. (2003). *La educación fuera de la Escuela. Ámbitos no formales y Educación Social.* *Ariel Educación.*, 256.

LÍNEA 6. DIAGNÓSTICO,
ORIENTACIÓN Y EVALUACIÓN
EN EDUCACIÓN Y
PSICOPEDAGOGÍA (PSICOLOGÍA
EDUCATIVA)

LA IMPORTANCIA DE LAS VARIABLES PSICOSOCIALES EN EL DESARROLLO DEL TALENTO EN ADOLESCENTES: UN METAANÁLISIS

Psychosocial factors in talent development: a meta-analysis

María Rueda Núñez de Villavicencio

Marrue04@ucm.es

Resumen

Este documento analiza la información que existe en referencia a una de las variables psicosociales que debemos tener en cuenta a la hora de estudiar el desarrollo del talento en adolescentes, y cómo está directamente relacionado con las estrategias que podemos desarrollar para enseñarles nuevos conceptos. Para llevarlo a cabo, he revisado diferentes modelos teóricos que se han desarrollado en estos últimos años para que así podamos tener un claro entendimiento de la importancia que estas variables pueden llevar a tener en el desarrollo del talento.

Como puede verse, los modelos han evolucionado a lo largo de los años. En primer lugar, se centraban en cómo poder medir de manera cuantitativa la inteligencia, y por esta razón desarrollaron una prueba que pudiera dar esta información. Siguieron estudiando en esta línea y se dieron cuenta de que el CI no es lo único importante, y que otras variables eran muy importantes en el desarrollo del talento en adolescentes, de la inteligencia y de las capacidades.

Voy a explicar Grit (perseverancia), que es una de las variables psicosociales que influyen en el desarrollo del talento, para ver cómo de importante puede ser para un adolescente en su proceso de aprendizaje. Grit (perseverancia) es una variable psicosocial, considerada un rasgo de la personalidad gracias a la cual las personas seguimos luchando y peleando por lo que queremos conseguir. Es lo que necesitamos para superar nuestros propios límites y mejorar cada vez más. Es cómo manejamos el fracaso para aprender de éste.

Palabras clave: variables psicosociales, desarrollo del talento, adolescentes, modelos teóricos.

Abstract

This paper analyses all the information related to one of the psychosocial factors we must bear in mind when studying talent development in adolescent, and how it is directly related to education and teaching strategies. To do so, I have reviewed the different theoretical models that have been elaborated during the last years, so that it allows us to fully understand the importance of the psychosocial factors in developing talent.

As it can be seen, these models have evolved through the years. Firstly, their concern was how could the quantify the intelligence, and they put all the effort in achieving a test that could give them this information. As they kept on studying, they discovered that it is not only IQ what matters, and that other factors play an important role when talking about child talent development, and especially, when talking about intelligence and capacities.

I am going to explain Grit, which is one of the psychosocial characteristics that affect talent development, to try to find out how important it can be to children and their learning process. Grit is a psychosocial factor, considered a personality trait, thanks to which we keep fighting for what we want to achieve. It is what we need so we can overcome our limits and improve and get better each time. It is about how we manage failure and learn from it.

Keywords : psychosocial factors, talent development, adolescents, theoretical models.

REVISIÓN DEL PROCESO DE ADAPTACIÓN ESCOLAR EN SECUNDARIA DESDE EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

A REVIEW OF THE SCHOOL ADJUSTMENT PROCESS IN SECONDARY FROM THE DEMOCRATIC EDUCATION PERSPECTIVE

Samuel González García

samgon01@ucm.es

Resumen

Llamamos adaptación al proceso por el que los/as educandos/as se incorporan a un nuevo centro educativo y llegan a un estado de ajuste escolar, conformado por la autonomía académica, el bienestar emocional y la integración social.

En este trabajo se estudian los conceptos de adaptación escolar y ajuste escolar. Se ha realizado una revisión teórica que ayude a contextualizar el trabajo de la tesis doctoral “Transformación de los procesos de ajuste en secundaria en una escuela democrática”, cuyo propósito es producir una guía o decálogo de buenas prácticas que sirva de referencia en centros educativos de secundaria en la gestión de los procesos de admisión, adaptación y ajuste.

Se observa que las distintas aproximaciones teóricas que han investigado sobre el ajuste escolar utilizan dichas dimensiones de un modo recurrente para definir dicho concepto. Por otra parte, los/as educandos/as, entrevistados/as en el proceso de confección de la tesis, describen el ajuste escolar utilizando ideas asociadas a las mismas dimensiones.

Palabras clave: Educación democrática, ajuste escolar, adaptación escolar, bienestar emocional, secundaria

Abstract

The process that a school, a student and the environment carries out from the admission to the moment when the student is completely adjustend is what we can call the school adjustment process. The elements that shape this process are the academic autonomy, the emotional wellbeing and the social integration

In this work we have studied the concepts of school adjustment process and the state of school adjustment by doing a theoretical review to support the research associated with the PhD Thesis “Transformation of the adjustment processes in secondary school at a democratic school” and provide the researcher with proper context and information. The research main goal is to produce a guide or decalogue of good practices that could be referential for other secondary schools to manage and plan the school admission and adjustment processes. It has been observed that the literature that studied the school adjustment processes previously have consistently used the same three dimensions to define it. Besides, the students that were interviewed as a part of the main research describe the school adjustment concept using ideas strongly linked to these dimensions.

Keywords: Democratic education, school adjustment process, school adjustment, emotional wellbeing, secondary school

Adaptación escolar

Este trabajo se encuadra dentro del desarrollo de la tesis doctoral “Transformación de los procesos de ajuste en secundaria en una escuela democrática” cuyo propósito es producir una guía o decálogo de buenas prácticas que sirva de referencia en centros educativos de secundaria en la gestión de los procesos de admisión, adaptación y ajuste. Este trabajo se realizará mediante un

proceso participativo con los educandos y las educandas de la escuela democrática Dragon American School.

Como paso previo a la fase de Investigación-Acción Participativa (IAP), el estudiantado del centro ha completado cuestionarios y realizado entrevistas; mientras el investigador está realizando una revisión teórica. La información obtenida se trasladará al grupo de trabajo IAP de modo que sirva de elemento iniciador del proceso de análisis y debate grupal.

Uno de los conceptos fundamentales en la investigación es el de “Adaptación Escolar”, con el que nos referimos indistintamente a un proceso y a un estado, y que se asocia a distintos parámetros en función de la mirada del hablante.

Esta revisión teórica tiene como propósito comprender desde diferentes perspectivas dicho concepto en la etapa secundaria. En ella se abordan los conceptos de adaptación escolar y ajuste escolar, los objetivos, las estrategias y las fases del proceso de adaptación. Además, se desgranar los distintos aspectos que conforman la adaptación o el ajuste escolar como estado final.

La información obtenida ha de cumplir un rol esencial en todos los pasos del proceso de confección del dossier introductorio que ha de entregarse al grupo de trabajo IAP, por lo que las preguntas de investigación van dirigidas a producir un conocimiento que establezca las bases iniciadoras de dicho proceso participativo.

Preguntas de investigación

P1.1. ¿Qué conjunto de dimensiones describe con más precisión el estado de ajuste escolar según la literatura científica?

P1.2. ¿Es certera la comprensión de los educandos/as entrevistados/as sobre los conceptos de adaptación escolar y ajuste escolar en relación a la conceptualización teórica?

P2. ¿Cómo se estructura el conjunto de conceptos asociados a la adaptación escolar?

Metodología

El acercamiento al concepto de adaptación escolar se realiza en dos fases (Londoño Palacio et al., 2016):

1. Búsqueda, selección, organización y disposición de las fuentes.
2. Integración de la información obtenida de dichas fuentes.

Primera fase:

Se realizan búsquedas bibliográficas sucesivas en Proquest utilizando distintas palabras claves. Esto nos proporcionará una amplia perspectiva sobre el nivel de conocimiento que existe respecto al tema investigado.

Posteriormente se seleccionan aquellos documentos cuyo enfoque va encaminado a comprender mejor la adaptación escolar o sus distintos aspectos constituyentes. Se descartan aquellos que si bien invocan el concepto, no profundizan en él. Los

documentos seleccionados son agrupados y etiquetados según las categorías sobre las que aportan información.

Segunda fase:

Se agrupan ideas y conceptos, que han de sintetizarse para componer un mapa conceptual que ayude a comprender la adaptación escolar y continuar la investigación sobre ella de un modo organizado.

Posteriormente se realiza una comparación aproximativa entre lo referido por los testigos expertos en las entrevistas en profundidad realizadas para la tesis doctoral, con el resultado de la integración

del análisis teórico sobre el concepto de adaptación escolar. Para ello, se analizarán las respuestas a las preguntas sobre los conceptos de adaptación escolar y ajuste escolar formuladas durante las entrevistas en profundidad a un grupo de educandos/as de Dragon American School, la escuela democrática en la que se está realizando la investigación.

Para la planificación de las entrevistas se realizó un muestreo por cuotas, con objeto que el conjunto de entrevistados fuera lo más representativo posible teniendo en cuenta las siguientes variables en la propuesta de educandos/as a entrevistar:

- Edades.
- Sexo.
- Rendimiento escolar.

Las preguntas que se realizaron en las entrevistas para comprender lo que los/as entrevistados pensaban sobre este tema fueron:

- ¿Cómo sabes tú que un proceso de adaptación-ajuste ha funcionado bien?
- ¿Cómo sabes tú que un proceso de adaptación-ajuste no ha funcionado bien?
- ¿Cómo definirías tú el proceso de adaptación-ajuste?

Las transcripciones de las respuestas a estas preguntas se agruparon en una tabla específica y se etiquetaron y contaron todas las ideas mencionadas por los/as educandos/as con la intención de explicar la adaptación o el ajuste.

Resultados

Como se ve en la Tabla 1, la búsqueda realizada en Proquest nos devuelve un número relativamente reducido de resultados, lo que se hace más acusado cuando pretendemos encontrar documentación científica que relacione la adaptación escolar o el ajuste escolar con el ciclo de educación secundaria. Esto es mucho más notorio si queremos relacionar adaptación y ajuste entre sí y contrasta con una cifra mucho más abultada cuando realizamos la búsqueda de literatura científica en inglés.

Tabla 1. Resultados de las búsquedas en Proquest

Palabras clave en la búsqueda	Número de resultados
"adaptación escolar" "ajuste escolar"	7
"adaptación escolar" secundaria	88
"ajuste escolar" secundaria	91
"ajuste escolar"	183
"adaptación escolar"	242
"proceso de adaptación" educación secundaria	368
"proceso de adaptación" educación	1819
"school adjustment" secondary education	6505

Tras comprobar y contrastar el uso que se hace de la terminología podemos afirmar que en la literatura científica se utilizan indistintamente los términos “adaptación escolar” y “ajuste escolar” para hablar del mismo concepto. Para esta investigación se va a utilizar “adaptación escolar” al hablar del proceso y “ajuste escolar” para hablar del estado por las siguientes razones:

- La práctica habitual en centros educativos es usar “adaptación” para hablar sólo del proceso. Esto se hace de modo extensivo en España especialmente en educación infantil y en la transición de educación infantil a educación primaria.
- En la literatura anglosajona, se utiliza “school adjustment” para hablar específicamente del estado. Cuando se discute el proceso se hace explícito de otras maneras. La traducción directa de “adjustment” al español es ajuste.
- La palabra “ajuste” es más apropiada para referirnos a una situación de bilateralidad, donde el cambio tiene lugar en dos partes, con una comunidad escolar que también se ha transformado en el proceso de acogida de un/a nuevo/a educando/a.

Al profundizar en el concepto de “adaptación escolar” se observa que es una variable compleja que podemos analizar observando tres grupos distintos de constructos (Evans et al., 2018):

- Constructos ambientales.
- Constructos individuales.
- Resultado.

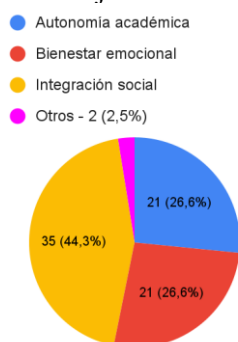
Respondiendo a este análisis, la intervención encauzada a producir mejores resultados en el proceso de adaptación escolar debería realizarse a nivel ambiental o individual. En estos ámbitos se despliegan las variables que tienen un impacto en el proceso de adaptación escolar. Por otro lado, en el último, el llamado “Resultado” haciendo referencia al producto del proceso de adaptación, se agrupan las dimensiones que definen el estado de ajuste escolar:

- Autonomía académica.
- Bienestar emocional.
- Integración social.

Estos tres aspectos concurren en una abrumadora mayoría de la literatura revisada (Moral de la Rubia et al., 2010) (Nowland et al., 2015) (Lakhani et al., 2017) (Navarro García et al., 2014) (Musitu-Ferrer et al., 2019) (Izaguirre et al., 2016) (Bernal-Ruiz et al., 2017) y constituyen el conjunto de elementos que se han de observar para poder valorar el grado de ajuste escolar.

Las respuestas a las entrevistas hacen referencia mayoritariamente a aspectos asociados a la autonomía académica, bienestar emocional y la integración social, siendo este aspecto predominante, como se puede ver en la Gráfica 1.

Gráfica 1. Referencias a las dimensiones del ajuste escolar por parte de los alumnos entrevistados.



Discusión y conclusiones

Para responder a la pregunta P1.1 hay que invocar la mención realizada en la sección anterior: El análisis pormenorizado de la bibliografía conduce a concluir que las dimensiones que conforman el ajuste escolar son:

- Autonomía académica.
- Bienestar emocional.
- Integración social.

Para responder a la pregunta P1.2 se tiene en consideración que el conjunto de los/as educandos/as entrevistados/as reportó un conjunto de elementos que se asociaban con dichas dimensiones con precisión, otorgando mayor peso en su imaginario sobre la adaptación escolar a la ‘integración social’, que era invocada de un modo extensivo con multitud de referencias a ‘tener amigos’ y a estar o sentirse ‘integrado’. Por lo tanto, podemos suponer que el estudiantado tiene una visión de lo que es el ajuste escolar similar con la concepción que se extrae de la literatura, subrayando la existencia de un sesgo por parte de educandos/as hacia aspectos vinculados con la integración social.

Al considerar la adaptación como un proceso que se puede abordar activamente, se hace necesario dotarlo de una estructura explícita y formal que enuncie un objetivo, se desarrolle en unas fases y pueda ser planificado y, además, disponga de estrategias específicas (Nuñez-Naranjo et al., 2020) que permita al personal educativo trabajar y proponer sobre los niveles ambiental y personal. Por otro lado, el instrumento de evaluación elegido por el docente deberá contemplar las tres dimensiones del ajuste y el impacto de la transición en la comunidad. Teniendo en cuenta esto, para contestar correctamente a la pregunta P2, se ha desarrollado un mapa conceptual en la Gráfica 2 que pueda facilitar la comprensión de la adaptación escolar y el ajuste escolar desde una perspectiva global.

Perspectivas

Para el proceso de desarrollo de la tesis doctoral se tendrán en cuenta la información obtenida en este trabajo. Será de especial relevancia para la redacción del marco teórico, así como para la preparación de la documentación que se entregará al grupo de trabajo que desarrollará propuestas de transformación de los procesos de adaptación en el centro educativo.

Por otro lado, se abre la puerta a profundizar en las estrategias para intervenir en dichos procesos, con objeto de mejorar la información suministrada al grupo IAP y, por tanto, a tratar de conocer cuáles son los constructos ambientales y personales más relevantes de cara a optimizar dichas estrategias.

Gráfica 2. Mapa conceptual



Referencias bibliográficas

- Herrán Gascón, A., Cortina Selva, M. y González Sánchez, I. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Universitas
- Londoño Palacio, O. L., Maldonado Granados, L. F., & Calderón Villafañez, L. C. (2016). *Guía para construir estados del arte*. ICONK. <https://iconk.org/docs/guiaea.pdf>
- Evans, D., Borriello, G. A., & Field, A. P. (2018). *A Review of the Academic and Psychological Impact of the Transition to Secondary Education*. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01482>
- Moral de la Rubia, J. C., Sánchez Sosa, J. C., Villareal González, M. E., & México., F. D. P. U. D. N. L. (2010). *Desarrollo de una Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar José Carlos Moral de la Rubia, Juan Carlos Sánchez Sosa y María Elena Villarreal González Facultad de Psicología Universidad Autónoma de Nuevo León. México. Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 15(1), 1–11.
- NOWLAND, R., & HARRIS, J. (2015). *Primary-Secondary School Transition: Impacts and Opportunities for Adjustment*. *Journal of Education and Social Sciences*, 1(20), 2020. www.mmust.ac.ke
- Lakhani, P. K., Jain, K., & Chandel, P. K. (2017). *School adjustment, motivation and academic achievement among students*. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7(10), 333–348.
- Navarro García, F., Garcia Perales, J. R. (& Martínez Sánchez, M. E. (dir. tes.)). (2014). *Socialización familiar y adaptación escolar en adolescentes*.
- Musitu-Ferrer, D., Esteban-Ibañez, M., León-Moreno, C., & García, O. F. (2019). *Is School Adjustment Related to Environmental Empathy and Connectedness to Nature? Psychosocial Intervention*, 28(2), 101–110. <https://doi.org/10.5093/pi2019a8>
- Izaguirre, L. A., & Etxaniz, I. E. (2016). *EL AJUSTE ESCOLAR: UN MODELO EXPLICATIVO EN FUNCIÓN DE VARIABLES CONTEXTUALES Y PERSONALES*. 2016(cc).
- Bernal-Ruiz, Francisca & Gálvez, Francisco. (2017). *Ajuste escolar y rendimiento académico y su relación con la motivación y el autoconcepto. Análisis de diferencias en muestra chilena y española*. 31.
- Núñez-Naranjo, A., Galeas, G., & Paredes, A. (2020). *Estrategias para la adaptación escolar: una visión desde la secundaria*. 593 *Digital Publisher CEIT*, 6(1), 274–282. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.1.452>

“LIDERAZGO PARA EL BIEN COMÚN”. DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL ALUMNO UNIVERSITARIO

“Leadership for the common good” development of competencies in the university student.

María Fernanda Gambarini Duarte
mgambari@ucm.es

Resumen

El contexto social y profesional requiere, en la formación universitaria, diseños curriculares basados en el desarrollo de destrezas técnico-conceptuales y competencias, que permitan hacer frente a los retos que plantea la responsabilidad social inherente a la profesión: el bienestar humano y la mejora de la sociedad.

*Desde esta perspectiva consideramos que las competencias que habilitan al universitario-profesional para contribuir al bienestar y mejora de la sociedad, son las que constituyen el “liderazgo para el bien común”. Este constructo, elaborado ad hoc, se entiende como: **Una forma de ser personal y autobiográfica que se revela en la acción y que, desde la puesta en juego de la mejor versión propia, influye o inspira para que el otro despliegue a su vez su mejor versión.***

Se pretende mostrar el efecto del “tratamiento formativo” (elaboración proyecto colaborativo de mejora social), en el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común”, en los alumnos universitarios.

Los participantes son una muestra de 683 universitarios de primero de grado de las facultades de psicología y educación de la Universidad Francisco de Vitoria y la Universidad Complutense de Madrid. Se ha llevado a cabo un estudio de tipo cuasi experimental con medición pretest-posttest y con grupo control no equivalente. En dicho estudio se ha aplicado a los alumnos del grupo experimental (alumnos UFV) un tratamiento formativo de elaboración de un proyecto colaborativo para la realización de una propuesta de mejora social desde su ámbito profesional. El análisis previo de los datos muestra un incremento en el desarrollo de las dimensiones que componen el “liderazgo para el bien común”, entre la medida pretest y la posttest y en los alumnos a los que se aplicó el tratamiento. Ello nos hace pensar en un efecto del “tratamiento” sobre el desarrollo del “liderazgo para el bien común”

Palabras clave: Liderazgo, Bien común, Educación, Universidad

Abstract

The social and professional context requires, in university education, curricular designs based on the development of technical-conceptual skills and competencies that allow facing the challenges posed by the social responsibility inherent to the profession: human welfare and the improvement of society.

*From this perspective, we consider that the competencies that enable the university-professional to contribute to the welfare and improvement of society are those that constitute "leadership for the common good". This construct, elaborated ad hoc, is understood as: **A personal and autobiographical way of being that is revealed in action and that, from the implementation of the best version of oneself, influences or inspires others to deploy their best version in turn.***

The aim is to show the effect of the "formative treatment" (elaboration of a collaborative project for social improvement) on the development of "leadership for the common good" competencies in university students.

The participants are a sample of 683 first year university students from the faculties of psychology and education of the Universidad Francisco de Vitoria and the Universidad Complutense de Madrid. A quasi-experimental study was carried out with pretest-posttest measurement and a non-equivalent control group. In this study, the students of the experimental group (UFV students)

were given a training treatment for the elaboration of a collaborative project for the realization of a proposal for social improvement from their professional field.

The previous analysis of the data shows an increase in the development of the dimensions that make up the "leadership for the common good", between the pretest and posttest measures and in the students to whom the treatment was applied. This suggests an effect of the "treatment" on the development of "leadership for the common good".

Keywords: Leadership, Common good, Education, University

Antecedentes y problema de investigación

La sociedad humana está en continuo desarrollo, en permanente evolución o cambio. Y por inherente a su naturaleza, es el lugar donde la existencia humana puede crecer y desarrollarse. El profesional, por la responsabilidad inherente a su desempeño laboral, debe favorecer ese continuo desarrollo y evolución.

En este sentido, la historia es testigo de que el cambio precisa de la presencia de personajes con influencia especial dentro de un grupo. Con su comportamiento y actitud han sido capaces de inducir y dirigir el cambio. A la luz de los aprendizajes que nos ofrece la experiencia histórica, se hace necesario formar a los futuros profesionales en competencias que les habiliten como motor para el desarrollo y crecimiento de la persona en el contexto social. Estamos hablando de competencias de liderazgo.

Desde esta perspectiva, la universidad, cuya misión es la mejora permanente de la sociedad a través del conocimiento, debe contribuir, no solo a la formación en las competencias técnicas propia del grado académico, sino también en aquellas competencias que habiliten para liderar el cambio y la mejora social, a través de su desempeño profesional.

Por ello, es pertinente tener claro qué metodologías de enseñanza y aprendizaje son las favorecen el desarrollo de estas competencias en los universitarios para liderar una evolución social positiva.

Marco teórico

A partir de lo dicho anteriormente, resulta preceptivo establecer una definición de liderazgo de la que se pueda determinar las competencias que lo constituyen. Para lo cual, es necesario conocer la evolución de este constructo a lo largo de la historia.

Se ha realizado una investigación bibliográfica, con el objeto de estudiar en profundidad el liderazgo y su abordaje desde las distintas disciplinas: historia, psicología, pedagogía, sociología y desarrollo organizacional. Se ha realizado un estudio de la evolución del concepto de liderazgo a lo largo de la historia humana, centrándonos especialmente en el siglo XX, momento en que empieza a realizarse el estudio científico de este constructo.

Se han establecido como puntos clave para la investigación la "teoría del gran hombre" de Carlyle; la "teoría de los rasgos" defendida por autores como Taylor (1911), Mayo (1933), Maslow (1948) o Stogdill (1948), y también "la teoría conductual" de Shartle (1956). Otro punto clave es "la teoría situacional" cuyo autor más representativo, Burns (1978), es responsable del origen del liderazgo transaccional y transformacional y su continuidad en la teoría del liderazgo transformacional de Bass & Avolio (1994). Este recorrido ha ido conformando un escenario conceptual sobre el constructo del liderazgo, que no hace sino reforzar el convencimiento de la influencia y el impacto del líder en el desarrollo social.

En este sentido y buscando dar respuesta al problema planteado al inicio, sobre en qué competencias formar a los universitarios, en pro del bienestar humano y la mejora social, la presente investigación elabora una definición del constructo de liderazgo, basado en valores y orientado al servicio a la sociedad. Un "liderazgo para el bien común", como *una forma de ser personal y autobiográfica que se revela en la acción y que, desde la puesta en juego de la mejor versión propia, influye o inspira para que el otro despliegue a su vez su mejor versión*.

Hipótesis de investigación

En nuestro caso se trata de hipótesis correlacionales o diferenciales, que buscan especificar la relación entre las variables y que nos permiten responder a preguntas concretas de investigación. Una hipótesis sustantiva general, que nos habla de la existencia de diferencias significativas en el grado de desarrollo de las competencias de “liderazgo para el bien común” entre los alumnos universitarios a los que se les aplica el “programa formativo”, de elaboración de un proyecto colaborativo para la mejora social y aquellos a los que no se les aplica dicho programa formativo. Esta hipótesis se desglosa, a su vez, en otras 14 hipótesis sustantivas, que esperan la existencia de diferencias significativas en el grado de desarrollo de las dimensiones intrapersonal e interpersonal -y en las subdimensiones que las configuran- del “liderazgo para el bien común”, entre los alumnos universitarios a los que se les aplica el programa formativo, de elaboración de un proyecto colaborativo de propuesta de mejora social y aquellos a los que no se les aplica. Otras hipótesis secundarias analizan la incidencia de las siguientes variables: edad y sexo del alumno, grado universitario cursado y docente que acompaña al alumno en el proceso del desarrollo del “tratamiento”.

Metodología

La población objeto de investigación son los alumnos de primero de grado universitario de las facultades de educación y psicología, de la Universidad Francisco de Vitoria y la Universidad Complutense de Madrid.

La muestra obtenida de 683 sujetos, con el programa de cálculo muestral Ene 3.0, es mayor que la muestra ideal mínima (comparativa entre la muestra real y la ideal: anexo 1).

La disminución en el tamaño de la muestra en la medida posttest, se atribuye a la situación de confinamiento de la ciudadanía española a propósito de la pandemia por COVID-19, que obligó a realizar los cuestionarios, en el momento de medida posttest, vía on-line.

El objeto de nuestro estudio es el de obtener datos que permitan establecer la correlación entre la aplicación del tratamiento y el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común” en el alumno universitario. Para ello se aplicó dicho tratamiento a un grupo de alumnos de primero de grado universitario (grupo experimental). Posteriormente se comparó los resultados con otro grupo de alumnos de primero de grado universitario (grupo control) a los que no se aplicó el tratamiento. Se trata, por tanto, de un estudio de tipo cuasi experimental con medición pretest-postest y con grupo control no equivalente.

El tratamiento consiste en que el alumno, en cooperación activa con su equipo, debe hacer una propuesta de mejora social a propósito del reto planteado por el docente, utilizando sus conocimientos, recursos, investigación, reflexión. El reto formulado en clave de pregunta fue: *¿qué necesidad de mejora se detecta en el propio entorno desde la perspectiva profesional del grado?*

Como ya señalaba Dewey (1938) no toda experiencia es valiosa educativamente hablando. En este sentido, en la aplicación del tratamiento es clave el papel de la figura del mediador. No siempre es fácil que el aprendiz asuma de manera activa la dirección de su propia experiencia de aprendizaje o la adecuada elección en la importancia de los objetivos de esta. Por ello, en el desarrollo del tratamiento, ha sido fundamental la figura del docente en el aula como mediador y generador de escenarios de aprendizaje que guían y orientan el trabajo del alumno en la consecución de aprendizajes resultantes de las distintas fases de elaboración proyecto (tratamiento).

Se ha utilizado un sistema de evaluación continuo y formativo, mediante rúbrica que ha tenido por objetivo hacer un seguimiento de las competencias de “liderazgo para el bien común” que el alumno iba desarrollando. Ello ha permitido dar un feed-back, tanto a nivel intrapersonal como interpersonal del “liderazgo para el bien común” que ha favorecido la puesta en marcha de planes de acción de mejora a nivel individual y de equipo en competencias de “liderazgo para el bien común”.

Como instrumento de medida del efecto de la variable independiente (aplicación o no del tratamiento) sobre las variables dependientes (liderazgo para el bien común, ámbito intrapersonal e interpersonal del liderazgo para el bien común y las 12 subdimensiones que constituyen el liderazgo para el bien común), se utiliza el cuestionario COMPLIZ. Cuestionario diseñado Ad hoc y validado, siguiendo la teoría clásica de los test, con la revisión previa del instrumento por un grupo de 16 expertos, cuyas valoraciones han contribuido en gran medida en la conformación de la versión final del cuestionario.

Resultados hasta el momento

El análisis descriptivo de los datos obtenidos de la medición pretest y postest muestran un incremento en la media de las variables “liderazgo para el bien común”, y las dos dimensiones intrapersonal e interpersonal del mismo entre la medición pretest y la medición Postest, siendo mayor el incremento en el caso de la UFV, como se aprecia en la tabla siguiente:

Tabla 1: Descriptivos del constructo global y las dos dimensiones.

		LIDERAZGO EL BIEN COMÚN				D. INTRAPERSONAL				D. INTERPERSONAL			
		UFV		UCM		UFV		UCM		UFV		UCM	
		pret	post	pret	post	pret	post	pret	post	pret	post	pret	post
N	Válido	170	163	200	148	170	163	200	148	170	163	202	148
	Perdido	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0
□		109.6	115.7	110.7	113.6	52.14	55.71	53.02	54.68	57.51	60.07	57.71	58.97
		11.06	11.1	10.71	12.31	6.59	6.74	6.21	7.42	6.09	5.46	5.98	6.31

Se aprecia lo mismo para cada una de las subdimensiones, como queda recogido en la tabla siguiente:

Tabla 2: Descriptivos de las 12 subdimensiones, del “liderazgo para el bien común”.

	UFV				UCM			
	PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST	
	□		□		□		□	
Conocimiento personal	8.78	1.53	9.23	1.48	8.90	1.61	8.93	1.61
Gestión emocional	8.33	1.87	8.84	1.65	8.36	1.79	8.44	1.68
Coherencia personal	10.14	1.53	10.28	1.44	10.05	1.63	9.90	1.66
Rigor profesional	8.54	1.91	9.69	1.49	8.78	1.70	9.54	1.69
Gestión del tiempo	7.84	2.17	8.60	2.03	8.61	2.08	9.08	2.34
Humildad	8.49	1.66	9.04	1.55	8.33	1.70	8.77	1.59
Presencia plena	8.5	1.85	9.25	1.60	8.58	1.78	8.89	1.68
Escucha activa	9.55	1.69	9.91	1.21	9.36	1.55	9.80	1.52
Empatía	10.21	1.44	10.36	1.12	9.97	1.46	10.08	1.46
Ecuanimidad y flexibilidad	9.64	1.5	10.07	1.28	9.51	1.6	9.83	1.49
Asertividad	9.4	1.63	9.85	1.44	9.55	1.45	10.93	1.80
Respeto cooperativo	10.2	1.54	10.67	1.42	10.71	1.36	10.93	1.20

Se valora posteriormente la fiabilidad o consistencia interna del instrumento, mediante el coeficiente Alpha de Cronbach con la muestra o total de casos procesados de N = 68

Tabla 3: Fiabilidad del test del Instrumento.

Elemento	Alfa de Cronbach			N de elementos
	TOTAL	UFV	UCM	
Escala total	,856	,886	,881	24
Dimensión Intrapersonal	,775	,827	,819	12
Dimensión Interpersonal	,785	,804	,819	12

Como se muestra en la tabla anterior, los valores obtenidos, todos ellos con un Coeficiente alfa $>.80$, muestran una fiabilidad satisfactoria, siguiendo las recomendaciones y valoraciones de George y Mallery (2003).

Con la finalidad de conocer la capacidad de discriminación de los ítems o grado de semejanza entre las respuestas a los ítems y el resto de los ítems, se analiza el índice de homogeneidad (I.H.) de los ítems por dimensiones. Como se muestra en los anexos 2 y 3 todos los índices son superiores a $.20$, por lo que se consideran satisfactorios.

También se halla la validez criterial convergente del test (anexo 4), que nos indica que la correlación entre el constructo general, y las dos dimensiones, con sus respectivos ítems criterio, aun siendo moderada, es significativa ($p < 0.01$)

Posteriormente se halla la validez (I.V.) de cada ítem; esto es, su contribución a la medida del constructo “liderazgo para el bien común” (anexo 5). Se puede observar que todos los ítems correlacionan de manera significativa y que lo hacen, en general, con puntuaciones superiores a 0.20 . En el caso de los ítems de la dimensión interpersonal y su ítem criterio todas las correlaciones son significativas y en general con una correlación inferior a $.20$.

En cambio, si encontramos en la dimensión intrapersonal ítems sin correlación significativa con el ítem criterio de la dimensión, y otros con una correlación significativa, pero inferior a 0.20 . Los ítems sin correlación significativa con el ítem criterio son los ítems 7, 9 y 11. Los ítems con correlación significativa pero inferior a $.20$ son los ítems 2, 3, 5, 8, 10.

Tras los análisis descriptivos de las variables dependientes y de fiabilidad y validez del instrumento, se han procedido a realizar análisis factorial exploratorio y confirmatorio con la finalidad de analizar y confirmar la estructura interna (sus dimensiones) del instrumento de medida.

Para ello se han realizado cinco análisis factoriales exploratorios.

Se halla en primer lugar el test de esfericidad de Barlett y el índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) - anexo 6- con el objetivo de comprobar que los datos recogidos a través del cuestionario poseen las características adecuadas para llevar a cabo el AFE.

De los AFE realizados los dos últimos realizados por “Máxima verosimilitud” y rotación Promax, son los que muestran una saturación de las variables más alta y con factores más consistentes. En estos análisis se han separado las dos dimensiones del constructo: un análisis AFE para la dimensión intrapersonal y un análisis AFE para la dimensión interpersonal.

En el análisis, AFE para la dimensión intrapersonal, se obtienen 3 factores que explican el 50% de la varianza total (anexo 7).

Dos de las doce variables no saturan en ningún factor, el ítem 3 y el ítem 12 y el resto lo hace de forma significativa. El primer factor recoge variables de tipo planificación personal, el segundo factor variables de ámbito del conocimiento personal y en el tercer factor saturan variables que hacen referencia a la coherencia personal (anexo 8). En el anexo 9 se recogen las correlaciones entre factores para este tercer análisis factorial.

En el cuarto análisis, AFE para la dimensión interpersonal, se obtienen 3 factores que explican el 51.50% de la varianza total (anexo 10).

Dos de las doce variables no saturan en ningún factor, ítem 17 y el ítem 22 y el resto lo hace de forma significativa. El primer factor recoge variables de tipo actitudes prosociales (empatía, asertividad, flexibilidad y ecuanimidad), el segundo factor variables de ámbito del respeto cooperativo y en el tercer factor saturan variables que hacen referencia a la escucha activa (anexo 11). Las correlaciones entre factores de este análisis se encuentran recogidas en el anexo 12.

Posteriormente y con la finalidad de determinar si los datos empíricos de la muestra confirman el modelo generado sustantivamente, se procede a realizar el análisis factorial confirmatorio.

Para la realización del Análisis Factorial Confirmatorio se utilizó el programa de SPSS Amos, y se propuso el modelo sugerido por el AFE para comprobar su confirmación.

Para la interpretación de los resultados obtenidos sobre la bondad de ajuste del modelo, se ha tomado como referencia a Blanco-Blanco (2010), Abad, et al (2011).

Se realiza el AFC sobre el constructo total a partir de los resultados obtenidos en el segundo AFE. Debido a la magnitud del constructo y su constitución bidimensional, resulta imposible conseguir la bondad de ajuste del modelo. Se procede pues, a realizar el AFC de cada una de las dos dimensiones, según los resultados obtenidos en el tercer y cuarto AFE. Primero se ha comprobado que ambas dimensiones están correlacionadas. Como muestran los resultados de la tabla del anexo 13, son dimensiones, por definición y teoría, correlacionadas, cada una de ellas consistentes y claramente diferenciadas.

Se realizan tres análisis para la dimensión intrapersonal, siendo con este último cuando se consigue un ajuste adecuado de todos los ítems, tras haber eliminado dos ítems y liberado dos parámetros. Únicamente aparece un indicador mejorable, χ^2/gf , siendo este muy sensible al tamaño muestral y contando nuestra investigación con una muestra superior a 100 sujetos. La fiabilidad tras el análisis factorial de la dimensión intrapersonal es de .766 para 10 elementos. Menor como se puede apreciar con respecto a la fiabilidad previa al AFC, pero, según la teoría clásica de los test, al haber eliminado dos de los ítems (ítem 3 e ítem 12), es lógico que la fiabilidad disminuya. Tras el análisis factorial, la escala presenta mayor grado de validez.

En lo referente a la dimensión interpersonal el AFC confirma, por los datos recogidos, que el modelo sugerido por el AFE para la dimensión interpersonal presenta una buena bondad de ajuste tras haber eliminado dos ítems (ítem 17 e ítem 22), disminuyendo la fiabilidad (.743) con respecto a la inicial, pero presentando mayor validez.

Interpretación de resultados

Los resultados obtenidos en el análisis descriptivo de los datos parecen indicar que el efecto del programa ha tenido repercusión en el desarrollo de las competencias que constituyen el constructo liderazgo para el “bien común” en el alumno universitario.

A propósito de los análisis realizados sobre el cuestionario se puede observar que la correlación entre el constructo de “liderazgo para el bien común” y las dimensiones que lo constituyen, aun siendo moderada, es significativa.

Además, en lo que respecta a la contribución de los ítems a las medidas del constructo “liderazgo para el bien común”, encontramos que en general, los ítems contribuyen de manera significativa y con puntuaciones superiores a .20.

Los ítems que constituyen la dimensión intrapersonal del liderazgo para el bien común, aunque en general lo hacen con una correlación significativa, varios de ellos tienen puntuaciones inferiores a .20, lo que nos indica que no funcionan bien para medir esta dimensión. Se plantea como prospectiva a este estudio, revisar la redacción de estos para darles mayor claridad.

Por otro lado, los resultados obtenidos tras los análisis factoriales, muestran una estructura del instrumento que responde a un constructo unitario pero bidimensional (intrapersonal e interpersonal) constituido a su vez por tres subdimensiones que conforman cada una de las dimensiones: intrapersonal (planificación personal, conocimiento y coherencia personales), interpersonal (actitudes pro-sociales, respeto cooperativo y escucha activa). Estructura que; por otro lado, concuerda con la estructura teórica planteada al inicio de esta investigación.

Conclusiones

A la espera de realizar los análisis fundamentales de los datos, y con los análisis realizados hasta el momento, se puede apreciar que el proyecto colaborativo de elaboración de una propuesta de mejora social, que se aplica como tratamiento, así como las tareas que de él se derivan, parecen favorecer el pensamiento crítico, analítico y creativo. Ello promueve en el alumno, el conocimiento personal y la gestión emocional. Además, el hecho de estar organizado por fases

con una temporalidad determinada favorece que el alumno desarrolle una adecuada gestión y planificación del tiempo personal y de equipo. Al realizarse en modo colaborativo favorece el desarrollo de actitudes prosociales y de respeto cooperativo.

Perspectivas de continuidad de la investigación

Se realizarán los análisis fundamentales con el objetivo de establecer si las diferencias que hemos encontrado en los análisis descriptivos previos entre el grupo experimental y el grupo control son significativas.

También analizaremos si existen diferencias significativas en el desarrollo del “liderazgo para el bien común”, sus dimensiones y subdimensiones entre los alumnos de la UFV (grupo experimental) en función del sexo, la edad y el grado cursado.

Además, estudiaremos si hay diferencias significativas en el desarrollo del “liderazgo para el bien común”, sus dimensiones y subdimensiones de las competencias estudiadas, en función del docente que hace de mediador en el proceso de acompañamiento del tratamiento.

Todo ello con la finalidad de aceptar o rechazar las hipótesis planteadas por esta investigación y con ello demostrar o no la relación entre la aplicación y desarrollo de un proyecto colaborativo en los alumnos universitarios, y el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común”

Referencias

- Abad, F. et al. (2011). Medición en ciencias sociales y de la salud. Síntesis
- Bass, B., Avolio, B. (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Sage Publications.
- Blanco-Blanco, A. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 16 (1), 1-28. <http://DOI: 10.7203 / relieve.16.1.4149>
- Burns, James M. (1978), Leadership. Harper y Row.
- Dewey, J. (1925), La experiencia y la naturaleza. Traducida al castellano y editada por el Fondo de Cultura Económica de México en 1948.
- García Ramos, J.M. (2012) Fundamentos pedagógicos de la evaluación: guía práctica para educadores. Síntesis Editorial.
- Taylor, F. (1911). The Principles of Scientific Management. Kinde
- Mayo, E. (1933). The human problems of industrial civilization. Macmillan.
- Maslow, A. (1948). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370-396

ANÁLISIS DE MODELOS DIDÁCTICOS PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE.

Didactic model analysis for the improvement of teaching bilingual.

Silvia Rodríguez Corrales

silvirod@ucm.es

Resumen

El estudio pretende analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua, en alumnos de 6º de Primaria y de 1º de la ESO de la Comunidad de Madrid, y su relación con la ansiedad y la satisfacción de los estudiantes. Para ello, en estos primeros pasos de la investigación, se ha realizado un estudio en el tiempo sobre los enfoques metodológicos que han ido apareciendo a lo largo de los años en relación a la didáctica de la asignatura de inglés como lengua extranjera. A su vez, se ha diseñado un instrumento que nos permita averiguar el tipo de actividades, recursos y evaluación que se lleva a cabo en los centros bilingües de la Comunidad de Madrid. El objetivo de dicho instrumento es analizar qué aspectos de los distintos enfoques metodológicos son los que predominan en la enseñanza del inglés actualmente. Por otro lado, se ha diseñado otro instrumento que nos permita analizar el grado de ansiedad y de satisfacción del alumnado ante esta asignatura. Se han aplicado ambos instrumentos a una muestra de 7000 alumnos y 200 profesores que forman parte de 70 centros bilingües de la Comunidad de Madrid. Esperamos poder contribuir con este estudio al análisis de la práctica de docente del inglés y la determinación de qué factores de las principales metodologías didácticas actualmente utilizadas en las aulas, contribuyen a la mejora de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de poder realizar propuestas eficaces e innovadoras.

Palabras clave: Enfoques metodológicos, inglés, lengua extranjera, ansiedad, satisfacción.

Abstract

The study aims to analyse the teaching-learning process of English as a second language, in students of 6th grade of Primary and 1st of ESO in the Community of Madrid, and its relationship with anxiety and student´ satisfaction. For this, in these first steps of the research, a study has been carried out over time on the methodological approaches that have appeared over the years in relation to the didactics of the subject of English as a foreign language. In addition, an instrument has been designed that allows us to find out the type of activities, resources and evaluation carried out in bilingual centres in the Community of Madrid. The objective of this instrument is to analyse which aspects of the methodological approaches are those that predominate in the teaching of English nowadays. On the other hand, another instrument has been designed that allows us to analyse the degree of anxiety and satisfaction of the students with this subject. Both instruments have been applied to a sample of 7000 students and 200 teachers who are part of 70 bilingual centres in the Community of Madrid. We hope to be able to contribute with this study to the analysis of the English teacher's practice and the determination of which factors of the main didactic methodologies used in the classrooms, contribute to improve the teaching-learning process, in order to be able to make effective and innovative proposals.

Keywords: Methodological approaches, English, foreign language, anxiety, satisfaction.

"DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO A PROFESORES UNIVERSITARIOS"

" Design and validation of a program to accompany university professors".

Patricia Castaño Muñoz

patcasta@ucm.es

Resumen

En el contexto de la Educación Personalizada y las diferentes iniciativas pedagógicas originadas para su consecución, surge, a partir de la asignatura Habilidades y Competencias de la Persona de la Universidad Francisco de Vitoria, el programa de acompañamiento al profesor universitario. Es un programa pedagógico orientado a la formación y crecimiento del docente universitario y por consecuencia a la mejora del impacto de su docencia en el alumno. Los instrumentos de medida del impacto de programa serán dos, uno creado ad hoc para medir el desarrollo de la labor docente con 8 dimensiones, 12 subdimensiones y 32 ítems y el segundo instrumento será el Cuestionario de Evaluación Docente por el Alumnado (CEDA) - basado en el trabajo de García Ramos (1997a, 1997b, 1998, 1999; 1995). Después de la validación del contenido por un panel de 19 expertos y de haber hecho las modificaciones pertinentes, se ha confirmado satisfactoriamente la fiabilidad y validez del instrumento creado para la investigación. La muestra del estudio es de 45 profesores. Con el trabajo de tesis, pretendemos analizar-mediante una investigación cuasiexperimental- el impacto que tiene el programa en el desarrollo de la labor docente y su docencia. En esta comunicación describiremos los avances logrados hasta el momento, poniendo especial énfasis en la descripción general del programa y los instrumentos de medida utilizados.

Palabras clave: Educación personalizada, Acompañamiento, profesor universitario, labor docente, alumno

Abstract

In the context of the Customized Education and the different pedagogical initiatives originated for its achievement, the program of accompaniment to the university professor arises from the subject Skills and competences of the person of the University Francisco de Vitoria. It is a pedagogical program oriented to the formation and growth of the university teacher and therefore to the improvement of the impact of his teaching on the student. The tools for measuring the program impact will be two, one created ad hoc to measure the development of teaching work with 8 dimensions, 12 subdimensions and 32 items and the second instrument will be the Student Teacher Evaluation Questionnaire (CEDA) - based on the work of García Ramos (1997a, 1997b, 1998, 1999; 1995). After the validation of the content by a panel of 19 experts and the relevant modifications have been made, the reliability and validity of the instrument created for research has been satisfactorily confirmed. The study sample is 45 teachers. The thesis work aims to analyze - through quasi-experimental research - the impact of the program on the development of teaching and the teaching. In this communication we will describe the progress made so far, with particular emphasis on the overall description of the program and the measuring instruments used.

Keywords: Personalized Education, Accompaniment, university professor, teaching work, student.

Antecedentes y problema de investigación.

El programa que desarrolla esta tesis nace a partir de la asignatura Habilidades y Competencias de la Persona (en adelante "HCP"), asignatura curricular de la Universidad Francisco de Vitoria,

que pretende que el alumno desarrolle determinadas competencias genéricas transversales, que tienen relación con que descubra cómo es, quién es, cuál es su vocación y su proyecto de vida; para que

se ponga en acción, dando respuesta a tan inquietantes preguntas que todo joven y todo hombre lleva grabadas en su corazón. Para ello, HCP potencia el desarrollo de todas aquellas competencias personales que facilitan al alumno dar sus propias respuestas en ese camino de madurez y excelencia personal (Crespí, 2018)

En HCP, que se cursa en 1º de todos los grados universitarios de la universidad, los alumnos son acompañados de manera comunitaria (el aula) y de manera individual (las mentorías). Nos planteamos una serie de preguntas con respecto al profesor en torno a si ese mismo anhelo de hacerse las preguntas, potenciar el desarrollo de competencias, preguntarse por su vocación y por el camino de desarrollo hacia la excelencia personal, podría ser aplicable al profesor universitario; si el profesor, ¿también necesitaría ser acompañado de una determinada manera, adaptando el programa de mentorías y si es misión o no de la Universidad, no solo para los alumnos sino también para el profesor?. Y nos planteamos un programa pedagógico orientado a la formación y crecimiento del docente universitario.

Otra idea génesis del programa es la misión de la Universidad: “Formar; es decir, suscitar la persona de que cada uno es portador. Píndaro proponía: “llega a ser el que eres», y si eso es cierto, nada puede haber tan importante ni tan arduo como llegar a ser hombre.” (García Ramos, 2016)

Marco Teórico

La orientación de un modelo pedagógico depende del concepto de persona, en el que apoya. El tipo de relación que deba establecerse entre el profesor y el alumno vendrá condicionado por nuestro concepto base sobre quién es la persona, y de cómo puede llegar a su plenitud, objetivo último del proceso educativo.

Dada la importancia que damos a la persona, quisiera resaltar algunos rasgos del modelo pedagógico descrito por García Hoz (1970), en una de sus grandes obras: “Educación personalizada. Para García Hoz la educación es: “perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas” (pág. 25)

Además, a ese camino de “perfeccionamiento intencional de las potencias humanas”, López Quintás (1998) le da una orientación concreta, explica que el ser humano es un ser para el encuentro. Este autor nos explica que para que se dé un verdadero encuentro, es necesaria, la presencia de una serie de condiciones. En primer lugar, la generosidad, porque si soy generoso contigo es porque fundamentalmente te respeto. Es decir, te valoro, te estimo y te descubro como un ser en desarrollo libre, con el cual quiero colaborar. No para imponerme, sino para servirte en aquello que tú precises. Esta primera actitud inicial cambia, de entrada, la forma en la que se da la relación. Es una relación de colaboración libre, donde yo te ofrezco mis potencialidades, y tú me ofreces las tuyas.

Cuando un profesor inicia este programa de acompañamiento, lo hace de manera libre y voluntaria y desde su realidad personal. Existe un camino previamente establecido, que serán las ocho áreas de desarrollo del docente, pero cada itinerario es totalmente personal, pues cada persona es única y distinta.

¿Y qué papel tiene el acompañamiento en este programa? Para contestar a esta pregunta podemos preguntarnos qué significa acompañar. “Acompañar es fundamentalmente la acción de -andar al lado de- una persona, compartiendo alguna parte de su vida itinerante. Acompañar es, de formas diversas, compartir el camino y sus experiencias” (Artiaga, 1995).

Cabe destacar una serie de características en este acompañamiento:

En primer lugar, se entiende como un camino; es decir, como una dinámica en la que quien es acompañado ha de descubrir su propia valía personal, y con ella su misma vocación. Y una vez descubierta, actuar su libertad para asumirla responsablemente. La vocación del acompañante será iluminar, guiar, motivar, a quien así se lo ha pedido.

En segundo lugar, será un acompañamiento personalizado, es decir persona a persona. Pero, en tercer lugar, este acompañamiento, no se recorre de forma solitaria, existe una comunidad a la que se pertenece que sostiene y apoya, no solo al acompañado, sino también al acompañante. Ambos pertenecen y hacen comunidad, que a su vez los admite, los abraza y acompaña, ya que esa búsqueda del conocimiento se hace «con voluntad et con entendimiento» y en conjunto, en comunidad (García Ramos y Agejas, 2007).

La cuarta característica es que el acompañamiento ha de ser armonizado; es decir, sigue el ritmo de la madurez de la persona, no da saltos, no exige lo que aún no se puede dar; ello implica que el proceso es gradual, y ha de ser paciente. Y a la vez, le va presentando unas exigencias de acuerdo con las necesidades de la Universidad y a la misión de esta.

En definitiva, acompañar para “suscitar la persona de la que cada uno es portador” (García Ramos, 1991).

Descripción del Programa

A partir del marco teórico anterior, establecemos como síntesis, las ocho áreas necesarias para el desarrollo de la labor docente:

1. Fundamentación antropológica
2. Dominio y Fundamentación de la materia
3. Liderazgo en el aula
4. Metodología
5. Evaluación
6. Procesos y Responsabilidades
7. Comunidad Docente
8. Investigación y carrera académica

Para poder establecer un punto de partida de cada profesor hemos utilizado una herramienta adaptada, llamada “la rueda” donde cada profesor establece en la primera sesión individual, una autoevaluación de cómo está de desarrollada cada área en una escala del 1 al 10, al inicio del programa y otra rueda al final, para poder hacer una comparativa simbólica de su paso por el programa.

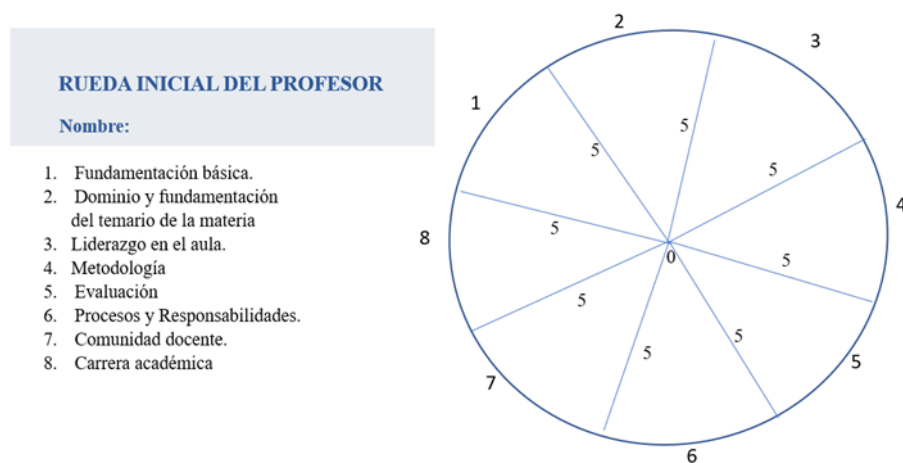


Figura 1. Rueda del Profesor

A partir de estas áreas y a la luz de varios autores, se establecieron las 8 dimensiones, los 16 subdimensiones y posteriormente los 32 ítems del cuestionario y un ítem criterio, dando lugar al instrumento de medida (Anexo 1)

Tabla 1. Dimensiones y Subdimensiones del instrumento de medida

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
1. Fundamentación antropológica	1.1. Misión de la Universidad 1.2. Concepto de persona y encuentro
2. Dominio y Fundamentación de la materia	2.1 Dominio y Contenido de la materia 2.2. Actualización de la materia
3. Liderazgo en el aula	3.1. Habilidades de Comunicación 3.2. Gestión de Conflictos
4. Metodología	4.1. Diferentes metodologías 4.2 Utilizar diferentes recursos al servicio de los objetivos de la asignatura
5. Evaluación	5.1 Conocer el sentido de la evaluación 5.2 Diferentes tipos de evaluación
6. Procesos y Responsabilidades	6.1 Cumplimiento de obligaciones 6. 2 Responsabilidad y proactividad en las tareas de gestión
7. Comunidad Docente	7.1 Concepto de Comunidad 7.2 Formación y trabajo
8. Investigación y carrera académica	8.1 Investigación 8.2 Publicaciones, grupos de investigación y proyectos de innovación

Fuente: Elaboración propia

Una vez establecidas las áreas, se establecen las sesiones a lo largo del curso, comenzando en septiembre y finalizando en julio. Cada profesor es acompañando en dos sesiones individuales, dos sesiones de feedback, cuatro sesiones de trabajo en comunidad y dos sesiones de “gratuidad” (son encuentros de comunidad para compartir, agradecer y festejar).



Figura 2. Sesiones del programa de acompañamiento

Hipótesis de la Investigación

La hipótesis principal y las hipótesis secundarias se han planteado en coherencia a nuestro marco teórico. La hipótesis principal de nuestro estudio es que el programa de acompañamiento incide favorablemente en el desarrollo de la labor docente e incide favorablemente en los resultados de la percepción de los alumnos sobre la labor del profesor.

Metodología

Planteamos una investigación cuasi-experimental, con grupos de control no equivalentes –dado que la asignación al grupo que recibe el tratamiento no es aleatoria-, de tipo transversal, con pretest– posttest.

La variable independiente principal es, la aplicación o no del programa de acompañamiento, la cual define dos grupos, el grupo experimental y el grupo control.

El grupo experimental ha pasado por el programa de acompañamiento, entre septiembre de 2019 y julio de 2020.

El estudio empírico incluye el diseño y validación del Instrumento de Medida, consistente en un Cuestionario de autoevaluación del desarrollo de la labor docente. Se trata de un instrumento que usa una Escala Likert de 1 a 6 en cada una de las cuestiones, para medir la variabilidad en el desarrollo de la labor docente, considerada desde las dimensiones anteriormente descritas.

Entre el pre-test y el post-test, se ha aplicado el tratamiento en el grupo experimental, y también la formación específica de los profesores “custodes” - que son profesores que, de manera voluntaria, se ofrecen y se capacitan para poder llevar a cabo el programa, de cara a garantizar la correcta aplicación del mismo.

Esta investigación posee un carácter fundamentalmente empírico-cuantitativo, pero consideramos que una recogida de datos cualitativos, a través de la entrevista y del grupo focal, nos podría dar una amplitud y profundidad mayor a la investigación. Los análisis cualitativos se realizan con la ayuda del paquete informático ATLAS.ti 8.

Objetivo: Tamaño de Muestra

Parámetros

Parámetro	Valor
Nivel de Confianza	95,00
Unilateral / Bilateral	bilateral
Proporción Esperada	50,00
Tamaño de la Población en Estudio	50
Precisión	5,00
Porcentaje de abandonos	0,00

Resultados

Resultado	Valor
Tamaño de Muestra	45

Tabla 2. Tamaño de la Muestra

Fuente: Programa Ene 3.0

Resultados alcanzados hasta el momento

A pesar del estado de alarma por la pandemia de COVID-19 y las condiciones restricciones actuales, la dificultad de la presencialidad de los profesores, se ha podido completar la aplicación del tratamiento. Actualmente estamos analizando los datos, para realizar la Validación empírica del instrumento de medida y para responder a las hipótesis fundamentales del estudio empírico.

Diseño y validación por expertos del instrumento de medida

Para nuestro estudio empírico son dos los instrumentos de medida los que vamos a utilizar para recoger los constructos y variables dependientes en términos observables y cuantificables; el primer instrumento ha sido diseñado ad hoc a partir de una operativización de

las dimensiones o áreas del desarrollo de la labor docente. El segundo instrumento es el Cuestionario de Evaluación

Docente por el Alumnado (CEDA) - basado en el trabajo de García Ramos (1997a, 1997b, 1998, 1999; 1995)- cuya finalidad es recoger la satisfacción de los alumnos con respecto de la calidad docente. La recogida de datos del CEDA es cuantitativa y cualitativa.

A la hora de construir el instrumento de medida, hemos operativizado los conceptos del programa, describiendo en comportamientos concretos para su medición, garantizando la simetría entre dimensiones y subdimensiones y tomado como referencia a García Llamas (1994, pp. 322-323), seleccionando los ítems atendiendo a los criterios de coherencia, adecuación y claridad.

Así, se ha llegado a un Cuestionario de 32 ítems y 1 ítem criterio general, apoyado en un Sistema de Indicadores organizado en 8 dimensiones, 16 subdimensiones -2 por dimensión- y 12 indicadores; tal y como puede verse en el Anexo I.

Para comprobar la idoneidad del Instrumento de medida y del contenido del Cuestionario, esto es, “en qué grado es válido para medir lo que pretendemos medir” (García Ramos, 1986 p. 536), hemos recurrido al juicio de un panel de 19 expertos pidiéndoles que valoren de 1 a 6 claridad, adecuación y coherencia de los ítems del Cuestionario.

Según García Ramos (2019), en una escala Likert de 1 a 6, puede considerarse “excelente” el ítem que obtiene una valoración entre 5 y 6 y “muy bueno”, el que obtiene una valoración media entre 4,51 y 4,99.

Atendiendo a esta clasificación, todos los ítems tienen una valoración de “excelente” salvo 2 de los 32 que ha sido valorados como “muy bueno” en la dimensión de claridad. El ítem 8 obtiene una puntuación media de 4,95 y el ítem 17 obtiene una puntuación media de 4,84.

Además, el análisis de fiabilidad de un test estudia el grado de consistencia de las puntuaciones de prueba, es decir, si todos los ítems del test miden el mismo constructo o no. Para ello, tenemos que calcular un índice que nos va a informar sobre si el nivel de consistencia o precisión de los resultados es adecuado o, por el contrario, es insuficiente (García Ramos, 2012). De este modo, que hemos analizado el Cuestionario midiendo la consistencia interna o nivel de cohesión de las valoraciones de los ítems por parte del panel de expertos (Alfa de Cronbach).

Siguiendo la clasificación de George&Mallery (2003), que consideran excelentes los valores mayores a 0,9, queda confirmada la fiabilidad del Instrumento, puesto que en nuestro caso el coeficiente del Alfa de Cronbach para la valoración de los expertos es de 0,95.

Tabla 3. Coeficiente de Alfa de Cronbach para las Valoraciones dadas

Criterio	Alfa de Cronbach	N de elementos	V valoración
Claridad de la redacción de los ítems	.908	33	E xcelente
Adecuación de los ítems al cuestionario	.910	32	E xcelente
Coherencia de los ítems dentro del cuestionario	.862	33	M uy buena
Conjunto de los tres criterios	.950	99	E xcelente

Fuente: elaboración propia

Podemos decir que el contenido del Cuestionario ha sido validado de manera muy satisfactoria con unas medias en cada dimensión “excelentes” (Anexo II)

Tras las recomendaciones de los expertos, se hace las modificaciones pertinentes en la versión final del Cuestionario.

Referencias

- Crespí Ruiperez , P. (2018). La Necesidad de una Formación en competencias personales en la Universidad. Diseño y evaluación de un programa de Formación. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- García Hoz, V. (1988). Educación Personalizada. RIALP
- García Hoz, V. (1970). Principios de pedagogía sistemática. RIALP
- García Ramos, J. M. (1999). Análisis multirrasgo-multimétodo en la validación de instrumentos de medida para la evaluación de la calidad docente en instituciones universitarias. Revista Española de Pedagogía, (21), 417-444.
- García Ramos, J. M. (2012). Fundamentos pedagógicos de la evaluación. Guía práctica para educadores. Síntesis
- García Ramos, J. M. (1991). La formación integral: objetivo de la Universidad (Algunas reflexiones sobre la educación en la Universidad). Revista Complutense de Educación, (2), 323-335.
- George, D., y Mallery, P. (2003). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference. Allyn and Bacon
- Guilford, J. P. (1965). Fundamental Statistics in Psychology and Education. McGraw-Hill.
- López Quintás, A. (1998). Descubrir la Grandeza de la Vida. Universidad Francisco de Vitoria.

PÓSTERES

AUTISMO: INTERVENCIÓN EDUCATIVA, LA MIRADA DE PROFESIONALES, COMUNIDAD EDUCATIVA Y FAMILIA

AUTISM: EDUCATIONAL INTERVENTION, THE GAZE OF PROFESSIONALS, EDUCATIONAL COMMUNITY AND FAMILY

Viviana Sofia Sánchez Bobadilla

viviansa@ucm.es

Resumen

La presente investigación se estructura en tres bloques: marco teórico, marco empírico y propuesta de intervención. El marco teórico está organizado en ocho capítulos. La segunda parte, el marco empírico, desarrolla los apartados propios de la investigación acerca de un problema concreto planteado. En la elaboración de este trabajo se han utilizado distintos métodos y estrategias entre las que encontramos el análisis documental, los cuestionarios, las entrevistas, así como el estudio de casos concretos, el análisis de documentos institucionales y todo aquello que puedan aportar datos significativos a la investigación. Presentamos la revisión documental que hemos realizado, continuamos con el análisis de los cuestionarios que se ha realizado en diferentes países. Actualmente se encuentra en fase de análisis de los cuestionarios y las entrevistas, así como también la descripción de los documentos. No se han determinado conclusiones al no haberse completado el análisis.

Palabras clave: autismo, intervención, formación, familia.

Abstract

This research is structured in three blocks: theoretical framework, empirical framework and intervention proposal. The theoretical framework is organized in eight chapters. The second part, the empirical framework, develops the sections of the investigation about a specific problem posed. In the preparation of this work, different methods and strategies have been used, among which we find the documentary analysis, questionnaires, interviews, as well as the study of specific cases, the analysis of institutional documents and everything that can contribute significant data to the investigation. We present the documentary review that we have carried out, we continue with the analysis of the questionnaires that have been carried out in different countries. It is currently in the analysis phase of the questionnaires and interviews, as well as the description of the documents. No conclusions have been made by not completing the analysis.

Keywords: autism, intervention, training, family.

Marco Teórico

En este apartado, se desarrollan las claves más importantes sobre el autismo, la intervención educativa, la mirada de profesionales, comunidad educativa y familia.

Atención a la primera infancia.

La educación en esta etapa a partir de sus modelos de intervención pretende dar respuestas a las necesidades de la infancia, es de vital importancia la educación infantil durante los primeros años de vida, estos modelos de atención permiten obtener respuesta social y educativa durante la etapa de la primera infancia. Cada modelo está constituido para responder a las necesidades. Dentro de esta realidad nos encontramos con la atención de la primera infancia con alteraciones del desarrollo, que es una realidad a nivel mundial y que lo abordamos desde la evolución, las etapas por la que fue pasando, y dar respuestas educativas desde la educación especial a la atención a la diversidad.

Evolución conceptual y organizativa de la respuesta educativa de la educación especial a la atención a la diversidad.

La educación especial fue pasando a lo largo de la historia por varias denominaciones relacionadas al propósito y a la realidad del momento, inicialmente como pedagogía curativa, luego correctiva, pedagogía especial, terapéutica. Como bien mencionamos al inicio la evolución del término está relacionada al propósito, de ahí que la educación especial tiene como fin desarrollar al máximo las potencialidades específicamente humanas. (García Hoz, 1960), este fin nos permite hacer referencia a la educación inclusiva luego de pasar por una educación integradora como modelo de atención, y finalmente se engloba con la atención a la diversidad modelo más amplio y centrado en la particularidad de las estudiante.

Normativas reguladoras.

Para tratar la normativa reguladora sobre el marco jurídico más relevante que cuentan los países en análisis; partimos de los derechos humanos, para luego hacer referencia a los derechos del niño, derecho de las personas con discapacidad y las normativas de cada país en atención a las personas con autismo.

Por Resolución 67/82 de la Asamblea de las Naciones Unidas, el 12 de diciembre de 2012: “Atención de las necesidades socioeconómicas de las personas, las familias y las sociedades afectadas por los trastornos del espectro autístico, los trastorno del desarrollo y las discapacidades conexas”, encontramos que algunos países cuentan con leyes generales de inclusión, otros con normativas específicas tanto para la atención en el ámbito sanitario como en el educativo.

La formación de los profesionales de la educación inicial

La formación de los profesionales de la educación inicial constituye una tarea de primer orden que expresa la concepción pedagógica que se tiene acerca del proceso de enseñanza aprendizaje y se concreta en la concepción de las condiciones específicas del proceso docente educativo. La formación del profesorado deberá incluir varios aspectos fundamentales, ésta educación inicial se ocupa de promover espacios para que el futuro

educador apropie fundamentos, saberes básicos y desarrolle las competencias profesionales necesarias para efectuar su labor como profesional de educación. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales de la educación una permanente actividad de formación y aprendizaje. (Díaz Negrín, 2014)

El trastorno del Espectro Autista.

El concepto de autismo ha cambiado significativamente en los últimos años, gracias al avance en las investigaciones, esto nos lleva a realizar una revisión de la perspectiva histórica desde el momento que iniciaron denominando así a las personas con ciertas manifestaciones, esta línea de tiempo nos lleva a la definición actual. Los fundamentos científicos nos proporcionan teorías que van explicando varios aspectos como la teoría de la mente , teoría de la coherencia central débil, la teoría de la empatía, la teoría del cerebro masculino externo, así como las teorías neuropsicológicas de las funciones ejecutivas, las neurobiológicas , las teorías genéticas , que todas estas dan lugar a diferentes modelos de atención acompañados de diversos programas de intervención tanto para la atención educativa, su inclusión , la intervención social y posteriores investigaciones. (Seldas, 2017)

Dentro de los avances en las investigaciones y los aportes de la neurociencia podemos mencionar lo relacionado a los modos de aprender y la metodología de enseñanza que están relacionadas a la formación específica de los profesionales que atienden a las personas con autismo.

Intervención con personas con Autismo

Una vez realizada la revisión del concepto las diferentes teorías que aportan para una comprensión mejor del autismo, revisamos los diferentes modelos de intervención así como la respuesta organizativa y didáctica para su enseñanza.

En relación a la intervención, se aborda la organización educativa, la metodología, las adaptaciones, el currículum que sea adecuado según la particularidad de cada niño, procederemos a centrarnos en la formación que debe tener el profesional que atienda a las personas con autismo. (Howley, 2010)

Formación de profesionales para la atención de las personas con autismo.

La formación específica de quienes nos dedicamos a la atención e intervención dirigida a las personas con autismo, es indispensable y fundamental para crecer como profesional, estar en constante actualización para dar respuestas efectivas a las personas (AETAPI, 2017).

Todos los profesionales relacionados con el ámbito de los Trastorno del Espectro autista deberán conocer el desarrollo, la funcionalidad y demás caracteres dentro de este espectro. Los profesionales tales como estimulador temprano, psicólogos, maestros, trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales, integradores sociales, tendrán que acceder a un alto nivel de formación, experiencia práctica, así como la capacidad para el trabajo en equipo.

La formación de los profesionales debe facilitar herramientas que favorezcan el proceso de enseñanza –aprendizaje del estudiante con autismo

Los maestros y los demás profesionales deben recibir la formación adecuada y rigurosa para apoyarle en mejorar su calidad de vida de forma integral.

Autismo y Familia

La familia es para la persona con autismo su primer núcleo de convivencia y de actuación donde ira modelando su construcción como persona a partir de las relaciones que allí establezca. (Baña Castro, 2015)

Para las familias (nuclear, monoparental, reconstituida, homoparental , extensa), el nacimiento de un hijo con autismo provoca siempre en mayor o menor medida una crisis,

así como desde un fuerte impacto, tal vez en algunos casos menor , pero todos requieren un proceso de adaptación, y esto puede producir cambios en la vida de pareja, en lo familiar, en lo social.(Baña Castro,2015).Este proceso pasa por diferentes estados emocionales en el que se ven afectados tanto los hermanos como otros integrantes de la familia abuelos, tíos, primos. También se ve afectada, en la finanzas, en lo personal, y el grado de estrés se agudiza según ciertas investigaciones (merino Martínez, Martínez Martin, Cuesta Gómez, García Alonso, Pérez de la Varga, 2011)

La familia, al recibir el diagnóstico, se hacen muchas preguntas que van desde encontrar un porque en todo momento, como abordar, que hacer, cual es la intervención más adecuada son algunas de las cuestiones con las que se encuentran, y los sentimientos son variados, que finalmente superan.

Marco Empírico

Los antecedentes de nuestra investigación hay que buscarlos en los estudios más representativos de Autismo y los aportes que fueron realizando los investigadores en cuanto a detección, diagnóstico, capacitación profesional y familia.

Recientemente, son varios los estudios que han investigado acerca de las experiencias adversas (en adelante EA) vividas durante la primera infancia y sus consecuencias neurobiológicas.

La segunda parte, el marco empírico, desarrolla los apartados propios de la investigación acerca de un problema concreto: estado de la cuestión, formulación de objetivos e hipótesis, diseño de

la investigación, resultados y consideraciones finales. Este segundo apartado, se encuentra actualmente en desarrollo.

Estado de la cuestión

Las investigaciones que aportan evidencias al T.E.A. a lo largo de la historia lo dividimos en cuatro etapas, las diferentes toman tres momentos, la etiología que se presenta como algo problemático (Polaino, 1982). un segundo momento la búsqueda de comprender los problemas de la mente y el lenguaje , y el tercero centrada en las emociones y aprendizaje.

En la década de los 50 denominada;”la semilla del conocimiento” (Adam Feinstein, 2016) en la que las investigaciones de Leo Kanner en 1943 definía el síndrome al que denomino autismo dando oportunidad a los demás investigadores a nuevos estudios, en 1951 y 1962 Gerhard Bosch presenta su primer caso llamado “autismo primario”, el estrecho colaborador de Kanner- Leon Eisenberg,1956 realizan un estudio “autismo infantil precoz”. En esta década de estudios también le citamos a Chistopher Gillnerg “El autismo consiste en no saber cómo entablar relaciones sociales cuando eres aun pequeño”, en 1959 Fred Stone , en su artículo “Autism in children with mental”, afirma que había varios trastornos biológicos que daban lugar a comportamientos del autismo, en este tiempo la idea de la aceptación genética no era muy aceptada ya que podría generar desesperanza. (Adam Feinstein, 2016).

En la década de los 60 la investigaciones marcan un momento de confusión con la publicación de Bruno Bettelhein ,1967 (La Fortaleza Vacía)con un enfoque psicoanalítico, esto empezó a cambiar con la triada de Lorna Wing , la opinión que se tenía del autismo dando una mirada más humanista, en 1995 Michael Rutter con (la Deprivación materna)marca la importancia del vínculo (Rutter, 1990) en edades tempranas que tienen los niños con las personas ,siguiendo los estudios y aportes esta Àngel Rivière apotando test de detección temprana como el I.D.E.A y varias publicaciones, aportes fundamentales al estudio del autismo desde la psicología cognitiva (Riviere & Martos, 2000). Desde Bélgica, Theo Peeters, investigó para entender el autismo desde la comprensión teórica a la práctica (Peeters, 2008), acompañado de Hilde De Clercq, con su aporte “El autismo desde dentro comprender para luego intervenir (Clercq, 2012), posterior a esta década nos entramos en la de los “Pioneros de la enseñanza “, como Eric Shopler 1972 con el método Teacch, Ivar Lovaas con la metodología Lovas , siguiendo Gary Mesibov con el método Lovas (Feinstein, 2016)

Otros estudiosos en los años 1980, 1990 que aportaron con sus investigaciones fueron, (Happè, 1994), investigaciones sobre el pensamiento Uta Frith, teoría Coherencia central débil, Peter Hobson (Hobson, 1995) se cuestionaba “como se podía compatibilizar la heterogeneidad del autismo “, donde sus análisis se centraban en “¿Qué es lo común en todo los autismos? “Con el aporte de la Teoría de la Mente, lo tenemos a Simón Baron-Cohen- Alan Leslie (Seldas R. P., 2017)

Todas estas investigaciones junto a otras que se siguen realizando proporcionan información, en la actualidad, las investigaciones genéticas siguen tropezando con la imposibilidad de encontrar fenómenos que evidencien el compromiso genético. (Agnes Aflalo, 2020).

Objeto de estudio

A lo largo de la investigación fuimos acercándonos a los aspectos más significativos como, detección, diagnostico, formación de profesionales, intervención y aspectos familiares, por lo tanto nuestro objeto de estudio será la población con diagnóstico de T.E.A. la situación a nivel internacional específicamente de los países de Iberoamérica y España.

Objetivo General.

Conocer la situación en diferentes países (España, Paraguay, Perú, México, Chile, Colombia) en relación a detección, formación de profesionales, y situación de las familias con hijos, alumnos, con Trastorno del Espectro Autista.

Objetivos Específicos.

Realizar una revisión documental de la respuesta a la población con TEA en los diferentes países.

Describir cómo ha evolucionado el concepto del autismo.

Revisar los modelos utilizados en el autismo.

Conocer la formación de los profesionales que trabajan con las personas con autismo.

Describir la situación socio familiar.

Plantear un modelo educativo desde la persona no desde el diagnóstico.

Metodología

La presente investigación responde a la pregunta: ¿La población con autismo y sus familias cuentan con los servicios y profesionales que atiendan y respondan a sus necesidades desde un planteamiento integral?

Formulación de hipótesis.

En el trabajo presentado se pueden observar las siguientes hipótesis, seguidas de las Subhipótesis

Hipótesis 1. Existen bases legales para responder a las necesidades las personas con autismo en los diferentes países.

- Subhipótesis 1.1 Existen bases legales para responder a las necesidades las personas con autismo en los diferentes países Iberoamericanos.
- Subhipótesis 1.2 Existen bases legales para responder a las necesidades las personas con autismo en los diferentes países europeos.
- Subhipótesis 1.3 Existen diferencias entre bases legales para responder a las necesidades las personas con autismo entre países americanos y europeos

Hipótesis 2. Existe diferencia conceptual del término del Autismo entre los diferentes países.

- Subhipótesis 2.1 la diferencia de concepto condiciona el tipo de respuesta a la intervención.
- Subhipótesis 2.2 El diagnóstico tardío limita / reduce en el desarrollo de la persona con autismo

Hipótesis 3. La intervención para responder a las necesidades las personas con autismo, responde a diferentes modelos específicos en cada país.

- Subhipótesis 3.1 Existen modelos de intervención integral en el autismo.
- Subhipótesis 3.2 Existen modelos de intervención biomédico en el autismo.
- Subhipótesis 3.2 Existen modelos de intervención ecológico en el autismo.
- Subhipótesis 3.2 Existen modelos de intervención psicopedagógico en el autismo.
- Subhipótesis 3.2 Existen modelos de intervención conductual en el autismo.

Hipótesis 4 la familia no recibe apoyo suficiente para el trabajo con la persona con autismo.

- Subhipótesis 4.1 los integrantes de la familia buscan encontrar un modelo adecuado.
- Subhipótesis 4.2 la familia recibe apoyo económico a lo largo del proceso de desarrollo del niño con autismo.
- Subhipótesis 4.3 la familia recibe apoyo y asesoramiento a lo largo del proceso de desarrollo del niño con autismo. (Respiro familiar, pautas de crianza)
- Subhipótesis 4.4. Existe diferencia en el proceso de vinculación madre e hijo cuando el niño presenta Trastorno del Espectro Autista.
- Subhipótesis 4.5. Las pautas de crianzas del niño con Trastorno del espectro autista son las mismas que para un niño con desarrollo normativo (apaciguar, calmar, abrazos, normas).

- Subhipótesis 4.6. El tiempo que se dedica a la atención del niño con Trastorno del Espectro Autista es el mismo que dedica a un niño con desarrollo normativo.

Naturaleza de la investigación

El trabajo presentado corresponde a la naturaleza de carácter Mixto, que abarca aspectos tanto cualitativos como cuantitativos. La parte cuantitativa, se centra fundamentalmente en los aspectos observables y cuantificables del estudio, como ser los fenómenos educativos, la detección, el diagnóstico y el impacto familiar. Esta es la modalidad de investigación que ha predominado en educación. Los aspectos cualitativos en los que se orienta el estudio corresponden a los significados de las acciones humanas y de la vida social de los sujetos participantes: profesionales que trabajan con estudiantes autistas y familias que cuenten con integrantes con T.E.A.

Muestra invitada.

La selección de la muestra invitada o conjunto de elementos, es aquella población a los que se pide que participen en la investigación. (Justo Arnal D. d., 1992)

Para la realización de la muestra invitada, se procedió a la inclusión de 6 países, los cuáles fueron, Paraguay, España, Colombia, Chile, Perú, México, la misma se realizó mediante cuestionario de Google Forms, previa nota a las instituciones en las que se aplicó el formulario.

Muestra participante.

La muestra participante corresponde a aquellos países a la cual primeramente se presentó como muestra invitada, la muestra participante arroja los siguientes datos:

España, Paraguay, Colombia, Perú, México, Chile presenta profesionales participantes y familiares. Los profesionales corresponden a instituciones que trabajan de manera cercana con personas dentro del Trastorno del Espectro Autista.

Población y muestra.

El investigador define la población adecuada objeto de estudio y extrae una muestra representativa de individuos utilizando la técnica de muestreo apropiada que garantice la representatividad de los individuos elegidos.

La población enmarca desde los profesionales maestros, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, logopedas (profesiones varias perteneciente a los padres), que trabajan con personas con diagnóstico de TEA, y las familias que cuentan con hijos con TEA.

Para la investigación en la selección de la muestra, se procedió al tipo de muestra No probabilístico, la misma no utiliza el criterio de equiprobabilidad, sino que siguen otros criterios, procurando que la muestra obtenida sea lo más representativa posible.

De carácter intencional u optativo, ya que se eligen los individuos que se estima que son representativos o típicos de la población. Se sigue un criterio establecido por el experto o investigador. Se seleccionan los sujetos que se estima que pueden facilitar la información necesaria, siendo para esta investigación profesionales que trabajen con personas con diagnóstico de TEA y familiares que integran un miembro con TEA.

Instrumento de medida.

Para llegar a una conclusión de esta investigación, se abarco una muestra significativa en cuanto a representación numérica (muestra participante), la misma se lleva a cabo mediante la revisión documental, entrevistas a profesionales y familiares y por último a la utilización de cuestionario. Se procedió a la elaboración y creación de un cuestionario, en donde abarca preguntas referentes a lo investigado. Las mismas cumplen un papel fundamental, la cual es recaudar respuestas que

contribuyan a poder responder lo planteado en el objetivo general, específico y las hipótesis. Se ha validado por juicio de expertos y alfa de Crombach.

La entrevista semiestructurada: se llevó a cabo con profesionales que trabajan con personas con T.E.A, así como a las familias que tienen como miembro a una persona con TEA. Se formularon preguntas con anticipación para de ese modo direccionar la información requerida y así poder llegar a una conclusión en esta investigación.

La revisión de documentos para la búsqueda de casos de registros, acciones y programas referente al Trastorno del Espectro Autista, familias, educación y profesionales, con el propósito de obtener toda la información pertinente y que la misma sea de carácter fidedigna. Esto se llevó a cabo mediante la búsqueda de información en artículos científicos, libros, documentales, manuales, foros, normativa reguladora, documentos oficiales etc. Se ha realizado una etapa de planeación, la cual ordena de qué manera se realizó la búsqueda del tema seleccionado. Seguidamente se coleccionó la información respecto a lo indagado, en donde se abarco, normativas reguladoras para personas con discapacidad, Trastorno del Espectro Autista, educación y familia. Posterior a la colección de la información se organizó, analizo e interpretó cada información para su exposición, realizamos la búsqueda de documentos en la (web of science, rebiem researagate , google académico, cisne) , con los siguientes términos de búsqueda(discapacidad , trastorno del espectro autista, autismo, trastorno generalizado del desarrollo, educación, aprendizaje, familia, formación),de los últimos 10 años , libros referente al tema tratado que sean de los últimos 15 años, manuales de referencias sobre autismo y familia, artículos de repositorios institucionales de gran trayectoria durante un periodo de 10 años, artículos científicos destacando temas referente a Leyes, trastorno del espectro autista, educación especial, familia y experiencia sobre el tea.

Los documentos legales, abarcan cartas, leyes, sesiones de diferentes entidades de referencia internacional, como son la ONU, Salamanca, UNESCO.

Procedimiento de recogida de datos

El proceso de recogida de datos se llevó a cabo entre los meses de diciembre 2020 a junio 2021, para la recogida de datos se siguieron los siguientes pasos:

- Análisis de realidad de los siguientes países, España, Paraguay, Colombia, México, Perú, Chile.
- Revisión de documental: las mismas con temas referentes a ser tratados en la investigación.
- Entrevistas: a las familias con integrante TEA, a asociaciones que trabajen con personas con TEA.
- Cuestionario de Google Forms: para la misma se elaboraron preguntas referentes al tema de estudio, pasadas a Google Forms y que posteriormente fue enviada a instituciones y personas que integran la muestra participante.

Análisis de datos

Este apartado se encuentra en elaboración, por lo que aún no disponemos de datos definitivos. Pretendemos realizar el análisis de los resultados con los programas estadísticos pertinentes en cada caso (descriptiva, análisis de varianzas, correlaciones, análisis comparativo, para, determinar si existen diferencias o qué tipos de relaciones se establecen entre las variable

Resultados y conclusiones

Aún no hemos realizado el análisis de todos los datos, por lo que no disponemos de resultados ni conclusiones. No obstante, de los primeros resultados obtenidos, se vislumbra ciertas diferencias entre los diferentes países incluidos en la investigación en cuanto a la detección temprana en relación a España, el déficit en normativas específicas para la atención de la población en algunos países (Paraguay, Perú). La falta de datos oficiales en algunos países (Paraguay), se observan estados emocionales similares en las familias de todos los países.

Referencias bibliográficas

- Adam Feinstein, 2. (2016). Historia del autismo. Avila: Autismo Avila.
- Agnes Aflalo, M. A.-C. (2020). Evidencia Científica Y autismo, una Burbuja de certidumbre. Barcelona: Gredos.
- Baña Castro, M. (. (2015). EL ROL DE LA FAMILIA EN LA CALIDAD DE VIDA Y LA AUTODETERMINACIÓN DE LAS PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 323-336, http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212015000300009&lng=es&tlng=es.
- Díaz Negrín, M. E. (2014). La formación permanente del profesorado: análisis y sentido. La Guiniguada, <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/13992>.
- Happè, F. (1994). Introducción al autismo. Madrid: Alianza.
- Hobson, R. (1995). El autismo y el desarrollo de la mente. Madrid: España.
- Howley, G. M. (2010). El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo: uso del Programa Teacch para favorecer la inclusión. Avila: Autismo Avila.
- Polaino, A. (1982). Introducción al estudio Científico del Autismo Infantil. Barcelona: Alhambra S.A.
- Rutter, M. (1990). La privación materna. Madrid: Morata S.A.
- Seldas, R. P. (2017). Autismo teorías explicativas actuales. Madrid: Alianza.

“VINCULACIÓN INTERPERSONAL Y SOBREPROTECCIÓN: IMPLICACIONES EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y EL APRENDIZAJE”

“INTERPERSONAL LINKAGE AND OVER PROTECTION: IMPLICATIONS IN SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT AND LEARNING”

Sofía Ruiz Martín

soruiz@ucm.es

Resumen

El objetivo que ha perseguido esta investigación es comprobar la relación entre la vinculación materna, sobreprotección, desarrollo socioemocional y su rendimiento académico. Los objetivos secundarios eran (1) averiguar qué variables predicen diferencias en desarrollo emocional y en el rendimiento académico entre las variables de vinculación interpersonal materna y la sobreprotección y (2) estudiar que variables de la madre o de la crianza influyen en el rendimiento académico del menor. Estas variables se operativizan a partir de un cuestionario de vinculación materno-filial y el cuestionario de evaluación de vínculos interpersonales, Vinculatest (Abuín, 2018). Se comprobó que la sobreprotección ansiosa dependiente, correlaciona con la vinculación insegura en Vinculatest. Se encuentra correlación negativa entre el rendimiento académico y el bloqueo de la autonomía del menor. Se predice la sobreprotección de la madre a partir del desarrollo socioemocional del menor, ya que a medida que aumenta la sobreprotección, disminuye el desarrollo socioemocional del niño/a.

Palabras claves: “sobreprotección”, “apego”, “estilos educativos y de crianza”, “autoritarismo” y “patología”.

Abstract

The objective that this research has pursued is the relationship between maternal bonding, overprotection, socio-emotional development of the child and his academic performance. The secondary objectives were (1) to find out which variables predict the differences in emotional development and academic performance between the variables of maternal interpersonal bonding and overprotection and (2) the study of the variables of the mother or of the parenting influence on the academic performance of the child. These variables are operationalized from a questionnaire of maternal-child bonding and the questionnaire for evaluating interpersonal, binding bonds (Abuín, 2018). A statistical analysis of normality, goodness of fit, correlations, regressions and comparisons was performed. I know what anxious dependent overprotection correlates with insecure linking in unetest. There is a negative correlation between academic performance and the blocking of the child's autonomy. It also shows that a greater interdependence of mothers, less school reinforcement in their children. The overprotection of the mother is predicted from the socio-emotional development of the child, which, as the overprotection increases, the child's socioemotional development.

Keywords: “overprotection”, “attachment”, “educational and parenting styles”, “authoritarianism” and “pathology”.

PROGRAMA DE FOMENTO DE LA DEPORTIVIDAD Y EL JUEGO LIMPIO EN EL DEPORTE ESCOLAR

PROGRAM FOR THE PROMOTION OF SPORTSMANSHIP AND FAIR PLAY IN SCHOOL SPORTS

Jose Javier Illana Vicaria

jjillana@ucm.es

Resumen

El principal objetivo del estudio es lograr un contexto deportivo que favorezca la educación ética y en valores en el estudiante. Para ello, se ha elaborado una intervención para aumentar los comportamientos pro-deportivos y disminuir las conductas violentas del deporte en edad escolar. Centrándonos, por conveniencia, en el deporte del fútbol sala y en los Juegos Deportivos Municipales de Madrid, pero con posibilidad de adaptar la intervención a otras disciplinas. El trabajo se basa en un diseño de evaluación con carácter cuasi-experimental mediante un diseño de medidas repetidas. Contando con un grupo de control (Distrito de Vicálvaro) y con un grupo experimental (Distrito de San Blas). La intervención supone la modificación el sistema de puntuación, haciendo que las variables medidas: comportamientos pro-deportivos de los entrenadores (E), de los deportistas (D) y de los públicos (P) cuenten lo mismo que el número de goles (G) para el resultado final (CEDPG). En el caso del grupo experimental, los encargados de medir estas variables son los árbitros al acabar el encuentro. En el caso del grupo de control, los responsables son observadores formados previamente. Ambos evaluadores, rellenan un instrumento que hemos creado y validado previamente que obtuvo un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0.900. Además, hemos creado una página web para facilitar el proceso. Gracias a esta modificación se espera conseguir que los agentes participantes obtengan mejores puntuaciones en los comportamientos pro-deportivos que antes de la intervención. También, se espera lograr una correlación positiva significativa muy alta entre una clasificación tradicional (CT) y otra clasificación compuesta por todas las variables medidas (CEDPG). Esto haría que la modificación del reglamento no suponga cambios entre una clasificación tradicional y una con intervención. De esta manera, seguirá ganando el equipo que ha sido mejor, siempre y cuando, respete las normas de la intervención.

Palabras clave: deportividad, juego limpio, modificación del reglamento, modelo ecológico, fútbol sala.

Abstract

The main objective of the study is to achieve a sports context that favors ethical and educational values in students. To this end, an intervention has been developed to increase pro-sports behaviors and decrease violent behaviors in school-age sports. Focusing, for convenience, on the sport of indoor soccer and the Municipal Sports Games of Madrid, but with the possibility of adapting the intervention to other disciplines. The work is based on a quasi-experimental evaluation design using a repeated measurements design. It has a control group (Vicálvaro District) and an experimental group (San Blas District). The intervention involves the modification of the scoring system, making the variables measured: pro-sports behaviors of the coaches (E), of the athletes (D) and of the public (P) count the same as the number of goals (G) for the final result (CEDPG). In the case of the experimental group, these variables are measured by the referees at the end of the match. In the case of the control group, those responsible are previously trained observers. Both evaluators fill out an instrument that have previously been created and validated, which obtained a Cronbach's Alpha coefficient of 0.900. In addition, we have created a web page to facilitate the process. Thanks to this modification, it is expected that the participating agents will obtain better scores in pro-sport behaviors than before the intervention. Also, we expect to achieve a very high significant positive correlation between a traditional classification (CT) and another classification composed of all the variables measured (CEDPG). This would mean that the modification of the regulations would not involve changes between a traditional classification and one with intervention. In this way, the team that has been the best will continue to win, as long as it respects the rules of the intervention.

Keywords: sportsmanship, fair play, modification of the rules, ecological model, futsal.

Antecedentes y problema de investigación.

En el transcurso de la historia del deporte se han producido numerosas situaciones de comportamientos antideportivos en los terrenos de juego. Desafortunadamente, muchos de estas situaciones siguen ocurriendo durante la etapa de escolarización del educando, perjudicando en el desarrollo de la conducta psicosocial y moral.

Autores como Kavusanu y Spray (2006) han manifestado que la competición del fútbol favorece la proliferación de comportamientos antideportivos. Además, por conveniencia para los investigadores, nos vamos a centrar en el deporte del fútbol sala. No obstante, se puede trasladar a cualquier otra disciplina. Además, otros autores como Sáenz, Aguado y Lanchas (2013), Orts y Gandia (2015) y Lamonedada y Huertas (2017) han llevado a cabo intervenciones que han logrado mejoras significativas en los comportamientos pro-deportivos de los agentes participantes. Sin embargo, creemos que existe aún muchísimo margen de mejora si logramos el apoyo de todas las instituciones y adaptamos el deporte espectáculo en deporte educativo.

Marco teórico

El deporte, sobre todo en edad escolar, ofrece un importante contexto para el desarrollo de la conducta psicosocial y moral. Por ello, se precisa de un tratamiento sistemático de programas formativos en valores (Brunelle, Danish y Forneris, 2007). Boixadós y Cruz (2000) han probado que las competiciones deportivas de los niños y jóvenes constituyen un contexto particularmente importante para un desarrollo psicosocial óptimo. Si el deporte competitivo está correctamente planificado en armonía con un buen programa de valores, será beneficioso para el desarrollo biológico y emocional del deportista en edad escolar, evitando así la probabilidad del abandono de la práctica deportiva (Díaz y Mandado, 2004).

Siguiendo el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), que defiende un desarrollo del individuo basando en el contexto y su influencia el desarrollo cognitivo, moral y relacional. Y teniendo en cuenta investigaciones como las de Sáenz, Aguado y Lanchas (2013), Orts y Gandia (2015) y Lamonedada y Huertas (2017), observamos la importancia que tienen los agentes implicados del encuentro en la formación de los niños, obteniendo mejoras significativas en los

comportamientos pro-deportivos gracias a la aplicación de programas formativos dirigidos a los entrenadores y padres en los que se muestra la eficacia del mismo. Podemos diferenciar dos grupos: los agentes directos, que son los propios deportistas, los entrenadores, los familiares y los árbitros; y, por otro lado, los agentes indirectos, tratándose así de las instituciones deportivas, los medios de comunicación y deportistas de élite. Todos ellos son los responsables de que haya un ambiente educativo o de que no lo haya (Sáenz et al., 2013), por lo que se puede afirmar que el contexto influye significativamente en los comportamientos deportivos de los deportistas durante el encuentro.

Si todos trabajan en armonía con los valores que fomentan la deportividad y el juego limpio, conseguiremos mejorar el ambiente que rodea a los deportistas en edad escolar, haciendo que este tenga muchos más valores educativos (Dorado, 2012), logrando de esta manera, contribuir a la formación integral de los educandos.

Además, no podemos olvidar que estamos trabajando con deportistas en edad escolar que no tienen una madurez psíquica y motriz como para cumplir la normativa del reglamento oficial de fútbol sala. De ahí, la importancia de adaptar el deporte espectáculo (deporte profesional) a las características de los participantes y no a la inversa, para favorecer la motivación, la participación y el desarrollo integral (Devís y Peiró 1997, López 2007 y Carrera ,2016). Si conseguimos transformar el deporte espectáculo en deporte educativo, lograremos que el contexto deportivo sea un ámbito socializador, favoreciendo la formación integral de los jóvenes participantes y procurando experiencias que afecten positivamente al desarrollo de su personalidad (Weinberg y Gould, Chirivella y Feliu 1996). Para lograr esto, es necesario modificar las reglas del juego, el material y los espacios. Añadir que, con esta adaptación, la riqueza motriz que reciben los participantes es mucho mayor. Estas modificaciones implican una motivación de los participantes hacia la práctica deportiva o, por el contrario, puede llevar a una falta de interés y un paulatino abandono de cualquier práctica deportiva (López, 2007).

Por todo lo expuesto anteriormente, entendemos que los valores más representativos para lograr un correcto desarrollo psicosocial son: el respeto, la deportividad, el juego limpio y el esfuerzo. El respeto es la consideración que deben de tener los deportistas hacia sus compañeros, contrincantes, entrenadores, árbitros, públicos, normas del deporte, ... (Valiente et al., 2001). Entendiendo por deportividad como una orientación a maximizar la experiencia agradable de todos los participantes (Lemyre, Roberts y Ommudsen, 2002) y juego limpio como el respeto hacia las normas de juego, a los adversarios y al árbitro (Comité Olímpico Español, 2001). Y sin olvidarnos que durante la práctica deportiva el atleta debe de esforzarse por dar lo mejor de sí mismo para que el éxito en las competiciones deportivas sea un reflejo del trabajo realizado (Valiente et al., 2001). Por último, tenemos que aclarar las diferencias entre el deporte espectáculo y el deporte educativo. El primero sería deporte profesional y el segundo está adaptado a las características de los participantes para que tenga riqueza motriz y en valores. Se modifican reglas, material y espacios para que

Una o varias preguntas o hipótesis de investigación.

Si la deportividad, el juego limpio, el respeto y el esfuerzo formase parte de las puntuaciones del partido para lograr la victoria, los agentes participantes darán igual de importancia a estas variables que al número de goles. Logrando así, un ambiente de compañerismo, cooperación, ayuda, tolerancia, diversión, etc., en el que el respeto, la deportividad, el juego limpio y el esfuerzo sean los pilares principales (Cruz, Boixadós, Valiente y Torregrosa 2001).

Por otro lado, si todos los agentes participantes cumplen las normas de juego, no habrá diferencias significativas entre una clasificación tradicional y otra con este modelo de intervención. Pues al obtener ambos equipos las mejores puntuaciones en los comportamientos deportivos, seguirá ganando el equipo que ha sido mejor. Pero si alguno de los equipos intenta hacer trampa o no respetar la nueva normativa, será imposible que gane el encuentro.

Por último, se cree conveniente que haya un programa de formación para los entrenadores y padres. Pues es de vital importancia que entiendan los beneficios del deporte educativo para que tengan una participación proactiva del programa de intervención.

Metodología

Esta investigación consiste en la puesta en marcha de una intervención para fomentar los comportamientos pro-deportivos y su evaluación mediante un diseño de medidas repetidas. Contamos con un grupo de control (Distrito de Vicálvaro) y con un grupo experimental (Distrito de San Blas). Ambas zonas de Madrid tienen un nivel socioeconómico similar y se encuentran próximas entre sí.

Respecto al programa de intervención, consistiría en la modificación de la normativa para fomentar los comportamientos pro-deportivos y disminuir las conductas violentas del fútbol sala. Para ello, se modificaría el sistema de puntos haciendo que las puntuaciones que han obtenido en comportamientos pro-deportivos los entrenadores (E), los deportistas (D) y los públicos (P), cuenten lo mismo que el número de goles (G) para la clasificación final (CEDPG). El árbitro, tiene la función de observador, al acabar el partido mediría los comportamientos pro-deportivos de los participantes a través de una aplicación que ya tenemos creada: Instrumento de Medición de la Deportividad y el Juego Limpio en los Agentes Participantes (IMDJLAP). Siguiendo a autores como Cruz et al. (2001), Sáenz et al. (2013) y Orts y Gandia (2015), se ha elaborado un instrumento de observación, concretamente una escala de estimación adaptada al diseño de nuestra intervención y que pueda medir valores como el respeto, la deportividad, el juego limpio y el esfuerzo, como subcategorías del correcto desarrollo psicosocial y de los comportamientos pro-

deportivos de los de los deportistas, entrenadores y públicos. Esta ampliación ha ayudado a aumentar el grado de estabilidad, precisión y consistencia que manifiesta el test como instrumento de medición de comportamientos pro-deportivos a una muestra de 20 equipos, evaluados 4 veces, obteniendo un total de 80 mediciones en los 22 elementos del instrumento, logrando un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0.900, indicando que todos los ítems miden en el mismo sentido. Previamente se hizo un pilotaje del instrumento y un estudio de la fiabilidad inter observadores para modificar los ítems que producían desacuerdo entre los evaluadores, obteniendo un grado de acuerdo aceptable (superior al 90%) entre las respuestas de diferentes evaluadores en los mismos encuentros. La herramienta de recogida de información se encuentra en la página web: <https://www.deportividadyjuegolimpio.com/> y contraseña “demo”. Es de fácil acceso para los árbitros tras acabar el encuentro, rellenándolo cómodamente con su teléfono móvil, y así obteniendo puntuaciones de los públicos de los deportistas y de los entrenadores, tanto locales como visitantes. Finalmente, quedó compuesto por 22 ítems, que se valorarán en una escala ordinal con 5 puntos, siendo: 1 nunca: nunca lo hacen, el 0% de las veces / 2 casi nunca: pocas veces lo hacen, el 25% de las veces o de los participantes / 3 la mitad de las veces: lo hacen 50% de las veces o de los participantes / 4 casi siempre: muchas veces lo hacen, el 75% de las veces o de los participantes / 5 siempre: siempre lo hacen, el 100% de las veces.

Resultados alcanzados hasta el momento.

En 2018, se llevó a cabo una intervención piloto con un diseño de evaluación con carácter preexperimental y medidas pretest y postest. Se comprobado la normalidad entre las medias de las medidas de los deportistas con Shapiro-Wilk y no se ajustaba a la distribución de una población normalmente distribuida. Como consecuencia, se realizaron pruebas no paramétricas. A continuación, se analizó la evolución longitudinal de cuatro mediciones, se utilizó la prueba W de Kendall para analizar las puntuaciones de los deportistas en 4 mediciones. Una antes de la intervención y las otras tres durante. Obteniendo un valor de W de Kendall igual a 0,135 y con una probabilidad asociada igual a 0,044. Esto nos indicó que existe un crecimiento significativo en las puntuaciones de los deportistas. Pero para confirmar un cambio significativo entre el

pretest y el postest_3 realizamos la prueba Wilcoxon, obteniendo una probabilidad asociada igual a 0,011. Además, calculamos el tamaño del efecto r de cohen ($r=z/\text{raíz}(n)$), con un valor de -0,57 en D y de -0,409 en E, efectos altos y medios respectivamente. A su vez, hemos realizado las mismas pruebas para los comportamientos de los E y P, pero no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas a pesar de que los gráficos tienen una tendencia positiva. Se puede observar en la tabla 1 y en el gráfico 1.

Tabla 1

Estadísticos de los comportamientos pro-deportivos de los D, E y P.

Estadísticos de prueba Kendall			
VARIABLES	D	E	P
N	20	20	20
W de Kendall	0.135	0.105	0.101
Chi-cuadrado	8.106	6.282	6.082
gl	3	3	3
P valor	0.044	0.099	0.108
Estadísticos de prueba Wilcoxon			
VARIABLES	D	E	P
Z	-2.550b	-1.827b	-.0572b
r	-0.570	-0.409	-0.128
P valor	0.011	0.068	0.567

Se puede observar en la tabla 2 cómo la clasificación no se ve alterada significativamente a pesar de añadir en la clasificación las puntuaciones que los D, E y P han obtenido en los comportamientos deportivos durante el encuentro. Lo que lleva a encontrar una correlación positiva significativa muy alta en el nivel de 0,01 con un coeficiente de Pearson de 0,939 entre la CT y CDEPG.

Gráfico 1

Rango promedio de las puntuaciones de los comportamientos deportivos de los D, E y P

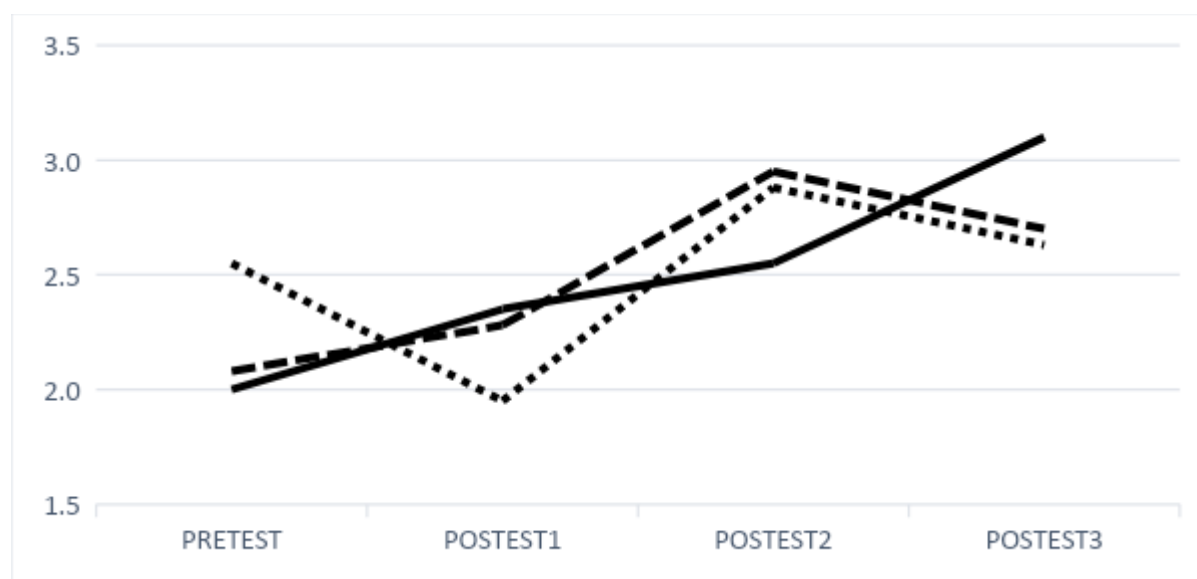


Tabla 2*Comparativa ente una CT y una CDEPG*

CLASIFICACIÓN					
PUESTO	EQUIPO	CT	CDEPG	EQUIPO	PUESTO
1	1	9	8.78	1	1
1	2	9	8.65	2	2
1	3	9	8.51	3	3
4	4	7	8.06	5	4
5	5	6	7.82	6	5
5	6	6	7.76	4	6
5	7	6	7.74	7	7
5	8	6	7.72	8	8
5	9	6	7.49	9	9
10	10	4	7.34	10	10
11	11	3	7.18	11	11
11	12	3	7.07	12	12
11	13	3	7.00	13	13
11	14	3	7.00	14	14
11	15	3	6.88	17	15
11	16	3	6.8	18	16
17	17	1	6.55	19	17
17	18	1	6.49	14	18
19	19	0	6.44	16	19
19	20	0	5.99	20	20

Una vez finalizada la intervención, se realizó un grupo de discusión que nos sirvió para analizar los datos cuantitativos. En esta reunión se presentaron, analizaron y evaluaron los resultados obtenidos, y se realizaron propuestas de mejora para futuras intervenciones. Participaron una madre, dos árbitros, un entrenador, el Jefe de la Sección de los Juegos Deportivos Municipales de Madrid y el coordinador deportivo de la Federación Madrileña de Fútbol Sala. Se mostró la necesidad de implantar en el futuro el mismo programa de intervención pero con algunas mejoras. Además, añadiendo un programa de formación para los entrenadores y padres. Dando énfasis a los más jóvenes como indicó el árbitro 1: *“Crear valores a los chicos desde la base, desde la raíz, probablemente cuando esos niños vayan creciendo su deportividad y sus valores serán mejores”*, y también estaba de acuerdo la madre con el siguiente comentario: *“precisamente los pequeños son la base, son con los que tenemos que empezar a trabajar”*. A continuación, pasamos a comentar la formación que tienen los entrenadores y cómo puede afectar a las conductas de los deportistas y padres, el entrenador indico: *“hay que hacer hincapié en la formación de los entrenadores”* para que estos entiendan la importancia de competir en un ambiente educativo que favorezca el desarrollo moral y emocional de los participantes para evitar el posible abandono del deporte. Así lo indico el árbitro 1: *“el objetivo son los valores...me he encontrado con niños portentos que les ha fallado la cabeza, el comportamiento y han terminado abandonado el deporte a los 15 años”*. Si todos los agentes participantes van de la mano, conseguiremos crear un ambiente con muchos más valores educativos y aquí un ejemplo del entrenador: *“gracias a este programa, he visto como los padres de mis niños aplaudían los aciertos de los rivales y los animaban cuando fallaban”*.

Una de las limitaciones que se comentó fue la del mejorar el instrumento de evaluación. Los observadores rellenaban el instrumento a través de un formulario de google (<https://forms.gle/x5hTv9jBpj6Emg87A>) y se buscó un formato más rápido y cómodo para todos. Durante la temporada 2019/2020, se llevó a cabo una intervención cuasiexperimental con grupo de control y experimental pero no pudimos finalizar por la pandemia. Sin embargo, nos

dio tiempo a crear y probar una página web, citada anteriormente, que facilitaba enormemente la evaluación rápida del árbitro y observadores.

Discusión, explicación o interpretación de los resultados.

A la vista de los resultados, los valores que transmitan los entrenadores a sus deportistas y familiares son de vital importancia para que estos tengan una actitud adecuada durante el partido. Consiguiendo que el público minimice la importancia de ganar, centrándose en animar y evitando dar instrucciones a los jugadores o reclamar las decisiones del árbitro. Durante todo este proceso el árbitro debe de mediar entre los agentes, tratando de pacificar cualquier conflicto, haciendo que se respeten las normas de juego y, sobre todo, tener una actitud más educadora que sancionadora con los jugadores.

La principal diferencia entre los programas revisados y este, es el cambio en la normativa de puntuación, con el objetivo de que todos los agentes participantes colaboren para que los deportistas crezcan en un ambiente psicosocial adecuado que asegure su educación en valores usando el deporte como herramienta educativa (Dorado, 2012). Mejorando así, las conductas pro-deportivas.

Conclusiones.

El deporte en edad escolar debe ir acompañado de valores para garantizar el correcto desarrollo psicosocial del alumnado. Valores como el respeto, el esfuerzo, la deportividad y el juego limpio son los pilares que profesores y padres deben de trabajar conjuntamente. Se debe apostar por monitores muy bien formados que transmitan estos valores a sus alumnos. Sin olvidar que las instituciones deben de facilitar esta intervención. Por lo que entendemos que es necesario adaptar el deporte espectáculo en deporte educativo mediante una intervención y debe estar acompañado de un programa de formación para todos los agentes participantes directos. Todo este proceso debe ser apoyado por los agentes participantes indirectos.

Perspectivas de continuidad de la investigación.

Actualmente tenemos el apoyo de la Federación Madrileña de Fútbol Sala y de los árbitros. En 2018 y 2019 tuvimos el apoyo de la Dirección General de Deportes, pero en marzo de 2020 se canceló por la pandemia. Actualmente, se ha presentado un convenio (ver anexo 1) entre la UCM y la Dirección General de Deportes para darle continuidad al programa durante la temporada 2021/22.

Además, otras de las herramientas que tenemos pendiente crear, es el diseño de formaciones para familiares y entrenadores. Pues como se ha podido ver en el marco teórico, varias investigaciones afirman que la formación de estos agentes influye significativamente en los comportamientos pro-deportivos de los deportistas. Esta necesidad también se vio reflejada en el grupo de discusión.

Referencias

- Anglès, M. B., & Feliu, J. C. (2000). Evaluación del clima motivacional, satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fairplay en futbolistas alevines e infantiles y en sus entrenadores. *Apunts. Educación física y deportes*, 4(62), 6-13.
- Areadeportes (2019). ¿Qué es la Campaña? – Área de Deportes. [online] Available at: <https://areadeportes.uca.es/en-la-uca-juega-limpio/que-es-la-campana/>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.
- Brunelle, J., Danish, S. J., & Forneris, T. (2007). The impact of a sport-based life skill program on adolescent prosocial values. *Applied developmental science*, 11(1), 43-55.

- Burgueño, R., Sánchez-Gallardo, I., & Medina-Casaubón, J. (2018). Adaptación de la multidimensional sportspersonship orientations scale al contexto español de la educación física. *Adaptation of the multidimensional sportspersonship orientations scale to the spanish physical education context*. Corredor, A. L. (2007). La iniciación deportiva en la Enseñanza Primaria: Los juegos motores modificados. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (22), 127-154.
- Corredor, A. L. (2007). La iniciación deportiva en la Enseñanza Primaria: Los juegos motores modificados. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (22), 127-154.
- Cruz, J., Boixadós, M., Torregrosa, M., & Valiente, L. (2000). Participa amb ells! Assessorament a famílies que participen en competicions escolars.
- Delgado, F. J. O., & Sanchís, J. G. (2015). ¡Valora el juego limpio! Proyecto para la evaluación del juego limpio en los juegos deportivos municipales. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (408), 95-107.
- Díaz, P., & Mandado, A. (2004). Deporte y educación: pautas para hacer compatible el rendimiento y el desarrollo integral de los jóvenes deportistas. *Revista de educación*, 335, 35-44.
- Devís Devís, J., & Peiró Velert, C. (1997). La iniciación en los juegos deportivos: la enseñanza para la comprensión.
- Dorado, A. (2012). El fomento de la deportividad a través de la educación en valores y el fair play. *DDxt-e: Revista Andaluza de Documentación sobre el Deporte*, 3, 1-14.
- Durante, M. F., & Sandoval Durando, F. (2016). Bienestar psicológico y realización de actividad físico-deportiva (Doctoral dissertation).
- Feliu, J. C., Anglès, M. B., Barros, L. V., & Álvarez, M. T. (2001). ¿Se pierde el "fairplay" y la deportividad en el deporte en edad escolar? *Apunts. Educación Física y Deportes*, 2(64), 6-16.
- Kavussanu, M., & Spray, C. M. (2006). Contextual influences on moral functioning of male youth footballers. *The Sport Psychologist*, 20(1), 1-23.
- Lamoneda, J., & Huertas, F. J. (2017). Efectos de un programa de juego limpio aplicado a jóvenes futbolistas para la mejora de la deportividad. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 12(1).
- Moreno, D. C. (2016). Como crear nuevos deportes desde la educación física. El aprendizaje por proyectos como estrategia práctica motivante. *EmásF: revista digital de educación física*, (38), 103-118.
- Sáenz, I., Aguado, S. J., & Lanchas, S. (2013). Sport as a means to promote sportsmanship: an educational program for schools in Álava. *Apunts. Educació Física i Esports*, (111), 55-61.
- Valiente, L., Boixadós, M., Torregrosa, M., Figueroa, J., Rodriguez, M. A., & Cruz, J. (2001). Impacto de una campaña de promoción del fairplay y la deportividad en el deporte en edad escolar. *Cuadernos de psicología del deporte*, 1(1), 17-25.
- Weinberg, R. S., Gould, D., Chirivella, E. C., & Feliu, J. C. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico* (pp. 230-250). Barcelona: Ariel.

CUESTIONARIO PARA LA DETECCIÓN DE LA DISLEXIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: CLEEP

DYSLEXIA SCREENING QUESTIONNAIRE IN PRIMARY EDUCATION: CLEEP

Déborá Moreno Jusado

demonzon@ucm.es

Resumen

La dislexia es el trastorno del aprendizaje con mayor incidencia en la población infantil, entorno al 5-15% de los estudiantes son diagnosticados cada año de dislexia a nivel mundial. No obstante, las pruebas diagnósticas específicas para evaluar esta problemática son muy escasas en España. El objetivo de este trabajo es elaborar y validar un cuestionario de detección rápida de la dislexia en niños de Educación Primaria (entre 6 y 12 años), que sirva como herramienta de detección a los maestros y psicólogos educativos. En la fase II de elaboración, se ha empleado la metodología de expertos con un total de 16 (1 Maestro EP; 1 Maestro PT; 1 Logopeda; 9 Psicólogos-Psicopedagogos y 4 Profesores UCM). Se realizó un análisis estadístico de los resultados con SPSS. Se estableció como punto de corte de selección de ítems el valor numérico de 2 puntos; todos los ítems han obtenido puntuaciones medias superiores al punto de corte estipulado. Además, se han calculado las correlaciones no paramétricas (Rho de Spearman), obteniéndose valores significativos. Posteriormente se llevó a cabo el pilotaje del instrumento, con una muestra de 4 sujetos: 1 orientador de E.O.E.P., 1 maestro de EP y 1 psicólogo y 1 logopeda de gabinetes privados. Tras el análisis de resultados, tanto cuantitativo como cualitativos, se presenta la versión final del instrumento con un tiempo de aplicación de entre 5 y 10 minutos.

Palabras clave: Dislexia, Cuestionario, Detección, Lecto-escritura, Educación Primaria.

Abstract

Dyslexia is the learning disorder with the highest incidence in children, around 5-15% of students are diagnosed with dyslexia each year worldwide. However, specific diagnostic tests to assess this problem are extremely rare in Spain. The objective of this work is to prepare and validate a dyslexia screening questionnaire in Primary Education (children between 6 and 12 years old), and that teachers and educational psychologists can detect them. In phase II of the elaboration, the methodology of experts has been used with a total of 16 (1 PE Teacher; 1 PT Teacher; 1 Speech therapist; 9 Psychologists-Psychopedagogues and 4 UCM Professors). A statistical analysis of the results was performed with SPSS. The numerical value of 2 points was established as the cut-off point for item selection; all items have obtained mean scores higher than the stipulated cut-off point. In addition, non-parametric correlations (Spearman's Rho) have been calculated, obtaining significant values. Subsequently, the piloting of the instrument was carried out, with a sample of 4 subjects: 1 counselor from E.O.E.P., 1 teacher from PE and 1 psychologist and 1 speech therapist from private cabinets. After analyzing the results, both quantitative and qualitative, the final version of the instrument is presented with an application time of between 5 and 10 minutes.

Keywords: Dyslexia, Questionnaire, Screening, Literary skills, Primary Education.

Antecedentes y problema de investigación

El aprendizaje de la lectoescritura es uno de los mayores retos a los que se tienen que enfrentar los niños cuando inician la Educación Primaria. La mayoría conseguirá superarlo sin esfuerzo, pero un porcentaje presentarán problemas significativos, ya que muchos de los contenidos educativos se aprenden a través de ésta. En algún caso será un retraso y en otros estaremos hablando de un trastorno específico del aprendizaje de la lectura o *dislexia*.

Entender en qué consiste la dislexia, saber cómo diagnosticarla y cómo tratarla educativamente es todavía una asignatura pendiente en el ámbito educativo. Por ello, el

diagnóstico de un niño con dislexia suele producirse varios años después de que haya iniciado el aprendizaje lectoescritor. Además, en España existe un escaso bagaje de pruebas diagnósticas específicas sobre la dislexia. A ello hay que añadir que la aplicación de la mayoría de las pruebas, aunque resulta práctica para el diagnóstico, abarca un tiempo de aplicación extenso, lo que supone un coste temporal para el evaluador. Asimismo, estos instrumentos ya existentes deben ser aplicados e interpretados por profesionales especialistas de la educación (psicólogos, pedagogos y psicopedagogos), excluyendo a maestros y profesores que, en la mayoría de los casos, tienen un mayor conocimiento del alumno con dificultades. Así, este trabajo surge de la necesidad de elaborar una herramienta de screening de rápida aplicación para la detección temprana de la dislexia, siendo su finalidad identificar posibles dificultades concretas de un alumno que, tras una evaluación más exhaustiva, descartará o corroborará el diagnóstico a corto plazo.

Marco teórico

La dislexia es uno de los trastornos frecuentemente diagnosticada, aproximadamente el 25% de los alumnos experimenta dificultades en la lectoescritura en algún momento de su vida escolar, pero sólo entre el 5-15% se les diagnostica dislexia. Es decir, en un grupo “tipo”, si pensamos en una clase de veinticinco alumnos, dos o tres presentarían dislexia.

La dislexia ha sido definida por varios autores a lo largo del tiempo desde diferentes perspectivas. Una definición aceptada universalmente es la propuesta por la International Dyslexia Assosiation (2002) que la describe como una dificultad específica del aprendizaje, de origen neurológico, que se caracteriza por la dificultad para reconocer palabras de forma exacta y fluida y por problemas de ortografía y decodificación.

A su vez, la dislexia está recogida en los Sistemas Internacionales de clasificación de las enfermedades mentales, en el DSM-5 (APA, 2014) y en la CIE-11 (OMS, 2018).

Por otro lado, para evaluar la dislexia de manera específica aún queda un largo camino por recorrer, ya que las pruebas existen continúan siendo insuficientes. La pionera fue el *Dyslexia Screening Test* (DST), creada en Reino Unido en la década de los 90. En esta misma línea, las pruebas elaboradas por investigadores españoles y en idioma castellano son muy recientes y/o están en fase de investigación. Por tanto, se presenta la elaboración del Cuestionario de Lecto-Escritura para Educación Primaria (CLEEP) como una alternativa de detección a esta escasa lista de pruebas.

El CLEEP pretende ser de rápida aplicación y que, además, pueda ser el profesor quien aplique dicha prueba al detectar a un estudiante con dificultades. De este modo, se ha creado con una triple finalidad, ya que les permitirá:

1. Detectar dificultades de lecto-escritura en un alumno, en base a unos criterios prefijados de antemano.
2. A partir de la información recabada, facilitar la derivación a otros profesionales para realizar una Evaluación Psicopedagógica más específica e individualizada, si fuese necesario.
3. Ofrecer información sobre el progreso individual de un alumno, al ser relativamente sencillo mantener un “histórico” de las aplicaciones.

Objetivos de investigación

El objetivo principal de esta investigación es elaborar y validar el cuestionario CLEEP de *screening* del trastorno específico de aprendizaje de la lecto-escritura.

Este objetivo principal se concreta a través de los siguientes objetivos específicos:

- Elaborar un cuestionario que evalúe la dislexia en contextos educativos por parte de profesionales de la educación, tanto maestros como orientadores.
- Evaluar las propiedades psicométricas del cuestionario: validez y fiabilidad.

Metodología

La metodología empleada es la evaluación mediante juicio de expertos. Los criterios para seleccionarles fueron: 1) experiencia profesional en el ámbito educativo; 2) grado de especialización en lectoescritura y 3) motivación y disponibilidad para participar, en base a los criterios 1 y 2. El número de participantes fue de 16 (1 Maestro EP; 1 Maestro PT; 1 Logopeda; 9 Psicólogos-Psicopedagogos y 4 Profesores UCM). Para la recogida de información, se elaboró un documento informativo sobre la finalidad del estudio y un cuestionario de valoración que se les hizo llegar de manera online.

El contacto se hizo vía telemática (e-mail) a centros educativos, gabinetes privados y a los diferentes E.O.E.P. de la Comunidad de Madrid. Los criterios de exclusión fueron la revocación del consentimiento informado y el incumplimiento en la entrega del cuestionario de valoración en el plazo fijado (enero-marzo 2021). No participaron Maestros AL ni Orientadores de E.O.E.P., ya que no cumplimentaron el cuestionario en el plazo prefijado.

A los expertos se les pidió que valorasen cualitativamente los datos de identificación del alumno y del profesional-evaluador en cuanto a su:

- *Adecuación*. Entendida como el grado en que los datos son apropiados para recabar información.

Y también se les pidió que valorasen cualitativamente cada uno de los ítems del cuestionario en cuanto a su:

- *Utilidad*. Entendida como el grado en que el ítem reúne las condiciones necesarias para la dimensión para la cuál va a ser utilizado.
- *Relevancia*. Entendida como el grado en el que el ítem es importante en el contexto del constructo medido.
- *Pertinencia / Adaptación de contenido*. Entendida como el grado de correspondencia entre el contenido del ítem y la dimensión para la cuál va a ser utilizado.
- *Claridad de redacción*. Entendida como el grado en el que el ítem está redactado de forma clara, facilitando su comprensión.

La valoración que se pedía era una escala con cuatro opciones de respuesta, siendo 0-Nada, 1-Poco, 2-Bastante y 3-Mucho, para evitar medidas de tendencia central.

Resultados alcanzados hasta el momento

Como elemento de interpretación de las respuestas de los expertos en relación a las variables: Adecuación, Utilidad, Relevancia, Pertinencia y Claridad, se eligió la media aritmética como medida de tendencia central. Se estableció como punto de corte de selección de ítems el valor numérico de 2 puntos; aquellos con puntuaciones inferiores a 1,5 puntos, en cualquiera de los criterios, serían desechados de la escala y lo que obtuvieran puntuaciones entre 1,5 y 2 puntos deberían ser revisados.

En cuanto a los datos identificativos del alumno y del evaluador, los dos ítems que configuran esta dimensión obtienen puntuaciones de 2,38, seleccionándose para el cuestionario. Para las cuatro dimensiones (utilidad, relevancia, pertinencia y claridad de redacción) (tabla 1), todos los ítems han obtenido puntuaciones medias superiores al punto de corte estipulado.

Tabla 1. Puntuaciones medias por dimensión de los 37 ítems

ITEM	U*	R*	P*	C.R.*
1. Dificultad para descomponer las palabras en sílabas	2,75	2,81	2,69	2,44
2. Dificultad para realizar la conversión grafema-fonema	2,75	2,75	2,75	2,31
3. Omisiones de letras, sílabas y/o palabras durante la lectura	2,69	2,75	2,75	2,56
4. Sustituciones de letras, sílabas y/o palabras durante la lectura	2,81	2,81	2,88	2,50
5. Inversiones de letras, sílabas y/o palabras durante la lectura	2,94	2,94	2,94	2,56
6. Adiciones de letras, sílabas y/o palabras durante la lectura	2,69	2,69	2,69	2,56
7. Uniones de palabras de forma inadecuada durante la lectura	2,50	2,56	2,62	2,19
8. Separaciones de palabras de manera inadecuada durante la lectura	2,75	2,69	2,75	2,25
9. Dificultades en la pronunciación de palabras desconocidas o pseudopalabras	2,50	2,50	2,75	2,44
10. Invenciones de palabras durante la lectura	2,50	2,50	2,56	2,25
11. Lectura lenta con vacilaciones	2,56	2,62	2,81	2,44
12. Lectura silabeante	2,56	2,50	2,69	2,06
13. Lectura monótona (sin entonación)	2,63	2,69	2,81	2,56
14. Lectura dactilar (con el dedo)	2,44	2,44	2,44	2,50
15. Rectificaciones durante la lectura	2,75	2,63	2,75	2,56
16. Pérdida de la línea o saltos de renglón durante la lectura	2,62	2,69	2,63	2,44
17. Velocidad lectora baja para su edad	2,56	2,62	2,69	2,37
18. Dificultad para respetar los signos de puntuación, admiración e interrogación durante la lectura	2,63	2,56	2,75	2,69
19. Dificultad para automatizar la lectura mecánica	2,81	2,75	2,75	2,31
20. Comprensión lectora baja, con dificultades para entender los temas de los textos leídos	2,88	2,88	2,88	2,50
21. Dificultad para hacer inferencias de textos y extraer conclusiones	2,81	2,87	2,87	2,56
22. Dificultad para realizar la conversión fonema-grafema	2,69	2,69	2,69	2,31
23. Realización de giros incorrectos en las letras (escritura en espejo)	2,75	2,75	2,75	2,25
24. Omisiones de letras, sílabas y/o palabras durante la escritura	2,75	2,75	2,81	2,69
25. Sustituciones de letras, sílabas y/o palabras durante la escritura	2,81	2,75	2,81	2,75
26. Adiciones de letras, sílabas y/o palabras durante la escritura	2,75	2,75	2,75	2,69
27. Uniones de palabras de forma inadecuada durante la escritura	2,63	2,63	2,75	2,69
28. Separaciones de palabras de manera inadecuada durante la escritura	2,81	2,75	2,81	2,75
29. Pobreza de vocabulario en la expresión escrita	2,75	2,56	2,69	2,56
30. Ausencia de conectores en la expresión escrita	2,63	2,63	2,63	2,50
31. Frases inconexas en la expresión escrita	2,75	2,81	2,88	2,56
32. Alternancia del tamaño de la letra	2,50	2,44	2,56	2,63
33. Alternancia de letras mayúsculas y minúsculas	2,44	2,44	2,62	2,75
34. Errores ortográficos naturales	2,25	2,31	2,56	2,44
35. Errores ortográficos arbitrarios	2,50	2,56	2,69	2,56
36. Dificultad para elaborar frases con sentido	2,87	2,87	2,87	2,62
37. Dificultad para hacer autónomamente composiciones escritas	2,69	2,69	2,75	2,38

*U : Utilidad; R : Relevancia; P : Pertinencia y C.R. : Claridad de Redacción
Fuente: elaboración propia

Por otro lado, además, se han calculado las correlaciones no paramétricas por medio del Rho de Spearman (tabla 2). Se obtienen valores significativos y moderados en las cuatro dimensiones (utilidad, relevancia, pertinencia y claridad de redacción).

Tabla 2. Rho de Spearman

		Correlaciones				
		UTILIDAD	RELEVANCIA	PERTINENCIA	CLARIDAD DE REDACCIÓN	
Rho de Spearman	UTILIDAD	Coefficiente de correlación	1,000	,919**	,729**	,441
		Sig. (bilateral)	.	,000	,001	,087
		N	16	16	16	16
	RELEVANCIA	Coefficiente de correlación	,919**	1,000	,717**	,414
		Sig. (bilateral)	,000	.	,002	,111
		N	16	16	16	16
	PERTINENCIA	Coefficiente de correlación	,729**	,717**	1,000	,702**
		Sig. (bilateral)	,001	,002	.	,002
		N	16	16	16	16
	CLARIDAD DE REDACCIÓN	Coefficiente de correlación	,441	,414	,702**	1,000
		Sig. (bilateral)	,087	,111	,002	.
		N	16	16	16	16

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia

Posteriormente se llevó a cabo el pilotaje del instrumento. Se obtuvo una muestra de 4 sujetos: 1 orientador de E.O.E.P., 1 maestro de EP y 1 psicólogo y 1 logopeda de gabinetes privados. Cumplimentaron el instrumento sin dificultades en un tiempo de entre 5-10 minutos.

Por último, atendiendo tanto a los resultados cuantitativos, como a los resultados cualitativos obtenidos de las diferentes observaciones realizadas por los expertos a las preguntas abiertas propuestas, el instrumento final (anexo 1) consta de los 37 ítems inicialmente propuestos.

Discusión y Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten tener un grado de seguridad respecto de la medición que se obtenga a partir de este cuestionario. Este análisis debe ser complementado con otros análisis dimensionales para determinar la estructura interna del cuestionario.

La aplicación del CLEEP es rápida (entre 5 y 10 minutos), lo que supone un ahorro temporal para el evaluador. Por ello, este cuestionario puede suponer un avance científico en el ámbito educativo, ya que a largo plazo es esperable que su aplicación pueda permitir detectar rápidamente a estos alumnos y, que el evaluador pueda ser tanto el profesor como el orientador educativo. Por tanto, es importante que los diferentes agentes educativos cuenten con herramientas de detección a fin de ofrecer una educación de calidad al alumnado.

Referencias

- Asociación Americana de Psiquiatría. (5ª ed.). (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Médica-Panamericana.
- Cuetos, F.; Rodríguez, B.; Ruano, E. y Arribas, D. (2007). Batería de evaluación de los procesos lectores revisada. TEA Ediciones.
- Cuetos, F.; Suárez-Coalla, P.; Molina, ML. y Llenderozas, MC. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Rev Pediatr Aten Primaria*, 17, 99-107.
- Escobar Pérez, J. y Cuervo Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Fawcett, A. y Nicolson, R. (2016). Test para la Detección de la Dislexia en Niños, DST-J. TEA Ediciones.
- International Dyslexia Association (s.f.). Definition Consensus Project. Recuperado el 15 de marzo de 2020 de <https://dyslexiaida.org/definition-consensus-project/>
- Lebrero, M. y Fernández, M. (coord.) (2015). *Lectoescritura: fundamentos y estrategias didácticas*. Editorial Síntesis.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Clasificación Internacional de Enfermedades*, 11a revisión (CIE-11).
- Pearson, R. (2017). *Dislexia, una forma diferente de leer*. Paidós.
- Pina Paredes, V., Hernández-Pérez, E., Rabadán Rubio, J.A., Hernández-Pallarés, L. y Fenollar Cortés, J. (2020). *PREDISCAL, Screening de Dificultades Lectoras y Matemáticas*. TEA Ediciones.

Shaywitz, S; Escobar, M., Shaywitz, B.; Fletcher, J. y Makuch, R. (1992). Evidence that dyslexia may represent the lower tail of a normal distribution of Reading ability, *New England Journal of Medicine*, 326, 145-150.

Soriano-Ferrer, M. y Piedra Martínez, E. (2017). A review of the neurobiological basis of dyslexia in the adult population, *Neurología (English Edition)*, 32 (1), 50-57. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2014.08.003>

