



REVISTA INTERNACIONAL DE
EDUCACIÓN
Y APRENDIZAJE

VOLUMEN 6
NÚMERO 4
2018



**REVISTA INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE**

VOLUMEN 6, NÚMERO 4, 2018



REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE
<http://sobrelaeducacion.com/revistas/coleccion/>

Publicado en 2018 en Madrid, España
por Global Knowledge Academics
www.gkacademics.com

ISSN: 2386-7582

© 2018 (revistas individuales), el autor (es)

© 2018 (selección y material editorial) Global Knowledge Academics

Todos los derechos reservados. Aparte de la utilización justa con propósitos de estudio, investigación, crítica o reseña como los permitidos bajo la pertinente legislación de derechos de autor, no se puede reproducir mediante cualquier proceso parte alguna de esta obra sin el permiso por escrito de la editorial. Para permisos y demás preguntas, por favor contacte con <soporte@gkacademics.com>.

La REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE es revisada por expertos y respaldada por un proceso de publicación basado en el rigor y en criterios de calidad académica, asegurando así que solo los trabajos intelectuales significativos sean publicados.

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

Directora científica

Carmen Sánchez, Universidad Complutense de Madrid, España

Consejo editorial

Cándida Filgueira Arias, Universidad CEI San Pablo, España

Marisol Cipagauta, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Aleska Cordero, Universidad Nacional Abierta, Venezuela

Magda Pereira Pinto, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Salvador Ponce Ceballos, Universidad Autónoma de Baja California, Mexico

Antônio Vanderlei dos Santos, Universidade Regional Integrada, Brasil

Nancy Viana Vázquez, Universidad de Puerto Rico en Rio Piedras, Puerto Rico

Índice

Caracterización de competencias docentes específicas en el área de ciencias exactas	177
<i>Patricia Paez Manjarrez, Omar Alvarez Xochihua, Vicente Arámburo Vizcarra</i>	
Influencia de las claves semánticas en el reconocimiento episódico de adolescentes con trastorno del espectro del autismo de alto funcionamiento	191
<i>Elena Pellitero Sánchez</i>	
Experiencias pedagógicas significativas de transformación social y construcción de paz a través de la formación deportiva en la ciudad de Santiago de Cali, Colombia	201
<i>Germán Darío Isaza Gómez, Ricardo Rengifo Cruz, Johanna Lorena Cano Moya</i>	
Entre empoderamiento individual y persistencia de las desigualdades sociales: un análisis de los efectos de una experiencia escolar activa sobre alumnos y alumnas de una escuela alternativa en Ecuador	209
<i>Emily Lopez Puyol</i>	
Los organismos de vinculación universitaria como espacios de formación académica para los estudiantes de licenciatura	217
<i>Rebeca Patricia Grajeda Grajeda, Josefina Andrade Paco, Susana Pastrana Corral, Alfonso Corte López, Carlos Jiménez García</i>	
Comprendiendo las influencias culturales y situacionales de los estudiantes frente al aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE)	229
<i>Jeisson Alonso Rodriguez Bonces</i>	
La escuela, esa joven tecnología de poder. Escuela y medicalización de las infancias como dispositivos de disciplinamiento social	235
<i>Adriana Silvia Di Deo</i>	
Evolución del Estudio de la Implicación desde Tres Enfoques	245
<i>Catalina Patricia Morales Murillo, Robin McWilliam, María Dolores Grau Sevilla, Pau García Grau</i>	
La transposición didáctica de contenidos de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas desde la perspectiva de los maestros en formación de Educación Primaria	259
<i>Elisabeth Melguizo-Moreno, José Antonio Fernández-Plaza</i>	
El desarrollo de competencias en la universidad a través del aprendizaje-servicio	275
<i>Sara Ibarrola-García</i>	



Table of Contents

Characterization of Specific Teaching Competences in the Area of Exact Sciences	177
<i>Patricia Paez Manjarrez, Omar Alvarez Xochihua, Vicente Arámburo Vizcarra</i>	
Influence of Semantic Keys in Episodic Memory of Adolescents with High-Functioning Autism Spectrum Disorder	191
<i>Elena Pellitero Sánchez</i>	
Endeporte Mission: Significant Pedagogical Experiences of Social Transformation and Peacebuilding through Sports Training in the City of Santiago de Cali, Colombia	201
<i>Germán Darío Isaza Gómez, Ricardo Rengifo Cruz, Johanna Lorena Cano Moya</i>	
Between Individual Empowerment and Persistence of Social Inequalities: an Analysis of the Effects of an Active School Experience on Students of an Alternative School in Ecuador	209
<i>Emily Lopez Puyol</i>	
The Organizations os University Linkage as Spaces os Academic Training for License Degree Students	217
<i>Rebeca Patricia Grajeda Grajeda, Josefina Andrade Paco, Susana Pastrana Corral, Alfonso Corte López, Carlos Jiménez García</i>	
Understanding the cultural and situational influences of students versus learning Spanish as a Foreign Language (SFL)	229
<i>Jeisson Alonso Rodríguez Bonces</i>	
The School, that Young Technology of Power	235
<i>Adriana Silvia Di Deo</i>	
Evolution of the Study of Engagement from Three Approaches	245
<i>Catalina Patricia Morales Murillo, Robin McWilliam, María Dolores Grau Sevilla, Pau García Grau</i>	
The Didactic Transposition of Contents of Castilian Language and Literature and Mathematics from the perspective of Primary trainee teachers: the Case of Taboo words and Euphemisms and Percentages	259
<i>Elisabeth Melguizo-Moreno, José Antonio Fernández-Plaza</i>	
Developing University Student's Competences through Service-Learning	275
<i>Sara Ibarrola-García</i>	





CARACTERIZACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES ESPECÍFICAS EN EL ÁREA DE CIENCIAS EXACTAS

Characterization of Specific Teaching Competences in the Area of Exact Sciences

PATRICIA PAEZ MANJARREZ¹, OMAR ALVAREZ XOCHIHUA², VICENTE ARÁMBURO VIZCARRA²

¹ CETYS Universidad, México

² Universidad Autónoma de Baja California, México

KEY WORDS

*Teaching skills
Specific Teaching Skills
Teachers
Higher education*

ABSTRACT

The study consisted in identifying specific teaching competences pertinent to the programs taught by the Facultad de Ciencias (FC) of the Universidad Autónoma de Baja California (UABC). The study had an exploratory sequential design; for the qualitative phase, the content analysis technique was implemented, from which five specific teaching competences are characterized. For the quantitative phase, the questionnaire "Specific teaching competences" was designed and applied. The results lead to confirmation of the relevance of having relevant competencies to the programs where the teaching function is exercised; when participating professors are identified as competent in promoting research and dissemination of science.

PALABRAS CLAVE

*Competencias docentes
Competencias específicas
docentes
Profesores
Educación superior*

RESUMEN

El estudio consistió en identificar competencias docentes específicas pertinentes a los programas que imparte la Facultad de Ciencias (FC) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). El diseño del estudio fue de tipo exploratorio secuencial; para la fase cualitativa se implementó la técnica de análisis de contenido; en la etapa cuantitativa se aplicó el cuestionario "Competencias docentes específicas". Los resultados llevan a la confirmación de lo relevante que es el contar con competencias pertinentes a los programas donde se ejerce la función docente; al identificarse en los profesores participantes competencia en fomentar la investigación y difusión de la ciencia.

Introducción

El proceso para la identificación de competencias docentes pertinentes a cada área del conocimiento, conlleva una tarea que requiere análisis minuciosos.

Para adentrarse en el tema, una valiosa herramienta es la Clasificación Mexicana de Programas de Estudio por Campos de Formación Académica (CMPE) que realizó el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), con el acompañamiento de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), clasificación que realizó entre otros fines para “favorecer el análisis de los campos de formación académica de mayor demanda, con base en necesidades para el desarrollo del país” (INEGI, 2012, p.3). Esta clasificación está jerarquizada desde un nivel general o campo amplio que incluye ocho áreas de estudio: (i) Educación, (ii) Artes y humanidades, (iii) Ciencias sociales, administración y derecho, (iv) Ciencias naturales, exactas y de la computación, (v) Ingeniería, manufactura y construcción (vi) Agronomía y veterinaria, (vii) salud, (viii) Servicios. El segundo nivel o específico abarca 22 campos. El tercer nivel o *de desglose*, a su vez se subdivide en 88 campos. Y, el cuarto nivel los clasifica en 50 campos *unitarios*; este es el tamaño del universo a entender y que crece constantemente. (INEGI, 2012).

Tomando como base la clasificación anterior, se requiere identificar y clasificar las competencias docentes que de manera congruente debieran empatar con los programas educativos. Es así, que en este contexto se desarrolla la presente investigación. Cabe mencionar, que el análisis de este ambiente tiene un alto impacto en la orientación de planes y programas de estudio, e influye en la formación profesional de jóvenes en la sociedad del conocimiento; por lo que se requiere garantizar un proceso de enseñanza aprendizaje acorde a los retos que enfrenta la educación superior.

En el ámbito internacional, el trabajo Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario español de los autores Álvarez-Rojo et al. (2009), resalta que, la formación del profesor universitario requiere considerar la adquisición de competencias docentes pertinentes a los programas educativos en la docencia. Por lo que es importante valorar el impacto del desempeño docente y la profesionalización a través de una formación consistente con el contexto en el que se ejerce la acción docente en Instituciones de Educación Superior, apoyando su desarrollo como profesor universitario mediante programas de formación orientados en las competencias específicas adecuadas, desde la óptica de la interdisciplinariedad y el desarrollo de la ciencia y tecnología.

Considerando lo expuesto, se presentan los resultados de un estudio cuyo objetivo fue caracterizar las competencias docentes específicas para los profesores en el área de estudio (iv), Ciencias naturales, exactas y de la computación, proveniente de la CMPE definida por INEGI y ANUIES. Dicha caracterización se llevó a cabo con profesores de la Facultad de Ciencias de la UABC, que participan en el Tronco Común de Ciencias Naturales y Exactas; mediante el análisis de contenido de los programas educativos de licenciatura que imparte la Facultad de Ciencias: Biología, Física, Matemáticas y Ciencias Computacionales.

Competencias docentes

El término competencia, de acuerdo con Gimeno (2008), es una de las palabras con significados más diversos, centrado a la educación el término se encuentra ligado a la formación profesional. En el mismo sentido, Tobón (2006) considera que las competencias son la orientación fundamental de los proyectos de educación, por lo que constituyen la base para orientar, entre otros indicadores, la docencia.

Torra, et al, (2012), señalan las agrupaciones principales de competencias que presenta el proyecto Tuning: “Competencias generales: se definen como transferibles y comunes a todo perfil profesional y las cuales, a su vez, se reorganizan en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Estas competencias son necesarias para el desempeño de la vida en general, aunque, en función de la profesión en que se den, se requerirá de una mayor intensidad en unas que en otras. Competencias específicas: se definen como aquellas que son propias de un perfil profesional, dan identidad y consistencia a cualquier profesión.”

En congruencia con lo anterior, al hablar de competencias genéricas se hace referencia a cualidades útiles en muchas situaciones, tales como la capacidad de análisis y síntesis, conocimientos generales, capacidad para el aprendizaje independiente, cooperación, comunicación, capacidad de organización y planificación, entre otras, es decir, son comunes a una rama profesional, por ejemplo, salud, ingeniería o educación, o a todas las profesiones (Tobón, 2006). Por otro lado, McCabe y O'Connor (2014), citado por Villaroel y Bruna (2017), señalan que las competencias específicas se refieren a las que son parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje y de acuerdo con Tobón (2006), son propias de cada profesión y le dan identidad a una ocupación, se relacionan con el área del conocimiento, tales como habilidades relacionadas a metodologías y técnicas propias de la disciplina, que en los planes de estudio se encuentran descritas en el perfil de egreso.

Álvarez-Rojo y colaboradores (2009), en su investigación llevada a cabo en cinco universidades españolas sobre los perfiles docentes que demanda el Espacio Europeo de Educación Superior, concluyen acerca de las competencias docentes que deben estar incluidas en el perfil de los docentes de las IES. La mayoría de los participantes en los grupos de discusión involucrados en su investigación coincidieron que, para cumplir con las necesidades de los estudiantes, se requiere que las competencias docentes estén alineadas con lo variable y complejo del contexto en el que desarrollan sus actividades los profesores universitarios. En este sentido, parten de la denominación de profesor “especialista en docencia”, que como características funcionales tiene una dedicación exclusiva a la universidad y dirige su actividad a la tutela y supervisión del proceso de aprendizaje del alumno, particularmente apoyado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Las competencias docentes que debe tener asignadas en este contexto, además del dominio de la materia son doce: selección y organización de los conocimientos a impartir, capacidad informativa, capacidad comunicativa, capacidad de planeación, capacidad de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, capacidad de diagnóstico, tutorar el aprendizaje del alumno, capacidad de trabajo en equipo, capacidad en el uso de las TIC, dominio de los recursos que tiene a disposición de los alumnos la IES (materiales y virtuales), capacidad en la gestión de distintas culturas, capacidad en la gestión de su propio proceso de formación.

En relación con lo anterior, Torres et al. (2014), en el estudio Competencias docentes, desafío en educación superior, resaltan la importancia de construir una nueva identidad docente, en donde se proporcione una formación al profesor, en la que se le dote de habilidades específicas, que permitan articular entre el proceso de enseñanza y la gestión de ambientes innovadores de aprendizaje, que permitan reflexionar al alumno acerca de sus experiencias prácticas.

Competencias docentes en la educación superior: el caso de México

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, en su eje 3.3 Transformación educativa, hace referencia a las competencias docentes en todos los niveles educativos, y declara que “es indispensable que los maestros trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes”; que “es necesaria una comprensión de la función del docente que vaya más allá de las prácticas tradicionales de enseñanza, para adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos

ambientes”. En consecuencia, en el acuerdo 447 se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en modalidad escolarizada, mismas que junto con sus atributos definen el perfil del docente del Sistema Nacional de Bachillerato, las cuales son descritas a continuación:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de sus escuelas y apoya la gestión institucional.

En contraste con lo anteriormente expuesto, en el nivel superior no se han definido las competencias docentes, y cada ciclo escolar se incorporan nuevos profesores a la docencia universitaria sin contar con una métrica que permita evaluar y fortalecer su preparación para desempeñar este rol. Esta situación es tema de investigación desde hace varias décadas, un ejemplo es el artículo “La docencia en la universidad: cualidades, formación y evaluación del profesor universitario” de Antolí (1983), quien señala que “la mayor parte de las instituciones universitarias no conocen en profundidad las posibilidades de sus docentes y no cuentan con lineamientos generales explícitos que orienten las acciones de formación”, destacando la importancia de precisar las funciones y cualidades más deseables en el profesor universitario, esto contribuye a diseñar el perfil más actual, más deseado, hacia el que debe tender la formación del profesorado en nivel superior.

En el PND 2013-2018 se exponen los indicadores de educación superior: cobertura, índice de absorción (proporción de estudiantes que ingresan al siguiente nivel educativo en relación con el total de alumnos que egresaron del último grado del nivel educativo inmediato anterior), deserción y resultados del examen Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). Adicionalmente, se aborda en este documento el desequilibrio entre la demanda de los jóvenes por ciertas carreras y la necesidad en el sector productivo. Sin embargo, este PND no

contempla como reto la formación docente de los profesores, sin embargo, menciona que el fortalecimiento de una cultura de evaluación ha permitido que la sociedad mexicana demande una educación de calidad, considerando a ésta como un reto pendiente de atender. Las estrategias que plantea el PND en cuanto a establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente, no especifica el nivel educativo a que se refiere, aunque en una de las líneas de acción declara que se estimularán los programas institucionales de mejoramiento del profesorado, del desempeño docente y de investigación. En cuanto a los programas de mejoramiento del profesorado, se encuentra el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), perteneciente a la Dirección de Superación Académica adscrita a la Dirección General de Educación Superior Universitaria de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuya misión es “mejorar la calidad de la educación superior en México mediante el fortalecimiento de los cuerpos académicos y la superación del profesorado de las IES adscritas al Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior”.

La figura del docente y su profesionalización constituye un elemento clave para la calidad de la educación superior (Mateo, 2012), se requiere por parte del docente universitario realizar procesos pedagógicos adecuados que habiliten a los estudiantes en competencias que garanticen su preparación para el ejercicio profesional y su formación para la vida. Así, el personal académico se concibe como facilitador y promotor del aprendizaje, lo que hace relevante su formación, ya que representa el contacto inmediato de la universidad con el estudiante (Ponce, Vázquez, Martínez, e Islas, 2010).

En México, el concepto de “competencias” incursiona públicamente en el país a partir del reconocimiento dado a la “certificación de competencias laborales” impulsado por el Consejo Nacional de Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) en 1993 y que se extendió hasta el Programa de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación, (Moreno, 2009), y, desde 1995 se establecieron las competencias laborales (asociadas con estándares de competencia) que reconoce el CONOCER, con base en la experiencia laboral (Thierry, 2016). En este sentido, destaca como pionero en la formación de competencias laborales el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), creado en 1978 como un Organismo Público Descentralizado del Gobierno Federal, cuyo objetivo se orientó a la formación de profesionales técnicos, egresados de secundaria (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, 2017).

La necesidad de puntualizar entre las competencias docentes específicas se presenta en los diferentes ámbitos de la educación superior. La propia Secretaría de Educación Pública propone entre los atributos de las competencias docentes con que deben contar los profesores de enseñanza media superior, algunos que apuntan hacia la atención de las particularidades de los diferentes ambientes educativos en los que el docente: “reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento”; “diseña y utiliza materiales apropiados para el desarrollo de competencias”; “contextualiza contenidos en función de la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de sus comunidades”; “comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes”; “utiliza las TIC con una aplicación estratégica dirigida a los diferentes ambientes de aprendizaje”.

Reyna y Estrada (2015), muestran en su estudio Competencias del perfil docente para el profesor de educación superior en Ciencias Políticas y Administración Pública en México, una revisión de documentos normativos, planes de desarrollo institucionales, planes de estudio y lineamientos de los organismos acreditadores en instituciones de Educación Superior en México tanto privadas como públicas, que ya se encuentran bajo un enfoque de competencias, sin embargo, encontraron que no existe disposición alguna que integre las competencias del perfil docente de un profesor de educación superior, en este caso, de Ciencias Políticas y Administración Pública, destacando la problemática que se presenta al no existir un perfil de competencias del docente declaradas, que sirvan como criterio para que los docentes desempeñen estas competencias necesarias para trabajar en un ambiente de aprendizaje con este enfoque, teniendo como consecuencia de no tener un perfil docente como profesional de nivel superior, no permitirá un resultado de desarrollo y evaluación de competencias en los estudiantes que se forman en el nivel superior. Ibarra y Rodríguez (2010), citados por Reyna y Estrada (2015), subrayan que es necesario determinar y categorizar las competencias de los maestros, pues de otra forma no será posible establecer de manera coherente la validez de los planes de estudio en el ámbito universitario.

Competencias docentes en la UABC

El Modelo Educativo de la UABC, considera al profesor como uno de los principales actores del proceso educativo, señalando que el docente “es un facilitador, gestor y promotor del aprendizaje, que está en continua formación para el desarrollo de las competencias necesarias para el mejoramiento de su quehacer académico” (UABC, 2013).

Adicionalmente, el mencionado Modelo Educativo, expone una lista de las competencias más relevantes que deben poseer los profesores: Animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de contenidos, organizados con secuencia lógica; ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; diseñar las metodologías del trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; relacionarse constructivamente con los alumnos; trabajar y enseñar a trabajar en equipo; evaluar los procesos pedagógicos para mejorarlos; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión docente, y, manejarse dentro de los marcos de la legalidad (UABC, 2013)

Estas competencias se desarrollan o fortalecen por conducto de los programas institucionales de formación docente, de acuerdo con las necesidades detectadas por las unidades académicas. En estos programas se brinda la oportunidad de una actualización pedagógica constante a los docentes de tiempo completo o parcial, pero con especial atención a los docentes de nuevo ingreso (UABC, 2013).

Las competencias docentes enunciadas en el Modelo Educativo de la UABC, tienen que ver con desempeños genéricos, propios de las funciones, responsabilidades, y prácticas asociadas al quehacer docente, sin embargo, hace falta identificar y establecer las competencias docentes específicas para cada programa educativo.

Troncos comunes en la UABC

Los troncos comunes en la UABC son un conjunto de unidades de aprendizaje que pertenecen a carreras afines a una misma área del conocimiento, las cuales se cursan en la etapa básica de los distintos programas educativos (UABC, 2013). El estudiante ingresa al tronco común, aun cuando ya tenga preferencia por un programa educativo específico. La duración del tronco común puede ir de uno a tres ciclos escolares, en el caso del Tronco Común en Ciencias Naturales y Exactas, al momento de este estudio, su duración era de un ciclo escolar.

La Facultad de Ciencias de la UABC imparte el Tronco Común de Ciencias Naturales y Exactas, que al finalizarlo, los estudiantes eligen continuar uno de los programas educativos que se imparten en esta Facultad, que son: Biología, Licenciado en Matemáticas Aplicadas, Licenciado en Ciencias Computacionales y Licenciado en Física.

El Tronco común que imparte la FC, se compone de cuatro unidades de aprendizaje obligatorias, la cantidad de créditos, horas de dedicación por semana, horas de taller, teoría y laboratorio, se describen en la Tabla 1.

Tabla 1: Tronco común de ciencias naturales y exactas.

	Créditos	Horas por semana	Horas taller	Horas teoría	Horas laboratorio
Introducción a las matemáticas	10	10	10	0	0
Comunicación oral y escrita	6	4	2	2	0
Diseño de algoritmos	8	6	2	2	2
Introducción a la Ciencia Contemporánea y su impacto social	6	4	2	2	0

Fuente(s): Distribución de unidades de aprendizaje. (Adaptado de UABC, 2007)

Metodología

La metodología utilizada en esta investigación es de tipo mixto, no experimental, se realizó sin la manipulación deliberada de variables en el que sólo se observa el fenómeno en su ambiente natural para su análisis (Hernández et al. 2014). El diseño es transversal de tipo exploratorio secuencial (DEXPLOS), se realizó en un ambiente natural, y se llevó a cabo en un solo momento, buscando identificar las variables que suceden en el contexto de la Facultad de Ciencias.

El diseño DEXPLOS, implica una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos, seguida de otra donde se recaban y analizan datos cuantitativos (Hernández, et al. 2014). Este diseño favorece la exploración para recoger, analizar e interpretar datos que permitieron identificar elementos para caracterizar las competencias docentes específicas para profesores del Tronco Común de Ciencias Naturales y Exactas, toda vez que no se encontraron estudios relativos a las competencias docentes de los profesores en el área de ciencias, para determinar qué factores son relevantes al problema y por lo tanto deben ser investigados. La caracterización resultante en este estudio, se plantea como una propuesta de las competencias docentes pertinentes a los programas educativos involucrados en el tronco común de ciencias naturales y exactas, que pudiera ser útil para el diseño de un programa de formación docente y la mejora en el desempeño de los alumnos, además de constituir una base para futuras investigaciones en esta y otras unidades académicas de la Institución. De acuerdo con Hernández et al. (2014), los estudios exploratorios generalmente determinan tendencias, identifican áreas, ambientes, contextos y situaciones de estudio.

Dalle, Boniolo, Sautu y Elbert (2005), enlistan las técnicas de producción de datos según diferentes estrategias metodológicas, entre las que se encuentra el análisis de contenido de documentos, como una técnica que puede ser aplicable a las metodologías cualitativa y cuantitativa. El análisis de contenidos es la agrupación procedimental cuyo objetivo es la producción de un metatexto analítico conteniendo la interpretación del cuerpo textual y de los aspectos contenidos en él que no son

directamente perceptibles. Al definirse esta técnica con un procedimiento, permite que el análisis sea reproducido por otros interesados que quieran verificar los resultados; este análisis nos permite entre otros identificar centros de interés, objetivos y metas de grupos y organizaciones (Díaz y Navarro, 1998).

Como primer paso para la identificación de las competencias específicas requeridas para atender a los alumnos que cursan el tronco común de los cuatro programas académicos que imparte la Facultad de Ciencias de la UABC, se analizaron los contenidos de los planes de estudio de los mencionados programas, mismo que cubrió los siguientes pasos:

1. Recolección de datos

Se obtuvo la información que constituye la población objeto del estudio, es decir, las unidades documentales susceptibles de estudiarse para los fines de la investigación:

- a. El mapa curricular del Tronco Común de Ciencias Naturales y Exactas,
- b. El perfil de egreso declarado para cada programa académico.

2. Organización de datos para análisis

Se analizaron los perfiles de egreso de cada uno de los programas educativos, organizados en la Tabla 2, donde se exponen cada una de las competencias profesionales que componen el perfil egreso de los programas educativos que se involucran en el Tronco común de Ciencias Naturales y Exactas que se imparten en la Facultad de Ciencias de la UABC.

3. Codificación de la información en unidades de análisis

Los perfiles de egreso de cada programa educativo constituyen las competencias profesionales que los egresados tendrán, mismas que se integran por los elementos comunes siguientes:

- Innovación y creatividad.
- Identificar necesidades reales del entorno.
- Actitudes éticas y de cuidado al medio ambiente.
- Uso de herramientas metodológicas y teorías científicas.
- Promoción a la generación de conocimiento interdisciplinario relativo a las ciencias exactas, a través de la investigación científica.

Tabla 2: Perfiles de egreso de los programas educativos de la Facultad de Ciencias.

	Competencia profesional 1	Competencia profesional 2	Competencia profesional 3	Competencia profesional 4
Biología	Diseño, ejecución y evaluación de programas y proyectos de investigación y desarrollo socioeconómico. Estos se enfocan en sustentar alternativas de solución a los problemas relacionados con la degradación, uso y conservación de la biodiversidad en sus diferentes escalas espaciales y temporales. Todo esto mediante técnicas y métodos convencionales que muestran una actitud responsable y honesta, dentro del marco multi-e interdisciplinario.	Diseño y gestión de programas y proyectos de prevención y control de agentes que impactan al ambiente. Esto mediante la aplicación de la metodología científica y la legislación ambiental vigente. Todo lo anterior con la finalidad de contribuir a la solución de problemas que dañan al ambiente. Tendrá una actitud honesta y respetuosa a la salud ambiental en forma multi-e interdisciplinaria.	Evaluación de las implicaciones genéticas, ecológicas y evolutivas en la distribución de los seres vivos. Esto con la finalidad de proponer políticas de conservación mediante la aplicación de métodos de la biología molecular, celular. Todo con una actitud honesta y de responsabilidad social.	Evaluación de las implicaciones genéticas, ecológicas y evolutivas en la distribución de los seres vivos. Esto con la finalidad de proponer políticas de conservación mediante la aplicación de métodos de la biología molecular, celular. Todo con una actitud honesta y de responsabilidad social.
Licenciado en Ciencias Computacionales	Evaluar y aplicar tecnologías de información para eficientar los procesos administrativos, productivos y de servicios en las organizaciones, en forma objetiva y responsable, considerando las restricciones de la organización y el impacto social de la solución propuesta.	Colaborar con la investigación científica en el área de las Ciencias Computacionales, modelando creativamente fenómenos y procesos, búsqueda de soluciones tradicionales o alternativas mediante la inteligencia artificial y presentando o simulando de manera gráfica la solución.	Desarrollar algoritmos eficientes y creativos mediante razonamiento lógico y programático para resolver problemas de automatización.	Resolver los problemas de las organizaciones considerando la evolución tecnológica en Redes y Telecomunicaciones mediante el estudio y valoración de las tecnologías emergente que aseguren la integridad de la información.
Licenciado en Matemáticas	Construir modelos matemáticos que simulan fenómenos naturales, sociales y sistémicos, y permitan identificar relaciones y estructuras para optimizar recursos, predecir comportamientos o facilitar la toma de decisiones, mediante la aplicación rigurosa de teorías matemáticas y el análisis crítico y metódico.	Manejar los conocimientos básicos de las matemáticas a través de la geometría, el álgebra, el análisis y la lógica matemática para aportar al desarrollo de la ciencia y la tecnología de manera colaborativa y con actitud crítica.	Aplicar los conocimientos matemáticos en la creación de estrategias, procedimientos y materiales que faciliten el aprendizaje de los conceptos, operaciones y teorías matemáticas para contribuir a la cultura y al aprendizaje de las matemáticas en la sociedad, incluyendo los diferentes niveles educativos, utilizando técnicas y métodos didácticos y observando una actitud de compromiso y un genuino interés en esta labor.	
Licenciado en Física	Resolver problemas de física básica en el ámbito desde local hasta internacional, que impacten en los sectores públicos y privado. Esto lo logra mediante el uso de teorías	Generar alternativas innovadoras para el desarrollo tecnológico del país. Esto lo logra desempeñándose en sectores público, privado o como profesionista		

El análisis de las unidades de contenido, dio paso a la caracterización de competencias docentes específicas, en congruencia con Strauss y Corbin (2002), quienes señalan que la caracterización es una descripción u ordenamiento conceptual, que se hace desde la perspectiva de la persona que la realiza.

Las competencias docentes que se caracterizaron a partir de los perfiles de egreso de los programas educativos de la FC, son las siguientes:

- 1) *Diseñar situaciones didácticas*, en las que se facilite el medio para que el estudiante construya su propio conocimiento, a través de la aplicación del lenguaje de las matemáticas, teorías científicas y selección de las herramientas metodológicas adecuadas;
- 2) *Favorecer la formación integral de los estudiantes*, a través de un proceso en el que se fortalezca una personalidad ética, responsable y capaz de interactuar con su entorno para atender problemáticas y necesidades de la comunidad;
- 3) *Propiciar ambientes de aprendizaje que favorezcan el pensamiento crítico y la producción de ideas innovadoras* aplicadas a la solución de problemáticas reales utilizando las herramientas de las ciencias exactas;

4) *Identificar problemáticas reales*, en donde se haga uso de la investigación científica para proponer soluciones innovadoras que impliquen toma de decisiones a través de herramientas científicas; y,
 5) *Favorecer la interdisciplinariedad* entre los programas educativos que se imparten en la Facultad de Ciencias, a través del diseño de actividades didácticas cuyo objetivo sea la unificación de conocimientos y su aplicación en la ciencia, tecnología y sociedad.

Instrumento

Para la etapa cuantitativa del estudio, se desarrolló el cuestionario “Competencias docentes específicas”, compuesto por 12 ítems en escala de tipo Likert con 6 niveles de respuesta (Nada capaz, poco capaz, neutral, algo capaz, capaz y muy capaz) donde 1 significa Nada capaz; 2 Poco capaz; 3 neutral; 4 Algo capaz; 5 Capaz y 6 Muy capaz. Los ítems se agruparon en 5 categorías, las cuales representan cada competencia docente específica identificada en la fase cualitativa del estudio. El instrumento se basa en la adaptación de R. Thierry de la escala “Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente” de L. Prieto (2007). Está conformado por doce ítems en una escala de tipo Likert, que evalúa la percepción del docente en cuanto a la capacidad para llevar a cabo las actividades relativas a las competencias docentes específicas caracterizadas. Para determinar la confiabilidad y consistencia del instrumento, se aplicó el parámetro alfa de Cronbach, que mostró un resultado de .75, que según señala Barraza (2006), es un respetable índice de confiabilidad.

Tabla 3: Distribución de ítems por categoría en el “Cuestionario de competencias docentes específicas”.

Categoría	Ítem
Diseño de situaciones didácticas	- Diseñar problemas, en los que para resolverlos se utilicen teorías científicas, el lenguaje de las matemáticas y las herramientas metodológicas adecuadas. - Aportar al desarrollo de la ciencia y la tecnología a través de actividades de enseñanza-aprendizaje.
Formación integral de los estudiantes	- Promover en los estudiantes actitudes éticas y de respeto al medio ambiente. - Contribuir en la construcción de la cultura y el aprendizaje de las ciencias exactas en los estudiantes. - Promover en los estudiantes la identificación de necesidades del entorno, para proponer

	soluciones basadas en la ciencia.
Pensamiento crítico e innovación	- Generar ambientes de innovación durante las clases. - Fomentar en los estudiantes actitudes críticas que les permita tomar decisiones.
Uso de investigación científica, para proponer soluciones innovadoras	- Relacionar los contenidos de la unidad de aprendizaje que imparto, con soluciones a problemas relativos a la conservación del medio ambiente. - Aplicar en la clase programas de cómputo para el área de ciencias exactas. - Resaltar la importancia de la investigación científica en los estudiantes.
Interdisciplinariedad entre los programas educativos	- Diseñar actividades de aprendizaje que integran las disciplinas de los programas educativos que oferta la Facultad de Ciencias. - Desarrollar la creatividad y el razonamiento lógico en los estudiantes.

Participantes

La población objeto de este estudio estuvo constituida por el número total de docentes que impartieron unidades de aprendizaje en el Tronco común de ciencias naturales y exactas de la Facultad de Ciencias de la UABC, en los ciclos escolares 2015-2 y 2016-1. La población del estudio está compuesta por 15 profesores, la muestra participante es de tipo intencional no probabilística, se contó con la participación de 13 de los 15 profesores, todos docentes del Tronco Común que se imparte en la Facultad de Ciencias de la UABC.

Características de la muestra

La muestra presenta las siguientes características: en cuanto al sexo, el 36% son mujeres y el 64% hombres; en cuanto a su edad, el 29% tiene entre 20 y 30 años, el 43% tiene entre 31 y 40 años y el 27% tiene entre 41 y 50 años; respecto a los años de experiencia docente, el 50% tiene entre 0 y 5 años, el 14% entre 6 y 10 años, el 7% entre 11 y 15% y el 7% entre 16 y 20 años; en cuanto a la formación académica, el 14% tiene grado de licenciatura, el 57% tiene grado de maestría y el 29% grado de doctor; en referencia al tipo de contratación en la UABC, el 28% tiene contratación como Profesor de Tiempo Completo (PTC), 21% como Técnico Académico de Tiempo Completo y el 50% son Profesores de Asignatura; respecto a la formación como docente universitario, el 64% declara tener algún tipo de preparación como profesor, obtenida básicamente a través de los cursos que de manera

general imparte la UABC a todos sus profesores a través del Programa Flexible de Formación Docente antes mencionado, y el 36%, declaró no contar con formación como profesor universitario.

Resultados

Se aplicó el cuestionario “Cuestionario de competencias docentes específicas” a 13 profesores de la Facultad de Ciencias, que participan en el Tronco Común de Ciencias Naturales y Exactas. A través del software *Real Statistics* en Excel, se obtuvo el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach, que a continuación se presenta:

Tabla 4: Índice de consistencia interna del Cuestionario de competencias específicas.

ÍTEM	Índice de consistencia interna
1. Diseñar problemas, en los que para resolverlos se utilicen teorías científicas, el lenguaje de las matemáticas y las herramientas metodológicas adecuadas.	.83
2. Promover en los estudiantes actitudes éticas y de respeto al medio ambiente.	.79
3. Generar ambientes de innovación durante las clases.	.81
4. Relacionar los contenidos de la unidad de aprendizaje que imparto, con soluciones a problemas relativos a la	.79

conservación del medio ambiente.	
5. Diseñar actividades de aprendizaje que integran las disciplinas de los programas educativos que oferta la Facultad de Ciencias.	.80
6. Aportar al desarrollo de la ciencia y la tecnología a través de actividades de enseñanza-aprendizaje.	.80
7. Aplicar en clase programas de cómputo para el área de ciencias exactas.	.84
8. Fomentar en los estudiantes actitudes críticas que le permitan tomar decisiones.	.79
9. Contribuir en la construcción de la cultura y el aprendizaje de las ciencias exactas en los estudiantes.	.81
10. Resaltar la importancia de la investigación científica en los estudiantes.	.83
11. Promover en los estudiantes la identificación de necesidades del entorno, para proponer soluciones basadas en la ciencia.	.79
12. Desarrollar la creatividad y el razonamiento lógico en los estudiantes.	.83

En la Tabla 5 se presentan los resultados de porcentaje de respuesta de cada ítem, se muestran los resultados de 4 niveles de respuesta, debido a que en los niveles 1 y 2 no se registraron respuestas:

Tabla 5: Porcentajes de respuesta del Cuestionario de competencias específicas.

ÍTEM	NEUTRAL	ALGO CAPAZ	CAPAZ	MUY CAPAZ
1. Diseñar problemas, en los que para resolverlos se utilicen teorías científicas, el lenguaje de las matemáticas y las herramientas metodológicas adecuadas.		15	31	54
2. Promover en los estudiantes actitudes éticas y de respeto al medio ambiente.		15	23	62
3. Generar ambientes de innovación durante las clases.			62	38
4. Relacionar los contenidos de la unidad de aprendizaje que imparto, con soluciones a problemas relativos a la conservación del medio ambiente.		8	15	77
5. Diseñar actividades de aprendizaje que integran las disciplinas de los programas educativos que oferta la Facultad de Ciencias.	8	0	31	62
6. Aportar al desarrollo de la ciencia y la tecnología a través de actividades de enseñanza-aprendizaje.			38	62
7. Aplicar en clase programas de cómputo para el área de ciencias exactas.	8	8	38	46
8. Fomentar en los estudiantes actitudes críticas que le permitan tomar decisiones.		8	23	69
9. Contribuir en la construcción de la cultura y el aprendizaje de las ciencias exactas en los estudiantes.			31	69
10. Resaltar la importancia de la investigación científica en los estudiantes.			15	85
11. Promover en los estudiantes la identificación de necesidades del entorno, para proponer soluciones basadas en la ciencia.		8	38	54
12. Desarrollar la creatividad y el razonamiento lógico en los estudiantes.			38	62

Las frecuencias obtenidas en los ítems, son superiores al 50% para la escala “Muy capaz”, a excepción de los ítems 3 y 7: “Generar ambientes de innovación durante las clases” y “Aplicar en clase programas de cómputo para el área de ciencias exactas”, en donde se obtuvieron frecuencias del 37% y 43% respectivamente, lo que constituye un indicador de que los profesores que participan en el tronco común de ciencias naturales y exactas se perciben capaces para llevar a cabo actividades relacionadas al logro de las competencias de las unidades de aprendizaje del tronco común en los estudiantes, entre ellas de pensamiento crítico, investigación y difusión de la ciencia, sin embargo, se perciben menos capaces de generar ambientes de innovación y utilizar herramientas de cómputo.

El análisis cuantitativo de las frecuencias de respuesta de las cinco competencias docentes específicas caracterizadas, se realizó con la aplicación del programa estadístico computarizado *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), dando como confirmación las siguientes cinco competencias docentes específicas:

Competencia docente específica 1. “Diseño de situaciones didácticas”

Diseñar situaciones didácticas, en las que se facilite el medio para que el estudiante construya su propio conocimiento, a través de la aplicación del lenguaje de las matemáticas, teorías científicas y selección de las herramientas metodológicas adecuadas.

Tabla 6: Resultados descriptivos relacionados con la competencia docente específica: “Diseño de situaciones didácticas”

ÍTEM	ALGO CAPAZ	CAPAZ	MUY CAPAZ
1. Diseñar problemas, en los que para resolverlos se utilicen teorías científicas, el lenguaje de las matemáticas y las herramientas metodológicas adecuadas.	15	31	54
6. Aportar al desarrollo de la ciencia y la tecnología a través de actividades de enseñanza-aprendizaje.		38	62

En la Tabla 6 se observa que más del 50% de los profesores se siente muy capaz de llevar a la aplicación de herramientas científicas y metodologías apoyadas en la ciencia, por lo que esta aplicación aportaría el desarrollo científico y tecnológico en los estudiantes.

Competencia docente específica 2. “Formación integral de los estudiantes”.

Favorecer la formación integral de los estudiantes, a través de un proceso en el que se fortalezca una personalidad ética, responsable y capaz de interactuar con su entorno para atender problemáticas y necesidades de la comunidad.

Tabla 7: Resultados descriptivos relacionados con la competencia docente específica “Formación integral de los estudiantes”

ÍTEM	ALGO CAPAZ	CAPAZ	MUY CAPAZ
2. Promover en los estudiantes actitudes éticas y de respeto al medio ambiente.	15	23	62
9. Contribuir en la construcción de la cultura y el aprendizaje de las ciencias exactas en los estudiantes.		31	62
11. Promover en los estudiantes la identificación de necesidades del entorno, para proponer soluciones basadas en la ciencia.	8	38	54

En la Tabla 7 se observa que más del 50% de los profesores se siente capaz de llevar a cabo la promoción de actitudes éticas, de identificar necesidades en su comunidad y emprender acciones respetuosas, apoyadas en la ciencia.

Competencia docente específica 3. “Pensamiento crítico e innovación”

Propiciar ambientes de aprendizaje que favorezcan el pensamiento crítico y la producción de ideas innovadoras aplicadas a la solución de problemáticas reales utilizando las herramientas de las ciencias exactas.

Tabla 8: Resultados descriptivos relacionados con la competencia docente específica “Pensamiento crítico e innovación”

ÍTEM	ALGO CAPAZ	CAPAZ	MUY CAPAZ
3. Generar ambientes de innovación durante las clases.		62	38
8. Fomentar en los estudiantes actitudes críticas que les permita tomar decisiones.	8	23	69

En la Tabla 8 se observa que más del 50% de los profesores se percibe muy capaz de fomentar actitudes críticas para tomar decisiones. Por otro lado, la totalidad de participantes se siente capaz de generar un ambiente de innovación durante las sesiones de clase, lo que favorecería el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad para innovar y tomar decisiones.

Competencia docente específica 4. "Uso de investigación científica, para proponer soluciones innovadoras".

Tabla 9: Resultados descriptivos relacionados con la competencia docente específica "Uso de investigación científica, para proponer soluciones innovadoras"

ÍTEM	NEU-TRAL	ALGO CAPAZ	CAPAZ	MUY CAPAZ
4. Relacionar los contenidos de la unidad de aprendizaje que imparto, con soluciones a problemas relativos a la conservación del medio ambiente.		8	15	77
7. Aplicar en la clase programas de cómputo para el área de ciencias exactas.	8	8	38	46
10. Resaltar la importancia de la investigación científica en los estudiantes.			15	85

En la Tabla 9 se muestra que más del 50% de los profesores se siente capaz de relacionar hacer una relación entre los contenidos de las asignaturas y el proponer soluciones a problemas presentes en su comunidad, de la mano de la metodología científica. Sin embargo, un menor porcentaje señaló que aplica programas de cómputo para el área de ciencias exactas, lo que permite inferir que esta situación representa un área de oportunidad para que la investigación que se genere se complemente de software específicos del área de ciencias.

Competencia docente específica 5. "Interdisciplinariedad entre los programas educativos".

Favorecer la interdisciplinariedad entre los programas educativos que se imparten en la Facultad de Ciencias, a través del diseño de actividades didácticas, cuyo objetivo sea la unificación de conocimientos y su aplicación entre ciencia, tecnología y sociedad.

Tabla 10: Resultados descriptivos relacionados con la competencia docente específica "Interdisciplinariedad entre los programas educativos"

ÍTEM	ALGO CAPAZ	CAPAZ	MUY CAPAZ
5. Diseñar actividades de aprendizaje que integran las disciplinas de los programas educativos que oferta la Facultad de Ciencias.	7	29	58
12. Desarrollar la creatividad y el razonamiento lógico en los estudiantes.		36	58

En la Tabla 10 se observa que más del 50% de los profesores se percibe muy capaz de relacionar las diversas disciplinas del campo de las ciencias exactas a través del diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje que promuevan la creatividad y solución de problemas en los alumnos.

Conclusiones

En la actualidad, las Instituciones de Educación Superior establecen de manera puntual las competencias que los alumnos deben construir en cada uno de los Programas de Unidad de Aprendizaje que integran el mapa curricular de los programas educativos en que están inscritos, que a su vez, forman parte del plan de estudios de cada programa educativo. El propósito es garantizar que al cursar el conjunto de unidades de aprendizaje, hagan evidente el conocimiento, habilidades, actitudes y valores que debe alcanzar el alumno, mismas que se plasman en el perfil de egreso. Considerar que los alumnos requieren desarrollar habilidades y actitudes que le den significado a los conocimientos que construyen, implica que quien les guía en la construcción de los atributos que forman competencias profesionales, a su vez deban contar con competencias docentes pertinentes a la singularidad de las áreas del conocimiento involucradas y de los programas educativos diseñados para cumplir con lo requerido en los perfiles de egreso.

Al no encontrar documentadas las competencias docentes específicas que requieren los docentes responsables de las unidades de aprendizaje correspondientes a la etapa del tronco común de la Facultad de Ciencias de la Universidad Autónoma de Baja California, esta investigación se dirigió a la caracterización de las mencionadas competencias docentes; la pertinencia de éstas está determinada por las características de los programas educativos involucrados en el tronco común: matemáticas,

física, biología y ciencias computacionales. En el desarrollo de la investigación queda evidenciada la necesidad de que las competencias docentes sean específicas, en tanto su conveniencia por el área de conocimiento y de las características contempladas en el diseño de los programas educativos correspondientes. Con la intención de explicar lo anterior con un ejemplo, diríamos que si comparamos las competencias docentes específicas con que debe contar un profesor que ejerce la docencia en el programa educativo de “Médico” y un profesor que participa en el programa educativo de “Oceanología”, son más que evidentes las diferencias de alumnos, por su perfil vocacional, intereses, terminología utilizada, ambientes de aprendizaje, materiales, campo de práctica, laboratorios, equipo, talleres e incluso vestimenta requerida, por mencionar algunos.

Estas diferencias evidentes en el ejemplo expuesto, llevan a la reflexión acerca de la necesidad de identificar las competencias docentes específicas para cada uno de los programas educativos ofertados por las Instituciones de Educación Superior, en un contexto de modernidad en el que las áreas del conocimiento cada día exigen mayor especialización y en consecuencia competencias docentes pertinentes, congruentes con las competencias profesionales que habrán de desarrollarse en los alumnos.

A partir de las percepciones de los docentes que participan en el Tronco Común de Ciencias Naturales y Exactas que se imparte en la Facultad de Ciencias de la UABC, ha permitido puntualizar un conjunto de competencias docentes específicas, lo

cual constituye una aportación para la actualización y profesionalización del profesorado, que se percibe como necesaria para la implementación de planes de estudio basados en el modelo por competencias.

En correspondencia con los resultados obtenidos, se concluye que las competencias docentes específicas deben ser pertinentes al contexto en el que se encuentran los perfiles profesionales de los programas educativos, congruentes al plan de estudios y las unidades de aprendizaje que lo componen, tal como muestra el estudio de Acosta y Finol (2015), que concluyen que las competencias específicas docentes deben ir en correspondencia con las características del currículo. Por otro lado, el estudio de Álvarez-Rojo et al. (2009), resalta la necesidad de fortalecer las competencias docentes, destacando la enseñanza de competencias específicas altamente especializadas, que a su vez promuevan el desarrollo de habilidades de investigación en los estudiantes. Estas destrezas, son las que, a percepción de los docentes de la Facultad de Ciencias, es necesario potenciar en el contexto actual de los estudiantes de ciencias exactas.

Sugiriendo implicaciones de la presente investigación, es posible relacionar las competencias docentes específicas con los índices de reprobación, además de diseñar programas de formación docente pertinentes a los programas educativos, que permitan delinear y evaluar las competencias que se deben poseer para ejercer la labor docente, específica en el área del conocimiento que aborda la Facultad de Ciencias.

Referencias

- Acosta, S. y Finol, M. (2015). *Competencias de los docentes de biología en las universidades públicas*. TELOS Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 17(2), 208-224. Recuperado de: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/view/3997/5015>
- Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz, I., Clares, J., del Frago, R., García-Lupián, B., García-Nieto, N., García-García, M., Gil, J., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Diéguez, A., Rodríguez-Gómez, G., Rodríguez-Santero, J., Romero, S. y Salmerón, P. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. *Relieve*. 15 (1) 1-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91612922002>
- Antolí, V. (octubre, 1983). *La docencia en la universidad. Cualidades, formación y evaluación del profesor universitario*. Revista española de investigaciones sociológicas. 24 (octubre-diciembre) 143-161. Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_024_07.pdf
- Barraza, A. (enero, 2007). *¿Cómo valorar un coeficiente de confiabilidad?*. Revista de Investigación Educativa Duranguense. (6) 6-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/158089>
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. (2017) *¿Qué es el CONALEP?* Recuperado de: <http://www.conalep.edu.mx/qspropuesta/Paginas/default.aspx>.
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Argentina: CLACSO.
- Díaz, C. y Navarro, P. (1988). *Análisis de contenido*, en Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (coords). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, pp. 177-224. Madrid: Editorial Síntesis, SA.
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* España: Morata
- Gobierno de México. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2012*. Recuperado de http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/Eje3_Igualdad_de_Oportunidades/3_3_Transformacion_Educativa.pdf
- Gobierno de México. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2012). *Clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación académica 2011. Educación superior y media superior*. Aguascalientes: INEGI.
- Mateo, J. (2012). *La formación de formadores en la Educación Superior*. Revista de Docencia Universitaria, 10 (2), 211-223. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>
- Moreno, T. (2009). *Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje*. Perfiles Educativos IISUE-UNAM, 31(124), 69-92. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>
- Ponce, S., Vázquez, S., Martínez, Y., e Islas, D. (2010). *Programa integral de fortalecimiento académico: por una formación integral*. Mexicali:UABC.
- Reyna, V. y Estrada, A. (2015). Competencias del perfil docente para el profesor de educación superior en Ciencias Políticas y Administración Pública en México. En Leyva, O., Ganga, F., Tejada, J., Hernández, A. (coords.). *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Tirant Humanidades. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/9784/1/Libro%20Formaci%C3%B3n%20por%20Competencias.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2008). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan Educación Media Superior en la modalidad escolarizada. México. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Thierry, D. R. (2016). *Fortalecimiento de la práctica profesional docente. Escuela Normal de Tenancingo*. Recuperado de https://issuu.com/germanivanmartinez5/docs/fortalecimiento_de_la_prctica_pro
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE ediciones.
- Torra, I., Corral, I., Pérez, M.J., Triadó, X., Pagés, T., Valderrama, E., Márquez, M.D., Sabaté, S., Solá, P., Hernández, C., Sangrá, A., Guardia, L., Estebanell, M., Patiño, J., González, A., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M.C. y Tena, A. (mayo 2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesores universitarios. *Revista de docencia universitaria*. 10 (2). Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42631/1/618203.pdf>

- Torres, A., Badillo, M., Valentin, N. y Ramírez, E. (septiembre, 2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa*, 14 (66), 129-146. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a8.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2007). *Propuesta para la modificación del plan de estudios del programa de biología*. Recuperado de: http://sriagral.uabc.mx/Secretaria_General/consejo/200711/ModificacionBModific%20Noviembre%2005.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California. (2007). *Propuesta de modificación (y cambio de nombre) del programa de licenciado en matemáticas*. Recuperado de: http://sriagral.uabc.mx/Secretaria_General/consejo/200711/propuesta%20de%20modificaci%C3%B3n%20del%20programa%20de%20Licenciatura%20en%20Matem%C3%A1ticas%20Aplicadas,%20en%20tronco%20com%C3%BAn.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California. (2007). *Proyecto de modificación del programa educativo de física basado en el enfoque de competencias profesionales*. Recuperado de http://sriagral.uabc.mx/Secretaria_General/consejo/200711/Fisica.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California. (2007). *Propuesta de modificación del plan de estudios del programa de ciencias computacionales*. Recuperado de: http://sriagral.uabc.mx/Secretaria_General/consejo/200711/CsComputacionalesModificacion.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California. (2013). *Modelo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California*. Mexicali: UABC.
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2017). *Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes*, doi: 10.4067/S0718-50062017000400008, *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96.



INFLUENCIA DE LAS CLAVES SEMÁNTICAS EN EL RECONOCIMIENTO EPISÓDICO DE ADOLESCENTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO DE ALTO FUNCIONAMIENTO

Influence of Semantic Keys in Episodic Memory of Adolescents with High-Functioning Autism Spectrum Disorder

ELENA PELLITERO SÁNCHEZ

¹ Universidad Camilo José Cela (UCJC), España

KEY WORDS

*Autism
High functioning autism
Teenagers
Episodic memory
Semantic memory
Semantic Keys*

ABSTRACT

There's some controversy about memory disorders in teenagers with High-Functioning Autism Spectrum Disorder. Some researches maintain that the semantic memory remains intact while the episodic memory is the most affected system in comparison with Normal Development teenagers; however there are no researches connecting both kinds of memory in a single analysis. The purpose of this study was to evaluate if the episodic recognition improved when semantic keys were autogenerated in the coding phase in these teenagers. The results produced shown that there aren't statistically significant differences between the category's autogeneration compared to the absence of category's autogeneration in the episodic recall.

PALABRAS CLAVE

*Autismo
Autismo de alto
funcionamiento
Adolescentes
Memoria episódica
Memoria Semántica
Claves semánticas*

RESUMEN

Existe controversia acerca de las alteraciones del funcionamiento de la memoria en adolescentes con trastorno del espectro del autismo de alto funcionamiento. Algunas investigaciones sostienen que la memoria semántica está intacta mientras que la memoria episódica es el sistema más afectado en comparación con adolescentes con desarrollo normal; sin embargo no hay estudios que relacionen ambos tipos de memoria en un solo análisis. El objetivo de este estudio fue evaluar si el reconocimiento episódico mejoraba al autogenerar claves semánticas en la fase de codificación en estos adolescentes. Los resultados mostraron que no hay diferencias estadísticamente significativas entre la autogeneración de la categoría en comparación con la ausencia de la autogeneración de la categoría en el recuerdo episódico.

Introducción

En 1943, Leo Kanner fijó los criterios diagnósticos para el autismo infantil, produciéndose una diferenciación conceptual y diagnóstica del trastorno (Martos, González, Llorente, & Nieto, 2005). El autor aportó la idea principal sentando las bases para construir el concepto de *espectro autista*, el cual gracias a Lorna Wing (citado en Etchepareborda, 2001) ha cobrado la dimensión que se mantiene en la actualidad. En una publicación en 1989, la autora especificaba que estos niños con una deficiencia social se caracterizaban por una tríada de déficits en el reconocimiento social y la comunicación y comprensión social. Además, observó que tienden a tener deficiencias en otras áreas que coexisten con la tríada: actividades repetitivas y estereotipadas, coordinación motora pobre, y respuestas anormales a estímulos sensoriales. En cada uno de estos campos se reconoce un amplio espectro de gravedad de la deficiencia (Etchepareborda, 2001; Wing, 1981, 1991).

Actualmente, la *American Psychological Association* (APA), en su nueva edición del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5* (APA, 2013), termina con el concepto que se tenía de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), y propone una concepción dimensional de los mismos. Esta nueva idea refleja un conjunto de alteraciones cualitativas que se pueden manifestar en mayor o menor gravedad en un *continuo o espectro autista* (Artigas, 2000; Carrillo de Albornoz & Martos Pérez, 2015; Jané & Domènech-Llaberia, 2005; Martos Pérez & Burgos Pulido, 2015; Montes Lozano & Bembibre Serrano, 2015).

Se incluyen bajo el término de Trastornos Del Espectro del Autismo (TEA) aquellos trastornos del neurodesarrollo cuyos síntomas incluyen alteraciones persistentes en el progreso de la comunicación y de la interacción social en diversos contextos, manifestándose de diferentes formas, unidas a la presencia de patrones restringidos y repetitivos de comportamiento, intereses y/o actividades que se muestran de diversas formas.

De esta manera, con la nueva concepción, en un extremo del espectro se pueden encontrar personas en las que el cuadro de autismo se acompaña de una discapacidad intelectual y un marcado retraso o incluso ausencia de lenguaje, mientras que en el otro extremo estarían las personas que presentan un alto potencial cognitivo y capacidades lingüísticas acordes con su edad cronológica. En el primer extremo se encontrarían las personas con TEA y en el segundo se ubicarían las personas con Síndrome de Asperger (SA) o con Trastorno del Espectro del Autismo de Alto Funcionamiento (TEA-AF) (Carrillo de Albornoz & Martos Pérez, 2015;

Jané & Domènech-Llaberia, 2005; Martos et al., 2005; Martos Pérez & Burgos, 2015; Montes Lozano & Bembibre, 2015).

Se ha especificado que para las personas con TEA-AF se consideran los mismos criterios diagnósticos que para las personas con TEA, teniendo en cuenta un nivel de adaptación adecuado en la vida cotidiana y escolar, la ausencia de un retraso mental y un desarrollo del lenguaje que permite establecer una comunicación con las demás personas (Consejería de Educación, 2006). Su conducta adaptativa es diferente a la que se presenta normalmente en la interacción social y pueden tener habilidades específicas en determinadas áreas. Así, se pueden incluir en el diagnóstico de este trastorno a aquellas personas que poseen buenas competencias en algunos ámbitos de funcionamiento, un nivel de inteligencia normal o por encima de la media, un retraso inicial en la adquisición del lenguaje con unas pautas evolutivas en este campo un poco desviadas del proceso normal (Riviére, 2001) e incluso la presencia de habilidades espaciales (Carrillo de Albornoz & Martos Pérez, 2015; Jané & Domènech-Llaberia, 2005; Martos et al., 2005; Martos Pérez & Burgos, 2015; Montes Lozano y Bembibre, 2015; Pérez Rivero & Martínez Garrido, 2014).

Diversas investigaciones han mostrado que existe una implicación de diferentes regiones cerebrales que da lugar a un patrón diferencial caracterizado por la presencia de déficits y fortalezas, por lo que algunas de las habilidades adscritas a algunos dominios parecen no estar comprometidas (Dawson, 1996, citado en Uribe 2010). Esto ocasiona que los TEA-AF no muestren déficit en igual medida que los TEA, aunque si se observan diferencias con respecto a los niños con desarrollo normal en cuanto a procesos cognitivos, como la memoria explícita (Uribe, 2010), permaneciendo relativamente intacta la memoria semántica y viéndose más afectada la memoria episódica.

La memoria semántica es la encargada de designar el conocimiento general sobre el mundo y que tiene una naturaleza general, a pesar de que en ocasiones puede adquirirse de forma específica (Tulving, 1972, citado en Baddeley, 2010). Su recuperación no presenta una sensación de recuerdo consciente en el pasado y además implica el conocimiento que una persona tiene sobre las palabras y otros símbolos verbales, sus significados y relaciones, así como de las reglas para la manipulación de estos símbolos, conceptos y relaciones (Tulving, 1972, citado en Eysenck, 2010).

Por otro lado, la memoria episódica tiene la función de permitir el acceso a los recuerdos específicos ubicados en un punto temporal delimitado, es decir, que implica la capacidad de recordar eventos o episodios específicos (Tulving, 1972, citado en Baddeley, 2010). En el año 2002,

Tulving (citado en Baddeley, 2010) limitó el uso del término a situaciones en las que se reviven algunos aspectos del episodio original, como recuperar la sensación de sorpresa al darnos cuenta de que un interlocutor conoce a un viejo amigo, denominando a esta capacidad *viaje mental en el tiempo* para enfatizar la forma en la que la memoria episódica permite revivir eventos pasados y usar esa información para imaginar el futuro.

Diferentes autores, como Anderson y Bower y Tulving (citado en Manzanero & Álvarez, 2015), han propuesto que en la codificación de la información existen dos tipos de contexto, los cuales proporcionan la información de que los estímulos se presentan en un momento determinado de la historia de una persona (episódico), y que tienen un significado concreto (semántico). Por tanto, un evento puede estar representado en ambos tipos de memoria. Por ejemplo, si a alguien le dan la noticia del nacimiento del hijo de unos amigos, esta información se integrará posiblemente en su conocimiento general sobre esas personas (memoria semántica), a pesar de que puede olvidar el momento o lugar en el que le contaron lo sucedido; si más tarde esa persona intentase recordar la ocasión específica en la que le comunicaron la noticia, sería un ejemplo de memoria episódica en el mismo evento anterior.

Se podría afirmar que la memoria episódica es la encargada de otorgar la capacidad de recordar eventos específicos que han de acumularse y consolidarse para formar la base de la memoria semántica y, por tanto, el conocimiento sobre el mundo (Eysenck, 2010).

Sin embargo, la dirección del efecto que tiene la memoria episódica a la formación de la memoria semántica no es la misma a lo largo de la vida. En 1995, Fisvush, Haden y Adam (citado en Manzanero, 2015) sugieren que los niños preescolares de 3 a 5 años pueden almacenar y recuperar hechos autobiográficos, que se recopilarán como memoria semántica de forma descontextualizada. No obstante, con el paso del tiempo, estos recuerdos pueden adquirir características de las memorias autobiográficas a partir de los 8-9 años de edad, de forma similar a como sucede en la etapa adulta. Por tanto, los primeros recuerdos se almacenarán como memoria semántica para, posteriormente, comenzar a almacenarse como memoria episódica.

En el caso concreto de los adolescentes con TEA-AF, los hallazgos indican que, al igual que los sujetos con desarrollo normal, utilizan la información semántica para codificarla y posteriormente evocarla (Tager-Flusberg, 1985a, b; Toichi & Kamio, 2001, 2002).

Toichi y Kamio (2002) realizaron una investigación en la que incluyeron dos estudios: uno en el que evaluaron tres niveles de procesamiento de la información (gráfico, fonológico y semántico) en adolescentes con desarrollo normal, y otro en el

que compararon el efecto de los niveles de procesamiento de la información entre un grupo de adolescentes con TEA-AF y otro con DN. Estos autores concluyeron que los participantes con desarrollo normal se beneficiaban más del nivel más profundo de codificación (el semántico) para la recuperación de la información, no encontrando diferencias significativas con el grupo con TEA-AF. Aunque el rendimiento entre ambos grupos fue similar, sí encontraron que se producían diferencias en el efecto de los niveles de procesamiento entre ambos grupos, ya que de los adolescentes con TEA-AF no se obtuvieron diferencias significativas entre dos de los tres niveles de procesamiento mientras que de los sujetos con DN sí se obtuvieron diferencias significativas entre los diferentes niveles de procesamiento.

Por otro lado, de forma independiente a la memoria semántica, algunos autores han evaluado la memoria episódica en personas con TEA-AF (Bennetto, Penington & Rogers, 1996; Francesca Happé, 1999; Millward et al., 2000; Minshew & Goldstein, 2001; Mottron, Morasse & Belleville, 2000; Renner, Klinger & Klinger, 2000; Russell & Jarrold, 1999, citado en Margulis, 2009; Pérez Rivero & Martínez Garrido, 2014, citado en Margulis, 2009; Pérez Rivero & Martínez Garrido, 2014) concluyendo que está alterada en cuanto al recuerdo del orden temporal y la incapacidad para mantener el contexto de la información (errores de fuente), a la determinación de si una acción fue realizada por ellos o por otros, a un mejor recuerdo de eventos observados experimentados por otra persona que de eventos experimentados por sí mismos, a dificultades para la evocación de material verbal no mostrando beneficio del contexto para la misma, al déficit en la utilización de estrategias de organización de la información y a diferencias en la codificación y recuperación de la información.

A lo largo de varias décadas, muchas investigaciones avalan la existencia de alteraciones en la memoria episódica y dan cuenta de un funcionamiento normal de la memoria semántica en personas con TEA y TEA-AF (Artigas, 2000; Ben Shalom, 2003; Etchepareborda, 2001; Goddard, Dritschel, Robinson & Howlin, 2014; Julian, Mellor & Azmi, 2007; Komeda et al., 2013; Pérez Rivero & Martínez, 2014). Sin embargo, hay casos en los que no se ha estudiado la influencia del sistema de memoria semántica en la memoria episódica y, en los que se ha realizado (Massad & Bowler, 2013), los participantes fueron personas adultas con TEA-AF y no adolescentes.

Así pues, las investigaciones con personas con TEA-AF indican el beneficio de un procesamiento profundo de la información a través de claves semánticas para codificar la información y muestran la existencia de anomalías en la memoria episódica. Sin embargo, estos estudios se han hecho sin observar el efecto, en un solo grupo, del

beneficio de las claves semánticas sobre el reconocimiento episódico. Por lo tanto, el objetivo del presente estudio fue explorar si las claves semánticas profundas autogeneradas en la fase de codificación facilitan el reconocimiento episódico en adolescentes con TEA-AF. La hipótesis propuesta es que la codificación profunda de la información mejorará el reconocimiento episódico de los adolescentes con TEA-AF, ya que serán capaces de autogenerar las categorías semánticas y se reflejará en un mayor número de aciertos en el reconocimiento del color objetivo.

Método

Participantes

Quince personas con edades comprendidas entre los 10 y los 15 años participaron en el estudio: 7 adolescentes, todos hombres, con diagnóstico de TEA-AF realizado por los expertos de la *Asociación "Autismo León"*, con una media de edad 13.14 (D.T. = 1.21) y una media de escolaridad 10.14 (D.T. = 1.21) y 8 adolescentes con desarrollo normal (DN) (4 mujeres/5 hombres) pareados por edad (M = 12.75, D.T. = 1.58) y escolaridad (M = 9.75, D.T. = 1.58). Los participantes con TEA-AF fueron escogidos del centro de la *asociación "Autismo León"*, mientras que los adolescentes con DN se eligieron del *Colegio "Divina Pastora de León"*. Se informó tanto a ambos centros como a los padres y/o tutores de cada uno de los integrantes del estudio de las características del mismo, y se les pidió permiso para su realización. En todos los casos la participación fue voluntaria, entregándoles una hoja de consentimiento que se recogió firmada.

Los *criterios de inclusión* para ambos grupos fueron: a) niños y adolescentes de entre 10 y 15 años; b) subpruebas de vocabulario y cubos de la *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV, 2005)* para hacer una comparativa entre grupos en cuanto al CI. Se escogieron esas dos subpruebas de la escala ya que correlacionan con el nivel de inteligencia total desde dos áreas diferentes: comprensión verbal (vocabulario es una de las subpruebas que pertenece a la escala verbal) y razonamiento perceptivo u organización perceptual (cubos es una de las subpruebas que forma parte de la escala de ejecución) (Lezark, 2012); c) diagnóstico de TEA confirmado (en la población a estudiar). Los *criterios de exclusión* fueron: a) sin diagnóstico de ningún otro problema físico, neurológico o psiquiátrico; b) que no estén medicados.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las puntuaciones escalares de las subpruebas de cubos $U = 26.50$, $p = 0.861$ (TEA-AF: $M=11.43$, $D.T. = 3.60$; DN: $M = 10.59$, $D.T. = 3.50$) y vocabularios $U = 24.00$, $p = 0.636$ (TEA-AF: $M = 11.50$, $D.T. = 2.33$; DN: $M = 11.63$, $D.T.$

$= 2.50$) del WISC. De esta manera se corroboró que las puntuaciones obtenidas a través de esas dos subpruebas eran similares en ambos grupos, y que los participantes del grupo experimental se encontraban dentro de un grupo de personas con TEA-AF.

Materiales

En total se utilizaron 140 imágenes lineales de objetos escogidos a través de cinco variables: denominación, concordancia de la imagen, familiaridad, complejidad visual y variabilidad de la imagen (Cycowicz et al., 1997; Snodgrass & Vanderwart, 1980). Se han extraído de una base de datos electrónica de la Universidad de Murcia, facilitada por Pérez y Navalón (2003), quienes realizaron una investigación para realizar una adaptación española de las imágenes proporcionadas por Snodgrass y Vanderwart.

Las imágenes se presentaron en dos fases: en la primera se utilizaron 60 imágenes y en la segunda 80, mostrándose de forma aleatoria. Fueron presentadas en tres colores (negro, rojo y azul) con el fondo blanco, tal y como se explica en el procedimiento. Para la presentación se utilizó un PowerPoint, que se visualizó en un ordenador con una pantalla de (21.8cm X 38.5cm) (ver Figuras 1 y 2).

Procedimiento

Fase 1: aprendizaje o codificación

A los participantes se les presentaron 60 imágenes (30 en rojo y 30 en azul) colocadas al azar en una presentación. A cada uno de ellos se les asignó un color "objetivo" (rojo o azul), que correspondía con las imágenes que debían recordar en la siguiente fase. Posteriormente se les dio la instrucción de que tenían que memorizar todas las imágenes que se presentaron en su color objetivo en ambos bloques.

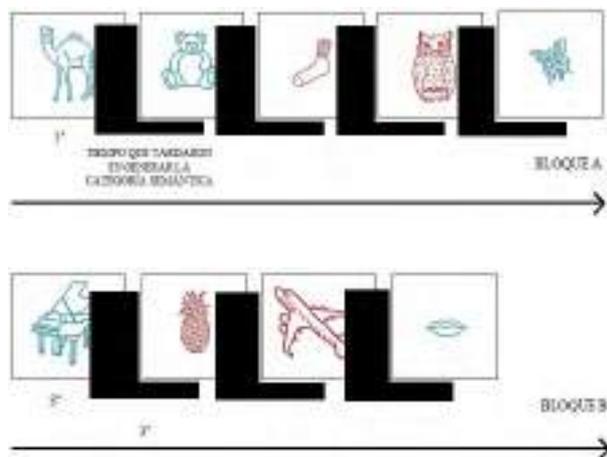
La presentación de imágenes se realizó en dos bloques de 30 imágenes cada uno (15 en rojo y 15 en azul), en los cuales se requirieron dos condiciones experimentales diferentes: en un bloque (A) se les mostró a los participantes las 30 primeras imágenes pidiéndoles después de cada una que escribiesen la categoría semántica a la que pertenecía (animal, fruta, instrumento musical, juguete, parte del cuerpo, ropa o transporte) y recordándoles la instrucción de memorizar las que estuviesen en su color objetivo, para a continuación presentarles las 30 imágenes restantes sin solicitarles que hiciesen nada excepto intentar memorizar las que estaban en su color asignado; en otro bloque (B) primero se les mostró las imágenes con la instrucción de recordar las que estuviesen en su color objetivo, mientras que en las 30 siguientes se les pidió que escribiesen la categoría semántica a

la que pertenecía la imagen, memorizando las que estuviesen en su color establecido.

Para evitar los efectos de primacía y recencia, se organizó la presentación de los bloques de la siguiente manera: A-B y B-A. El primer caso (A-B) se presentó a 8 sujetos (4 con TEA-AF y 4 con DN), mientras que el segundo caso (B-A) se le presentó a 9 sujetos (4 con TEA-AF y 5 con DN), estableciendo en ambos casos sus colores objetivo al azar.

El tiempo de presentación de las imágenes fue de 3 segundos, mientras que el tiempo entre estímulos fue el que tardaron los participantes en escribir la categoría semántica en ese bloque, y de unos 5 segundos en el bloque en el que solo tenían que observar las imágenes; esto se realizó en las dos condiciones experimentales. El tiempo entre bloques fue el tiempo que se tardó en darles las nuevas instrucciones a los sujetos. Este procedimiento se utilizó tanto para el grupo control (DN) como para el grupo experimental (TEA-AF) (ver Figura 1).

Figura 1. Ejemplo de la presentación en la fase de codificación.



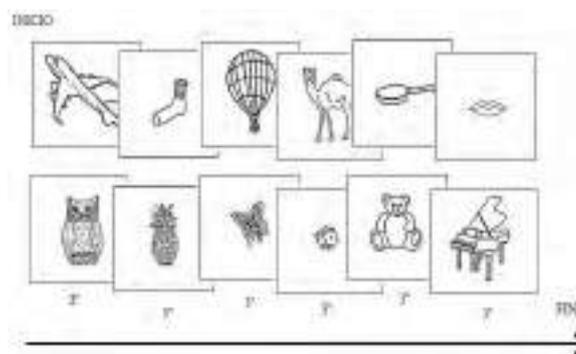
Fase 2: recuperación mediante reconocimiento

Tras 20 minutos en los que los participantes estuvieron realizando actividades lúdicas, se les volvió a realizar otra presentación. Esta consistió en un total de 80 imágenes en color negro, de las cuales 60 fueron las presentadas con anterioridad y 20 eran imágenes distractoras.

En este caso, antes de la presentación se les dio a los participantes la instrucción de que debían decir "sí" cuando la imagen que observasen en la pantalla la hubieran visto en el color que se les había asignado en la tarea anterior, mientras que debían decir "no" cuando la imagen la hubiesen visto en otro color o no la hubiesen visto.

En esta fase, el tiempo de presentación de las imágenes en la pantalla del ordenador fue también de 3 segundos (ver Figura 2).

Figura 2. Ejemplo de la presentación utilizada en la prueba de reconocimiento.



Análisis estadísticos

Con fines descriptivos se proporcionan la media y la desviación estándar de las variables dependientes del estudio. Debido a que los datos no cumplieron los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianza, para el análisis estadístico se utilizaron pruebas no paramétricas.

Se utilizó la prueba *U de Mann-Whitney* para comparar entre el grupo con TEA-AF y el grupo con DN el número de categorías semánticas autogeneradas en la fase de codificación y el número de aciertos en la fase de reconocimiento. La prueba de *Wilcoxon* fue empleada para comparar el número de aciertos y errores de reconocimiento del color objetivo y el número de aciertos cuando los participantes habían autogenerado categoría semántica vs cuando no lo habían hecho en cada grupo por separado.

En todos los análisis se consideró significativo un valor de $p < 0,05$. Los análisis se realizaron con el paquete estadístico "IBM SPSS Statistics" en su versión 22 para Windows.

Resultados

Fase 1: aprendizaje o codificación

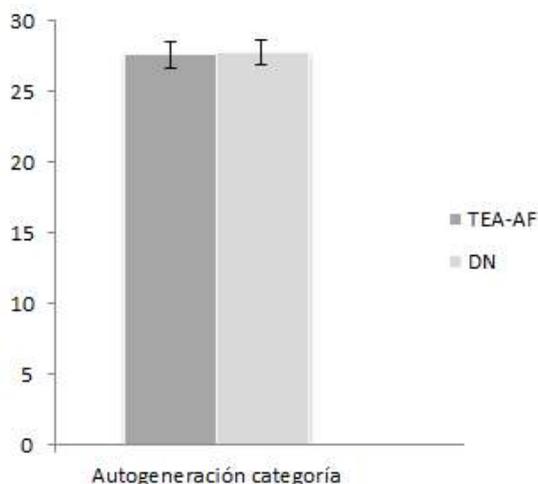
Los datos mostraron que no se obtuvieron diferencias significativas en el total de categorías autogeneradas en la fase de codificación ($U = 26,50$, $Z = -1,84$, $p = 0,85$) entre el grupo con TEA-AF ($M = 27,71$, D.T. = 1,98) y el grupo con DN ($M = 27,87$, D.T. = 2,29). Esto quiere decir que todos los participantes fueron capaces de generar la categoría semántica supraordenada de la gran mayoría de las imágenes que se les mostraron, siendo la media del porcentaje de autogeneración de categoría semántica 92,67 (D.T. = 6,92) (Ver tabla 1 y figura 3).

Tabla 1. Autogeneración de categorías semánticas, comparación entre grupos.

	TEA-AF M (DT)	DN M (DT)	U	Z	P
Autogeneración de categorías	27.71 (1.98)	27.87 (2.29)	26.50	-1.84	0.85

* p < 0,05 / M = Media / DT: Desviación Típica

Figura 3. Autogeneración de categorías semánticas, comparación entre grupos.



Fase 2: recuperación mediante reconocimiento

En cada grupo, por separado, se observaron diferencias significativas en los aciertos y errores del color objetivo en la fase de reconocimiento, al comparar la autogeneración de categorías en comparación a la ausencia de las mismas en la fase de codificación (TEA-AF: Z = -2.21, p = 0.03, M. Aciertos = 20.86, D.T. Aciertos = 5.05, M. Errores = 8.86, D.T. Errores = 4.78; DN: Z = -2.20, p = 0.03, M. Aciertos = 18.87, D.T. Aciertos = 19.87, M. Errores = 9.75, D.T. Errores = 4.06).

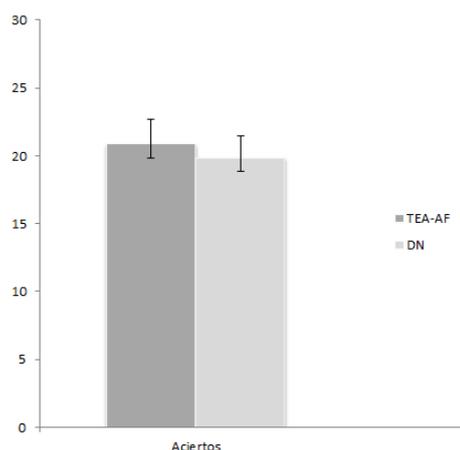
Los datos confirman que todos los participantes en el estudio tuvieron más aciertos (M = 20.33, D.T. = 4.51) que errores (M = 9.33, D.T. = 4.27), no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en relación con el número de aciertos del color objetivo (U = 24.00, Z = -0.46, p = 0.64) (Ver tabla 2 y figura 4).

Tabla 2. Aciertos del color objetivo, comparación entre grupos.

	TEA-AF M (DT)	DN M (DT)	U	Z	P
Aciertos con y sin categoría del color objetivo	20.86 (5.05)	19.87 (4.29)	24.00	-0.46	0.64

* p < 0,05 / M = Media / DT: Desviación Típica

Figura 4. Aciertos del color objetivo, comparación entre grupos.



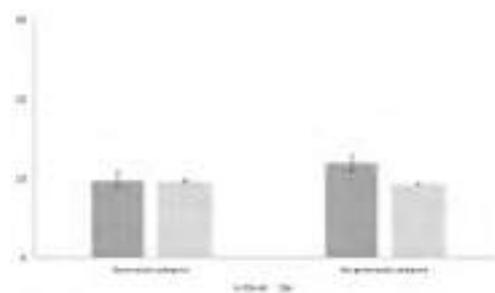
No existen diferencias estadísticamente significativas dentro de cada uno de los grupos en el reconocimiento de las imágenes objetivo cuando han generado la categoría semántica vs cuando no la han generado (TEA-AF: Z = -1.02, p = 0.31; DN: Z = -0.35, p = 0.73) (ver Tabla 3), y tampoco existen diferencias entre grupos en cuanto al reconocimiento de imágenes en las mismas condiciones anteriores (Acierto autogenerando categoría: U = 28.00, Z = 0.00, p = 1, M = 9.89, D.T. = 3.00; Acierto no generando categoría: U = 21.00, Z = -0.81, p = 0.413, M = 10.13, D.T = 3.18) (ver figura 5).

Tabla 3. Comparación, dentro de cada uno de los grupos, del reconocimiento de las imágenes objetivo cuando han generado categoría vs cuando no.

	TEA-AF N=7 / M (DT)	DN N=8 / M (DT)	Z	p
Acierto generando categoría	9,86 (3,29)	9,75 (2,96)	-1,02	0,31
Acierto no generando categoría	11,99 (2,45)	9,38 (3,70)	-0,35	0,73

* p < 0,05 / M = Media / DT: Desviación Típica

Figura 4. Comparación, dentro de cada uno de los grupos, del reconocimiento de las imágenes objetivo cuando han generado categoría vs cuando no.



Discusión

El objetivo fue explorar si las claves semánticas profundas autogeneradas en la fase de codificación facilitaban el reconocimiento episódico en adolescentes con TEA-AF. La hipótesis propuesta es que la codificación profunda de la información mejorará el reconocimiento episódico de los adolescentes con TEA-AF, ya que serán capaces de autogenerar las categorías semánticas y se reflejará en un mayor número de aciertos en el reconocimiento del color objetivo.

Los datos mostraron que el grupo con TEA-AF tuvo la misma capacidad para autogenerar las categorías semánticas en la fase de codificación que el grupo con DN, lo cual concuerda con los hallazgos reportados por Tager-Flusberg (1985 a, b) y Toichi y Kamio (2001, 2002), los cuales afirmaron que los adolescentes con TEA-AF tienen un adecuado funcionamiento de la memoria semántica para codificar de manera profunda la información.

En la fase de reconocimiento, tampoco se encontraron diferencias significativas en el número de imágenes reconocidas entre ambos grupos, lo que iría en contra de la hipótesis planteada, en donde se esperaba que una codificación profunda de la información mejorara la capacidad de reconocer eventos episódicos. Esto sugiere que en nuestro estudio no hay un efecto beneficioso de las claves semánticas profundas sobre la memoria episódica, ya que además de que los sujetos con TEA-AF tienen un desempeño similar al grupo con DN, no hay diferencias en los aciertos entre generar o no las categorías semánticas en la fase de codificación ni en adolescentes con TEA-AF ni en los participantes con DN. Estos datos no coinciden con los reportes anteriores en donde se afirma que la memoria episódica se ve afectada (Margulis, 2009; Mottron, Morasse & Belleville, 2000; Pérez Rivero & Martínez Garrido, 2014), pudiendo deberse a que las investigaciones anteriores (Massand y Bowler, 2013; Toichi y Kamio, 2001) han evaluado la generación de categorías semánticas y la memoria episódica de manera independiente, utilizando una metodología diferente a la que se ha usado en el actual estudio.

Es importante enfatizar que el desarrollo de la memoria semántica y la episódica es inmaduro en niños menores de 10 años de edad, pudiendo ser insuficiente en la elaboración semántica (Toichi & Kamio, 2002 citado en Bordignon, 2005).

Como conclusiones finales del presente estudio encontramos que los adolescentes con TEA-AF son capaces de autogenerar categorías semánticas supraordenadas, pero este hecho no ayuda a que el reconocimiento episódico de las imágenes fuese mejor en ninguno de los dos grupos estudiados. Esto quiere decir que cuando se evalúan de manera conjunta la generación de claves semánticas con la memoria episódica, tanto los participantes con TEA-AF como los sujetos con DN tienen un recuerdo episódico similar

cuando autogeneran claves semánticas que cuando no lo hacen, por lo que ninguno de los dos grupos se ha beneficiado de las claves semánticas para el reconocimiento episódico. Esto sugiere que no es necesario ningún tipo de programa de intervención para la mejora de la memoria episódica a través de la memoria semántica en adolescentes con TEA-AF ya que, al parecer, tienen un desarrollo de la memoria episódica similar a los adolescentes con DN.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Los resultados obtenidos en el estudio presentan algunas limitaciones metodológicas. En primer lugar, el tamaño de la muestra de sujetos con TEA-AF es pequeño. En segundo lugar, no se realizó una evocación inmediata para observar el número de imágenes que los adolescentes podían reconocer, ya que el tiempo para pasar las pruebas fue limitado y no se quiso sobrecargar a los participantes en ese periodo. Por el mismo motivo no se aplicó una prueba para valorar el recuerdo semántico, no pudiendo comprobar si los participantes tenían problemas en este sistema de memoria o no.

En tercer lugar, no se pudo obtener una valoración de todos los procesos cognitivos de los participantes, por lo que no se estudiaron las posibles correlaciones que pudiesen existir entre los déficits en otros dominios (como la atención o las funciones ejecutivas, muy relacionadas con el funcionamiento de la memoria) y la memoria. Además, no se pudo valorar el efecto del orden de las presentaciones en la "fase de codificación", no evidenciando si realizar el bloque A (autogeneración de categorías semánticas) antes del bloque B (no autogeneración de categorías semánticas) podría influir en la codificación de las imágenes del segundo bloque. Habría que tenerlo en cuenta, porque los participantes podían estar utilizando la estrategia de autogenerar categorías semánticas mentalmente mientras realizaban el bloque B, ya que anteriormente se les había facilitado de forma verbal esa táctica durante la realización del bloque A.

Las limitaciones antes expresadas deben ser consideradas para futuras investigaciones, siendo recomendable añadir los diferentes tipos de procesamiento (gráfico, fonológico y semántico) al estudio, para poder así cumplir ampliamente con las razones y objetivos del mismo.

Como apunte final, y en base a las limitaciones que se han descrito en la investigación, sería conveniente poder ampliarla en un futuro, donde tiempo y medios tengan lugar para poder concretar las conclusiones anteriormente descritas.

De esta manera, si los resultados corroborasen la hipótesis planteada en este estudio, podría realizarse un programa de intervención para mejorar la memoria episódica a través de la memoria semántica en personas con TEA-AF.

Referencias

- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5: diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th ed. Arlington VA: American Psychiatric Publishing.
- Artigas, J. (2000). Aspectos neurocognitivos del síndrome de Asperger. *Revista de Neurología Clínica*, 1, 34-44. Recuperado de <http://paths-ong.freeiz.com/wordpress/wp-content/uploads/2011/07/aspergerneurocognitivos.pdf>
- Baddeley, A. (2010). *Memoria*. Madrid, España: Alianza Editorial, S.A.
- Ben Shalom, D (2003). Memory in autism: review and synthesis. *Cortex* 39, 1129-1138. Recuperado de <http://cisne.sim.ucm.es/>
- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación* 2 (2), 50-63. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10567/384>
- Carrillo de Albornoz Morales R. y Martos Pérez. J. (2015). Autismo, el silencio y la opacidad. En M. Arnedo, J. Bembibre, A. Montes & M. Triviño (eds.), *Neuropsicología infantil a través de casos clínicos* (pp. 263-274). Madrid, España: Editorial Médica Panamericana, S.A.
- Etchepareborda, M. C. (2001). Perfiles neurocognitivos del espectro autista. *Revista de Neurología Clínica*, 2 (1), 175-192. <http://www.lafun.com.ar/PDF/9-pncog.pdf>
- Eysenck, M. W. (2010). Memoria semántica y conocimiento almacenado. En A. Baddeley, M. W. Eysenck & M. C. Anderson (eds.), *Memoria* (pp. 141-164). Madrid, España: Alianza Editorial, S.A.
- Goddard, L., Dritschel, B., Robinson, S. y Howlin, P. (2014). Development of autobiographical memory in children with autism spectrum disorders: deficits, gains, and predictors of performance. *Development and Psychopathology* 26, 215-228. Doi: 10.1017/S0954579413000904.
- Jané, M. C. y Domènech-Llaberia, E. (2005). El autismo infantil. En R. González Barrón (ed.), *Psicopatología del niño y del adolescente* (pp. 295-314). Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Julian Hare, D.; Mellor, C. y Azmi, S. (2007). Episodic memory in adults with autistic spectrum disorders: recall for self- versus other-experienced event. *Research in Developmental Disabilities* 28. 317-329. Recuperado de <http://cisne.sim.ucm.es/>
- Komeda, H., Kosaka, H., Saito, D. N., Inohara, K., Munesue, T., Ishitobi, M., Sato, M. y Okazawa, H. (2013). Episodic memory retrieval for story characters in high-functioning autism. *Molecular Autism* 4 (20). Doi: 10.1186/2040-2392-4-20
- Lezak, M.D, Howiwsn, D.B, Bigler, E.D y Tranel, D. (2012), *Neuropsychological Assessment (Revised)*, 5 ed., Nueva York, USA: Oxford University Press.
- López-Escobar Fernández, M. E. (2006). Detección, diagnóstico y evaluación de los alumnos con síndrome de Asperger. En C. M. Vázquez Reyes & M. I. Martínez Fera (eds.), *Trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica* (pp. 42-46). Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado de http://www.asperger-girona.es/resources/1165317889214_volumen_02.pdf
- Manzanero, A. L. y Álvarez M. Á. (2015). *La memoria humana, aportaciones desde la neurociencia cognitiva*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Margulis, L. (2009). Funcionamiento de los sistemas de memoria en niños con trastorno autista y trastorno de asperger. *Revista Argentina de Neuropsicología* 13, 29-48. Recuperado de <http://www.revneuropsi.com.ar/pdf/numero13/Margulis.pdf>
- Martos, J., González, P. M., Llorente, M. y Nieto, C. (2005). *Nuevos desarrollos en autismo: el futuro es hoy*. Madrid, España: Asociación de padres de personas con autismo.
- Martos Pérez, J. y Burgos Pulido, M.Á. (2015). Trastornos del espectro autista, una visión actual. En M. Arnedo, J. Bembibre, A. Montes & M. Triviño (eds.), *Neuropsicología infantil a través de casos clínicos* (pp. 259-262). Madrid, España: Editorial Médica Panamericana, S.A.
- Massand, E. y Bowler, D.M. (2013). Atypical Neurophysiology Underlying Episodic and Semantic Memory in Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 298-315. Doi: 10.1007/s10803-013-1869-9.
- Merchán-Naranjo, J.; Boada, L., del Rey-Mejías, A., Mayoral, M; Llorente, C.; Arango, C. y Parellada, M. (2016). La función ejecutiva está alterada en los trastornos del espectro autista pero esta no correlaciona con la inteligencia. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 6 (1). Doi: 10.1016/j.rpsm.2015.10.005
- Montes Lozano, A. y Bembibre Serrano, J. (2015). Síndrome de Asperger, suspenso en recreo. En M. Arnedo, J. Bembibre, A. Montes & M. Triviño (eds.), *Neuropsicología infantil a través de casos clínicos* (pp. 275-290). Madrid, España: Editorial Médica Panamericana, S.A.
- Mottron, L., Morasse, K. y Belleville, S. (2001). A study of memory functioning in individuals with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (2), 253-260. Doi: 10.1111/1469-7610.00716

- Pérez, M.A y Narvalón, C. (2003). Normas españolas de 290 nuevos dibujos: acuerdo en la denominación, concordancia de la imagen, familiaridad, complejidad visual y variabilidad de la imagen. *Psicología* 24, 215-241. Recuperado de <http://www.uv.es/revispsi/articulos2.03/4-perez&navalon.pdf>
- Pérez Rivero, P. F. y Martínez Garrido, L. M. (2014). Perfiles cognitivos en el Trastorno Autista de Alto Funcionamiento y el Síndrome de Asperger. *CES Psicología*, 7 (1), 141-155. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NiJGituOztcJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4786885.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>
- Rivière A. (2001). Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación. En Valdez, D. (ed.), *Lenguaje y Autismo* (tomo 2: 15-42). Buenos Aires, Argentina, Editorial Fundec.
- Ruiz-Vargas, J.M. (1995). *Psicología de la memoria* (pp.19-40). Madrid, España: Editorial Alianza.
- Tager-Flusberg, H. (1985a). The conceptual basis for referential word meaning in children with autism. *Child Development*, 56 (5), 1167-1178. Doi: 10.2307/1130231
- Tager-Flusberg, H. (1985b). Basic level and superordinate level categorization by autistic, mentally retarded, and normal children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 40, 450-469. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0022096585900773>
- Toichi, M. y Kamio, Y. (2001). Verbal association for simple common words in high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31 (5), 483-490. Recuperado de <http://cisne.sim.ucm.es/>
- Toichi, M. y Kamio, Y. (2002). Long-term memory and levels of processing in autism. *Neuropsychologia*, 40, 964-969. Recuperado de <http://cisne.sim.ucm.es/>
- Uribe L. H. (2010). Trastornos del espectro autista. En M. Rosselli, E. Matute & A. Ardilla (eds.). *Neuropsicología del desarrollo infantil* (pp. 297-319). México D.F, México: Manual moderno.
- Wing, L. (1981). Asperger syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, 11 (1), 115-29. Doi: 10.1017/S0033291700053332
- (1989). Autistic adults. Diagnosis and treatment of autism. En Gillberg, C. (ed.), *Diagnosis and Treatment of Autism* (pp. 489-507). New York: Plenum Press.
- (1991). The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism. En U. Frith (ed.), *Autism and Asperger's Syndrome* (pp. 93-121.) Cambridge: Oxford University Press.



MISIÓN ENDEPORTE

Experiencias pedagógicas significativas de transformación social y construcción de paz a través de la formación deportiva en la ciudad de Santiago de Cali, Colombia

Endeporte Mission: Significant Pedagogical Experiences of Social Transformation and Peacebuilding through Sports Training in the City of Santiago de Cali, Colombia

GERMÁN DARÍO ISAZA GÓMEZ, RICARDO RENGIFO CRUZ, JOHANNA LORENA CANO MOYA

Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte, Colombia

KEY WORDS

*Sports Training
Social Construction
Solidarity
Respect
Recognition
Peace*

ABSTRACT

The action research work was carried out in the main popular districts of the Santiago of Cali city, children and young people from different communities were summoned in a state of social vulnerability in the city to participate in various sports interview programs. It was possible to identify the potentialities of sport in sports training processes, helping in the transformation of relationships based on the experience of values such as respect, solidarity and recognition.

PALABRAS CLAVE

*Formación deportiva
Construcción social
Solidaridad
Respeto
Reconocimiento
Paz*

RESUMEN

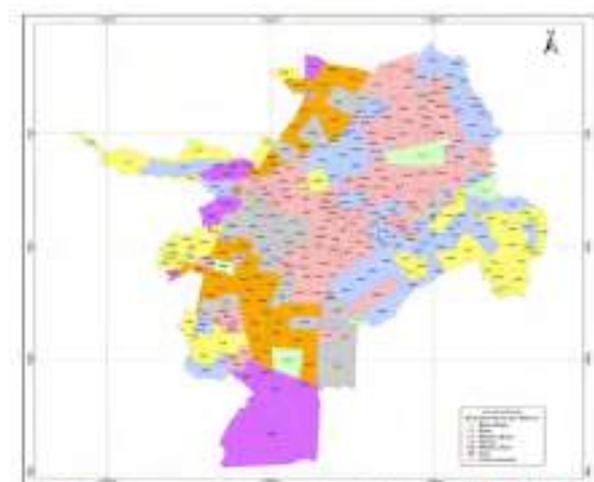
El trabajo de investigación acción se realizó en las principales comunas populares de la ciudad Santiago de Cali, se convocaron a los niños, niñas y jóvenes de diversas comunidades en estado de vulnerabilidad social de la ciudad para participar de diferentes programas de intervención deportiva. Se lograron identificar las potencialidades del deporte en los procesos de formación deportiva, ayudando en la transformación de las relaciones a partir de la vivencia de valores como el respeto, la solidaridad y el reconocimiento.

Introducción

Colombia está realizando un gran esfuerzo por hacer de la era de la paz una realidad para todos sus habitantes, a partir de la firma de los acuerdos de paz realizados entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC y el gobierno nacional (26 de septiembre de 2016), han sembrado la esperanza de que las dinámicas sociales en el país establezcan una nueva convivencia entre sus conciudadanos. Sin embargo, la ciudad Santiago de Cali a pesar de sus esfuerzos continúa catalogada como una de las ciudades más violentas de Colombia y actualmente está en el listado de las 50 ciudades más peligrosas del mundo según el último informe del Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y Justicia Penal -CCSPJP-, 2017.

A continuación, se presentan los datos hasta el año 2016 de la clasificación por estrato socioeconómico de la de la población de Santiago de Cali.

Imagen 1. Clasificación de la población según el estrato socioeconómico



Fuente: Subdirección de Desarrollo Integral / DAP.

A partir de 1986 el Municipio de Cali inició un proceso de desconcentración y descentralización con las siguientes características: División en 20 comunas (Acuerdo 15 de agosto de 11 de 1988), agrupando barrios con variables socioeconómicas, urbanísticas y físicas similares. Actualmente la ciudad está constituida por 22 comunas, las cuales tienen elección popular de Juntas Administradoras Locales, (JAL).

En el presente estudio se trabajó en las comunas populares de la ciudad Santiago de Cali donde se presenta mayores índices de violencia, vandalismo, drogadicción, prostitución, violencia intrafamiliar, homicidios, fronteras invisibles, migración de personas producto del desplazamiento y con un menor ingreso económico (Lasso, 2013) (Urrea, & Quintín, 2000) y (Ocampo, Chenut, Férguson,

Martínez, Molina, & Luna, 2014) (Uribe-Castro, Holguín, & Ayala-Osorio, 2016).

El proyecto de formación deportiva se desarrolló en las siguientes comunidades: distrito de Aguablanca compuesto por las comunas 13, 14, 15 y 21; Terrón Colorado en la comuna 1, y Siloé ubicado en la comuna 20, entre otras. Donde el deporte influye constantemente en la reconstrucción de las relaciones humanas a partir del encuentro, a saber, Huxley (1969), afirma:

Como cualquier instrumento inventado por el hombre, el deporte puede utilizarse con buenos y malos propósitos. Bien aplicado puede enseñar resistencia y estimular un sentimiento de juego limpio y respeto por las reglas, un esfuerzo coordinado y la subordinación de los intereses del grupo. Mal utilizado, puede la vanidad personal y la del grupo, el deseo codicioso de victoria y el odio a los rivales, un espíritu corporativo de intolerancia y un desdén por aquellas personas que se encuentran más allá de un rol arbitrariamente seleccionado. (p. 107)

Es necesario recuperar el sentido social y formativo del deporte, el cual se convierte en una herramienta poderosa en la transformación social entre las personas que lo practican, restaurando las formas de interacción y reconocimiento, en medio de los contextos hostiles y agresivos en los que viven los niños, niñas y jóvenes de las comunas más violentas de la ciudad.

Los sectores socialmente vulnerables de la ciudad de Cali, cuentan con programas de intervención a través del deporte desde la Secretaría Municipal de Deportes y algunas fundaciones que ejecutan programas de formación deportiva en sectores vulnerables, los cuales en la mayoría de los casos son insuficientes para atender a la totalidad de población y brindar oportunidades de construcción de ciudadanía a través del deporte.

El programa de Misión ENDeporte¹ se configura en un escenario central para la construcción de ciudadanía y de paz a partir del encuentro, permitiendo la dinamización de la vida de las comunidades a partir de los encuentros deportivos, allí se fomenta un trabajo pedagógico desde el reconocimiento, la solidaridad, y la formación desde el afecto, promoviendo una práctica deportiva que potencie en el otro el reconocimiento de un legítimo otro en la convivencia con uno, como lo afirma (Maturana 2007) en la biología del amor.

Metodología

La investigación Acción Participativa -IAP- La IAP se considera una verdadera participación, la cual

¹ Programa de transformación social a partir del deporte realizado desde la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte -IU END- De allí la sigla ENDeporte

favorece la emancipación de las comunidades vulnerables. Pestaña & Alcázar, (2009) consideran:

La participación no puede confundirse con una simple preocupación por encontrar el apoyo reflexivo de los implicados para los objetivos de conocimiento e intervención delineados por un dispositivo exterior a ellos. La IAP tiene cuidado de diferenciarse de todas aquellas llamadas a la participación basadas en la asimilación acrítica de un marco global de partida con el que se propone compromiso. La participación que reclama la IAP no es simple movilización, sino recapitulación sobre el conjunto de procesos que condicionan la vida social de un colectivo determinado con el objetivo de acometer una eventual modificación de los mismos (p.2)

A través del curso de Pedagogía, Ciencia y Deporte, orientado a los estudiantes del programa Profesional en Deporte, adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte, organizaron grupos de trabajo con el objetivo de planificar un programa de formación deportiva con énfasis en la construcción de paz en sus comunidades de base, en palabras de Freire (2005) "Toda acción incide sobre la estructura social, en el sentido de mantenerla tal como está, de verificar en ella pequeños cambios o transformarla" Freire (p. 165).

Inicialmente, identificaron las comunidades donde se ejecutaría el proyecto pedagógico, en algunos casos fue con los niños y vecinos del barrio donde habitan algunos estudiantes; otros acudieron a algunos clubes deportivos pertenecientes al barrio o la comuna y otros realizaron el estudio en los programas de la Secretaría de Deporte Municipal – SDM- llamados Deporvida, donde algunos eran monitores y/o entrenadores de la SDM. Las comunidades donde se realizó el estudio fueron: La comuna 1, 4, 6, 8, 12,13, 14, 15 y 21 de la ciudad de Cali en en los siguientes deportes: fútbol, artes marciales, skateboarding y baloncesto.

La articulación de los modelos pedagógicos constructivistas, crítico - sociales, ayudaron a los estudiantes a redescubrir las diversas posibilidades que posee el deporte en la formación de valores sociales, potenciando los procesos de reconstrucción del tejido social en la ciudad de Santiago de Cali, facilitando una formación más humana y solidaria con los demás y para los demás, a través de la interacción social y todas sus potencialidades que se generan a partir del encuentro (Vigotsky, 2006) favoreciendo la transformación de su contexto e interacción de sus realidades sociales.

Las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron la observación participante y no participante, entrevistas a profundidad y entrevistas estructuradas (Gallardo de Prada &

Moreno Garzón, 1999), (Taylor & Bogdam, 1996) realizada a los diferentes niños, niñas, entrenadores y padres de familia que apoyaron el proceso de investigación participativa.

Los relatos y observaciones realizadas permitieron evidenciar los relatos relevantes y recurrentes, los cuales les ayudaron a evidenciar las transformaciones sociales que brinda el deporte a todos sus participantes.

El procesamiento de la información recolectada se realizó mediante el software de investigación Nvivo permitiendo la identificación de códigos que posteriormente se convertirían en categorías de análisis.

El análisis de la información se realizó a partir del análisis del discurso, Los estudiantes lograron identificar las potencialidades del deporte en los procesos de formación deportiva y su importancia como elemento socializador que permite el reconocimiento del otro, como un legítimo otro en la convivencia; ayudando en la transformación de las relaciones a partir de la vivencia de valores como el respeto, la solidaridad, el reconocimiento, ayudando a la transformación de la convivencia de los diferentes sectores vulnerables y de violencia en las respectivas comunas de la ciudad Santiago de Cali.

Resultados y discusión

El proceso de intervención social a partir de la formación deportiva se realizó en las siguientes comunas: 1, 4, 6, 8, 12,13, 14, 15 y 21 de la ciudad de Santiago de Cali en el departamento del Valle del Cauca; algunas de las comunas se destacan por sus altos índices de violencia y vulnerabilidad social.

Los diferentes procesos de intervención social mediados desde la formación deportiva se realizaron en los diferentes escenarios que poseen las comunidades, canchas, parques y zonas verdes; allí sucedió el encuentro entre los niños, niñas y jóvenes de las diferentes comunas, las disciplinas deportivas que se realizaron fueron: fútbol, artes marciales, skateboarding y baloncesto.

En la ciudad de Santiago de Cali, existen diversas problemáticas sociales que impiden el encuentro y el reconocimiento del otro como un legítimo otro en la convivencia, a saber, en la comunidad de Potrero Grande existen escenarios complejos para los jóvenes de la comunidad, la presencia de delincuencia común, venta y consumo de estupefacientes, peleas por territorio por pilotear la zona genera las llamadas "fronteras invisibles" que impide el paso de los jóvenes libremente por el territorio, sin embargo, los procesos de formación deportiva generaron un desplazamiento de las dinámicas sociales, producto de la presencia de los formadores y entrenadores deportivos en la comunidad, "Cuando llegan ustedes la comunidad se anima, vamos todos a la cancha a esperar los

entrenamientos del día, cuando ustedes no vienen esto solo se llena de mariguaneros” (Relato de un habitante de Potrero Grande). En las comunidades vulnerables y con pocas posibilidades deportivas, generar escenarios de formación se convierten en un desarrollo social, el cual permite una reconstrucción de la dinámica social de la comunidad a partir del encuentro.

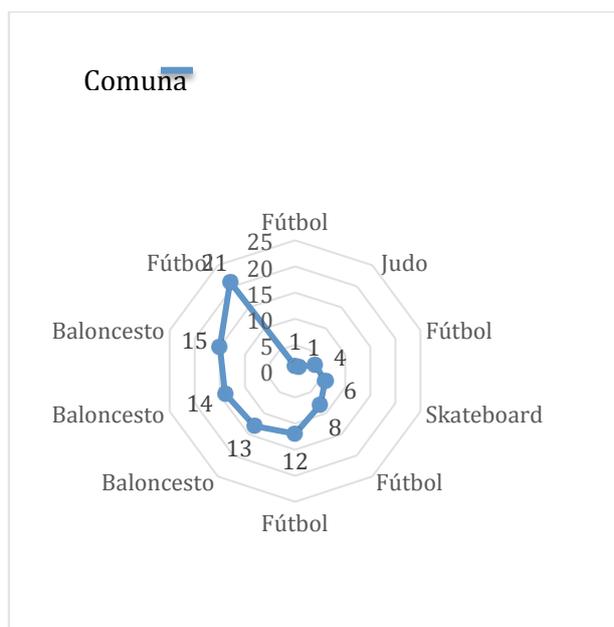
Durante las sesiones de entrenamiento, se pudo trabajar con diferentes personas del sector, logrando habitar un espacio común y generando un encuentro rico de relaciones entre los habitantes de la comunidad, en especial de los niños, niñas y jóvenes, (Vigotsky 2006) manifiesta que los procesos de aprendizaje se presentan en términos de interacción social, entre las personas y su entorno; y esto es lo que generan los procesos de formación deportiva en las distintas comunidades, a saber González, López, & Rivera (2015) están de acuerdo con los procesos de transformación social, donde

La población civil no fue inmune a esas manifestaciones de poder, ya que estas produjeron cambios en las dinámicas de la comunidad en cuanto a movilidad, uso de los espacios y cotidianidad, lo que hizo que se transformara el ejercicio de territorialidad, es decir, sus prácticas, costumbres e inclusive sus discursos, resignificando el territorio y la forma de apropiación del mismo” (p. 209).

Lograr la posibilidad del encuentro y reconocimiento en las diversas manifestaciones deportivas favorece el encuentro real de los deportistas desde su humanidad, reconociendo al otro como un legítimo otro en la convivencia con uno como la afirma Maturana (2007), donde la pedagogía según Hevia (s.f) es un conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones que este tenga, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto.

En la siguiente gráfica, se presentan los diversos programas de formación que favorecieron la reconstrucción social a partir de la formación deportiva.

Gráfica 1. La formación deportiva en las diferentes comunas de la ciudad Santiago de Cali



Los procesos de formación deportiva favorecen el encuentro entre los deportistas de las diferentes disciplinas deportivas, en el proyecto ejecutado se evidencia el poder del fútbol en los procesos de reconocimiento, solidaridad y respeto por el otro.

El educador debe ser una persona íntegra y coherente con sus hechos a la hora de enseñar y mediar pedagógicamente el aprendizaje. En los trabajos con comunidades es indispensable educar desde el ejemplo, pues es el escenario pedagógico de mayor importancia en el trabajo con niños, niñas y jóvenes, Maturana (2007) considera que se debe educar desde el amor, ya que es el pilar fundamental para reconstruir el tejido social de las personas en estado de vulnerabilidad, es necesario reconstruir lo humano, reconstruir la pedagogía y reconstruir nuestras comunidades (Assmman, 2002), (Freire, 2002).

Desplazar el modelo pedagógico tradicional que educa en muchos casos a través del grito y el maltrato hacia los deportistas, solo busca obtener resultados, donde no se concibe al ser como una persona integral, es un modelo anacrónico, que no responde a las necesidades del contexto social que se vive en las diferentes comunidades sensibles de la ciudad de Cali, se olvida del ser humano y su naturaleza social y afectiva, es importante recomponer las posibilidades humanas del deporte, su fuerza en los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes a partir del reconocimiento del otro, “A mí me gusta venir a entrenar para encontrarme con mis amigos, compartir con ellos y aprender a jugar fútbol” (Relato niño de 12 años).

De acuerdo con Tardiff, (2000, p.115) “... un profesor de profesión no es solamente alguien que

aplica conocimientos producidos por otros, no es solamente un agente determinado por mecanismos sociales: es un actor en el sentido fuerte del término, esto es, un sujeto que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da, un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer provenientes de su propia actividad y a partir de los cuales la estructura y la orienta”

Freire (2005) afirma “El diálogo como encuentro de los hombres para la pronunciación del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización” (p. 123) En este sentido el encuentro humaniza la práctica deportiva, favorece el diálogo corporal, propio de la práctica deportiva donde las realidades instituidas emergen dentro de los procesos humanos dotando de sentido la realidad de los sujetos que se encuentran en las canchas y escenarios deportivos.

El educador o entrenador deportivo debe observar, identificar y crear estrategias a partir de la realidad que viven los niños, niñas y jóvenes; donde ellos se sientan involucrados en su propio proceso de aprendizaje, es necesario conocer sus dificultades, sus necesidades, para poder intervenir adecuadamente los procesos de formación a partir de la vivencia de los valores, Assmann (2002) en su deseo por reencantar la educación presenta una nueva idea hacia la hermosa tarea de educar, trata de hacer posible el encuentro siempre deseado del vivir con el aprender.

Otra de las estrategias que se implementaron en los diferentes procesos, fue el juego evaluativo (simulacro de torneo) en esta estrategia se buscaba fortalecer el respeto y el compromiso de los jóvenes, donde todos participaban en una actividad de reconocimiento, la cual consistía en que cada participante tenía un minuto para demostrar sus habilidades y aptitudes como deportista, haciendo uso de los módulos (rampas, cajones, barandas). Para ello, fue indispensable que los jóvenes tuvieran en cuenta las siguientes reglas:

1. Todos para participar deben aportar para un premio que se les dará a los más destacados.
2. También debían respetar el turno y el tiempo de cada compañero, es decir, no debían hacer uso de ningún módulo y tener la pista despejada.
3. Respetar los espacios de calentamiento para otras categorías.
4. Cuando un compañero estuviese compitiendo, los demás compañeros que estén como espectadores, debían apoyar a su compañero por medio de aplausos y frases motivadoras, evitando usar lenguaje ofensivo.
5. Al finalizar este simulacro de torneo, todos los participantes colaboraban para guardar los módulos y dejar el espacio como se encontró inicialmente.

En este sentido los desafíos fueron constantes, ya que las realidades de las diversas comunidades son complejas, en Potrero Grande, es necesario enseñar el respeto, el reconocimiento, la solidaridad a través del diálogo constante, allí el entrenador deportivo pone en juego la verdadera capacidad para transmitir a través del afecto y desde el amor. Las tensiones son constantes en los procesos de reconstrucción del tejido social, ya que muchos jóvenes son controlados por las pandillas del lugar y sirven de “informantes” para sus “líderes”, quienes en muchos casos no aceptan este tipo de procesos de formación, sin embargo, nunca se opusieron a los procesos de formación deportiva, evidenciando desde estos dispositivos de poder la efectividad y la naturaleza del deporte como medio de reconstrucción del tejido social.

Otra manera de enseñar los valores mediado desde la práctica deportiva enseña el trabajo en equipo, honestidad, equidad, respeto por el compañero, tolerancia, solidaridad, compromiso, comunicación y obediencia. Con estos valores los jóvenes ven reflejado el modo de vivir a partir de la construcción social, ya que deben de ser obedientes a la norma, tener respeto por el adversario, trabajar en equipo para llegar a la meta por medio de la comunicación, ser tolerantes y solidarios con todos los que están jugando y practicando cualquier deporte, para aplicarlo en su día a día, Maturana (1992), manifiesta que “no debemos enseñar valores” (p.244), sino vivirlos desde la biología del amor, cultivarlos en nuestra corporalidad, a partir del respeto a sí mismo que surge en vivir/convivir en respeto mutuo.

Con esto buscamos que los jóvenes reflejen el cambio en este proceso de reconstrucción social donde el amor es protagonista para enseñar y así transformar su realidad con la cual conviven, de esto ya se desprende el resto de valores donde ellos ya van a saber desenvolverse en la sociedad, así como sucede esa transformación en la pedagogía donde en palabras de Freire (2002) los oprimidos pasan a ser hombres en proceso de permanente liberación, “es posible rehacer el mundo. De que la esperanza tiene sentido si es parida en la inquietud creadora del combate, en la medida en que sólo así ella puede también parir otras luchas en otros niveles” (p. 233).

Conclusiones

Para emprender procesos de transformación social a través de la formación deportiva, es necesario iniciar con la formación pedagógica de los entrenadores, ya que es la pedagogía la que favorece la reconstrucción de las prácticas de enseñanza, favoreciendo una acción reflexiva que construya nuevas miradas sociales de la formación deportiva, para que sus actos sean coherentes con lo que enseñan. A través del deporte, se educa al

joven en el amor para que aprendan los demás valores y los aplique en su vida diaria, por medio de los juegos recreativos que dejan una enseñanza.

También se les enseñó a hacer autónomos e independientes, para que ellos utilicen esta herramienta para mejorar día a día integralmente, por medio de charlas pedagógicas o motivacionales antes, durante y después de un entrenamiento para llevarlos al interior de sus emociones. Y, por último, que estos jóvenes sean autocríticos al momento de tomar todas sus decisiones desde ¿pensar cómo hacer un gol?, hasta que lleguen a pensar ¿Qué voy a estudiar? ¿me conviene estar con los amigos que tengo actualmente? Esto se realizó en las comunidades de la ciudad de Cali, logrando excelentes resultados con los jóvenes que se inició este proceso, a pesar de las diversas realidades complejas que viven los jóvenes, se notaron gradualmente, cambios en aspectos de su vida social, familiar. Todos estos jóvenes encontraron una gran oportunidad de vida a través del deporte logrando el objetivo del reconocer al otro como un legítimo otro en la convivencia, aportando en la reconstrucción de tejido social.

Consideramos que es importante aplicar la ideología de Vygotsky debido a que él nos plantea que uno de los pilares importantes en su ideología es la participación proactiva de los jóvenes en el ambiente en el que se desenvuelven, él plantea que aquellas actividades en que los niños puedan

integrarse o compartir con otras personas permite que el niño valla fortaleciendo la forma de comunicarse ante las personas que lo rodean y una de las cosas que se deseó lograr a partir de la formación deportiva es la interacción social de cada niño

Durante la implementación del programa se pudo observar que los jóvenes se han apropiado de los valores que se tenían propuestos en el proyecto por tal razón se puede inferir que se ha logrado el objetivo propuesto, en otras palabras se aportó a los jóvenes a ser responsables y disciplinados en los diferentes ámbitos de sus vidas, con esto se logró formar personas que a pesar de sus circunstancias quieren y desean servirle a la sociedad y se convierten en un ejemplo para los demás jóvenes de su comuna.

Se logró, vincular jóvenes del barrio Los Alcázares a la actividad deportiva, minimizando así los factores de riesgo, como, por ejemplo, ser influenciados por personas consumidoras de SPA y por posibles actos delictivos que hacen parte de su entorno. Y no solo destacar la participación de los jóvenes en el proyecto, sino también la participación de algunos padres en el proceso, facilitamos la motivación al liderazgo de algunos de jóvenes para futuros proyectos a su comuna y también la motivación de algunos padres para involucrarse a los proyectos.

Referencias

- Acuerdo 15. (1988). *Por el cual se divide el territorio municipal en comunas y corregimientos, se dictan las normas marco que regulan su funcionamiento y se expiden otras disposiciones*. Concejo de Cali. Agosto 11.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente* (Vol. 90). Narcea Ediciones.
- Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y Justicia Penal -CCSPJP-, (2017). *Las 50 ciudades más violentas del mundo en 2017*, recuperado de: <http://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx/biblioteca/download/6-prensa/242-las-50-ciudades-mas-violentas-del-mundo-2017-metodologia>.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.
- (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Gallardo de Parada, y., & Moreno Garzón, a. (1999). *Aprender a investigar*. Módulo 3 y 4. Tercera edición. Bogotá: ICFES. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/28693122/miv-analisis-de-los-datos>.
- González, D., López, J., & Rivera, N. (2015). Fronteras invisibles en “Belén, Medellín, Colombia”. División imaginaria, marcas reales: lógicas de poder, territorio y resistencia. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (20), 193-211.
- Hevia, D. (s.f.). *Arte y Pedagogía*. Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/williamsoler/arte_y_pedagogia.pdf
- Huxley, A (1969). *Un Mundo Feliz*, Barcelona, Plaza y Janés Ed.
- Lasso Toro, P. (2013). Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia. *Revista científica Guillermo de Ockham*, 11(2).
- Maturana, H. (1992). *El Sentido de lo Humano*. Con la colaboración de S. Nisis. de R. Colección Hachette. Comunicación, Santiago.
- Maturana, H. (2007). Biología del amor. *Seminario en la Societat Catalana de Terapia Familiar*, Barcelona.
- Ocampo, P. M., Chenut, P., Férguson, M., Martínez, M., Molina, G., & Luna, P. (2014). *Desplazamiento forzado y territorio, reflexiones en torno a la construcción de nuevas territorialidades: nuevos pobres, ciudadanía inconclusa y la búsqueda de una nueva vida digna*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Pestaña, M., & Alcázar, M. A. (2009). Investigación-acción participativa. *Román Reyes, Diccionario crítico deficiencias sociales, Plaza y Valdés*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Tardif, M. (2000) “Os professores em quanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério”. In. *Didática, currículo e saberes escola- res*. Rio de Janeiro. (p. 112 – 128).
- Taylor, S., & Bogdam, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. 3 reimpresión. Barcelona: Paidós. ISBN 84-7509-816-9.
- Uribe-Castro, H., Holguín, C. J., & Ayala-Osorio, G. (2016). De “invasores” a población urbanizada: encerramiento simbólico de los habitantes de Potrero Grande en Cali-Colombia. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (21), 181-211.
- Urrea, F. y Quintín, P. (2000). *Segregación urbana y violencia en Cali: trayectorias de vida de jóvenes negros del distrito de Aguablanca*. En Centre de la Vielle Charité (organizador), *Séminaire International: guerre, mobilité et territorialité*. Marseille, Francia. Recuperado el 24 de marzo de 2010, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/cidse/segregacion.pdf>.
- Vigotsky (2006) *Alfa y Omega*. Ciudad de México, Ediciones quinto sol.



ENTRE EMPODERAMIENTO INDIVIDUAL Y PERSISTENCIA DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES

Un análisis de los efectos de una experiencia escolar activa sobre alumnos y alumnas de una escuela alternativa en Ecuador

Between individual empowerment and persistence of social inequalities: an analysis of the effects of
an active school experience on students of an alternative school in Ecuador

EMILY LOPEZ PUYOL

Aix-Marseille Université, Francia

KEY WORDS

*Alternative Education
Active Pedagogy
Empowerment
Social Inequalities
Gender Stereotypes*

ABSTRACT

The vast majority of the work done on educational inequalities have focused on the educational system called "traditional." In this context, little research has been done on the effects of "alternative" pedagogical experiences. This work proposes to study the case of an alternative school in Ecuador, analyzing how social inequalities are reproduced or limited within this school structure. We will show how these pedagogy can reduce the influence of the normative social categories through a process of subjectivation shared by their former students. On the other hand, we will analyze how an active school structure, focused on the respect of individual school rhythms, in the same way allows the reproduction of some social inequalities and gender stereotypes.

PALABRAS CLAVE

*Educación alternativa
Pedagogía activa
Empoderamiento
Desigualdades sociales
Estereotipos de género*

RESUMEN

La gran mayoría de los trabajos realizados sobre las desigualdades educativas se han centrado sobre el sistema educativo llamado "tradicional". En este contexto, pocas investigaciones se han realizado sobre los efectos de las experiencias pedagógicas "alternativas". Este trabajo se propone estudiar el caso de una escuela alternativa en Ecuador, analizando cómo se reproducen o se limitan las desigualdades sociales dentro de esta estructura escolar. Mostraremos así, cómo estas pedagogías pueden reducir la influencia de las categorías sociales normativas, a través de un proceso de subjetivación compartido por sus antiguos/as alumnos/as. Por otro lado, analizaremos cómo una estructura escolar activa, centrada sobre el respeto de los ritmos escolares individuales, permite de igual manera la reproducción de ciertas desigualdades sociales y estereotipos de género.

Introducción

Desde su aparición, las instituciones educativas han jugado un papel central en la producción y en la reproducción de las sociedades. En el campo de la sociología, Emile Durkheim analiza la educación como objeto sociológico a finales del siglo XIX (1893), y el análisis de la función política de la educación se vuelve central entre finales de los años 50 y principios de los 70 en Norteamérica y Europa (Easton, 1957; Coleman 1965; Bourdieu & Passeron 1970). En el contexto latinoamericano, a partir de los años 90, diversas publicaciones de la UNESCO (1991; 1998) exponen las desigualdades escolares, y a partir de los años 2000 vemos diversos trabajos que analizan la relación entre las desigualdades escolares, socioeconómicas, “raciales”, y de género (Cueto & Winkler (eds.) 2004). La gran mayoría de estos trabajos analizan el SET¹ (sistema educativo tradicional). Sin embargo, muy pocos estudios se han realizado acerca de las escuelas llamadas “alternativas”. Tanto en Europa como en América Latina, estas experiencias pedagógicas han sido poco observadas, evaluadas (Jacquet-Francillon (2005) y/o capitalizadas (Carbonnel (2016) citado en Orellana-Fernández (2017)).

Dado que lo que sucede en la escuela atenúa o acentúa el peso de las desigualdades sociales sobre las desigualdades escolares (Dubet, 2009), este trabajo busca partir de los estudios sociológicos que analizan el rol del sistema educativo tradicional en la reproducción de las desigualdades sociales de clase, de género y “raciales”², analizar la reproducción o disminución de dichas desigualdades en una escuela alternativa. Analizando así qué posibilidades emancipadoras respecto a las categorías sociales normativas existirían dentro de una configuración escolar distinta.

Metodología

Para este trabajo analizaremos el caso de la “Escuela A”³, centro educativo inspirado en la

pedagogía Montessori⁴, que existió desde 1977 hasta el 2005 cerca de la ciudad de Quito - Ecuador. En este contexto, el trabajo de campo se compone de 14 entrevistas semidirectivas realizadas con antiguos/as alumnos/as de este establecimiento, de entre 22 y 30 años, escolarizados/as en la “Escuela A” un promedio de 8 años. Esta escuela entra en la categoría de “escuela alternativa libre” realizada por la docente e investigadora Rosa Orellana-Fernández, la cual define estos establecimientos como pedagógicamente diferentes, ya que se reivindican de una escuela más respetuosa de la naturaleza del niño y que, dado a su elección pedagógica y modo de organización, no entran en el sistema educativo oficial (pp.297).

Para estudiar esta problemática, abordaremos en primer lugar el rol de la educación tradicional en la reproducción de las desigualdades sociales, analizando el contexto ecuatoriano. En segundo lugar, estudiaremos las diferencias y las posibilidades de una educación “alternativa” a través del proyecto de la “Escuela A”. Por último, examinaremos los resultados de las entrevistas de los/as antiguos/as alumnos/as de este centro educativo, analizando así los efectos de esta educación en la subjetividad de los/as mismos/as y en las distintas trayectorias de vida de las personas entrevistadas. Puesto que el centro educativo dejó de funcionar en el año 2005, utilizaremos para el análisis el material bibliográfico existente sobre la escuela y las mencionadas entrevistas.

Funciones la educación “oficial” y desigualdades sociales en el ámbito escolar

Desde la aparición de las primeras teorías sociológicas de la educación, éstas identifican el control social y la socialización “como funciones fundamentales del proceso de transmisión de conocimientos y hábitos (...)” (Bonal, 1998: pp.18). En estos procesos de transmisión se “uniformizan hábitos y valores y se diferencia en conocimiento a los individuos para adaptarse a la sociedad como un todo orgánico (*ibid*: pp. 19).

Para el sociólogo Mohamed Cherkaoui (2010), los mecanismos de reproducción y persistencia de las desigualdades sociales en la escuela se ejemplifican a través de la transmisión del orden moral, el tipo de pedagogía utilizada para difundir los conocimientos y las modalidades de evaluación. Por medio de estos diferentes dispositivos, la escuela refuerza una homogeneidad necesaria a su funcionamiento colectivo mientras que a la vez segrega e individualiza a los/as alumnos/as frente a

¹ De acuerdo con Nassif *et al.* (1984) el sistema educativo tradicional (SET) “se expresa a través de una forma determinada de articulación entre la *estructura del sistema*, la definición *institucional* del sistema y en particular del *rol docente*, la definición de los *contenidos* y su estructura *curricular* y la implementación de determinadas *formas metódicas* de enseñanza” (pp.16).

² Cuando nos referiremos al término “raza”, lo abordamos como una categoría social y en ningún caso como una realidad biológica. Debido a que resulta problemático categorizar arbitrariamente a las personas entrevistadas dentro de categorías “raciales”, nos referiremos a esta categoría cuando fue definida por las personas entrevistadas.

³ La información acerca de este centro educativo, así como la información de las personas entrevistadas ha sido anonimizada para proteger la identidad de los/as participantes.

⁴ María Montessori (1870 - 1952) fue una pedagoga, científica y humanista italiana que desarrolló un método educativo activo basado en el respeto de los/as niños/as y sus ritmos de aprendizaje.

las evaluaciones. La escuela se convierte así en una institución de selección social que permite distribuir de manera desigual los bienes simbólicos.

Para analizar el funcionamiento y la aplicación de los mecanismos de reproducción en el sistema educativo “tradicional”, debemos tomar en cuenta no sólo los objetivos explícitos de la educación sino el *currículum* oculto. Según el pedagogo español Jurjo Torres (1991), éste se define como:

Todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional (pp. 198).

Así, en los procesos de socialización escolar se transmiten órdenes sociales que refuerzan los estereotipos en relación a las categorías sociales a las cuales pertenecen los/as alumnos/as. Varios estudios han mostrado cómo el “éxito escolar” dentro de los sistemas educativos tradicionales depende, en gran mayoría, del origen social y “étnico” de los/as alumnos/as (McEwan, 2004).

Respecto a las desigualdades de género, es a partir de los años 70 que autoras feministas empiezan a estudiar concretamente el rol de la institución educativa en la reproducción de las desigualdades entre los niños y las niñas. La feminista y pedagoga italiana Elena Gianini Belotti publica en 1973 *A favor de las niñas*, trabajo en el cual la autora muestra cómo las diferencias entre niños y niñas son construcciones sociales que se jerarquizan y se refuerzan desde la primera infancia. A partir de los años 80, autoras como Sandra Acker y Madeleine Arnot exponen cómo se transmiten los roles de género en el sistema educativo y la relación que existe entre esta transmisión y la división sexual y social del trabajo (Acker 1989; Arnot 1981 citadas en Bonal, 1998: pp.153)

Trabajos más recientes, como los de la socióloga francesa Nicole Mosconi, muestran que, si bien no es un objetivo explícito, en la escuela, niños y niñas aprenden de forma diferenciada (2010). A través de las prácticas escolares cotidianas o los juegos espontáneos se establecen así características distintas que son comprendidas como “naturales” entre los sexos. En este contexto, los varones aprenderán a expresarse y a cuestionar la autoridad mientras que las niñas aprenderán a ocupar posiciones subalternas (*Ibid*).

El contexto educativo en el Ecuador

De acuerdo al censo poblacional del Ecuador del 2010 por auto-identificación, el 71.9% de la población se considera mestiza, 7% montubia, 7.2%

afroecuatoriana, 7.1 indígena y 6.1% blanca (INEC, 2010). En este proceso vemos una aceptación mayoritaria de la ideología del mestizaje por parte de la población. Si bien esta ideología busca aceptar la “mezcla” y generar una “integración nacional” observamos que el proyecto cultural del mestizaje sirvió también para crear un mito nacional que dejaba de lado a ciertas poblaciones, especialmente indígenas y afrodescendientes (Poiret, 2011). En la ilusión de una igualdad nacional mestiza, las reivindicaciones y las desigualdades específicas que viven estas minorías se vieron invisibilizadas. En este contexto, en el Ecuador, como en muchos otros países de América Latina, las minorías “raciales” son generalmente las más precarizadas (Bello & Rangel, 2004).

En lo que respecta al contexto educativo, en el Ecuador, como en otros países de la región, si bien la educación durante el período de la independencia buscó la creación de élites locales dirigentes, a finales de este período se buscó un sistema educativo más homogéneo que construya y promueva una identidad nacional a través de la educación cívica. Así, podemos ver cómo el proyecto educativo republicano en el Ecuador de la primera mitad del siglo XX pasaba por una concepción de la civilización y del progreso fundamentada en una concepción de “fragmentación nacional (...)” como producto de una supuesta dicotomía entre la cultura indígena y la cultura mestiza, cuyos antecedentes se remontarían a la época colonial (...)” (Fernández, 2006: pp.93). En este contexto, los dispositivos pedagógicos que se aplicaron fueron basados en un proyecto político de modernidad, regeneración racial y conciencia nacional que se centraban en un proyecto de homogeneización cultural en donde se sustituirían “las costumbres y creencias primitivas por las características de la cultura mestiza...Se trata de una cultura mixta como la ideal y única para el país, ya que la escuela urbana se encargará de limar las asperezas de la mestiza en lo que ésta tenga de desviado” (*Ibid*).

Respecto al contexto concreto de escolarización en el Ecuador, podemos observar que, a nivel nacional, la educación está organizada en un sistema mixto en donde 60% de los establecimientos son públicos o semipúblicos y 40% son privados, divididos entre laicos y religiosos (Espinosa, 2008: pp.275). El sector privado de la educación presenta así importantes variaciones en lo que se refiere a la pedagogía implementada y a las tarifas. La heterogeneidad de los establecimientos educativos estando directamente relacionada a la situación social de los/as alumnos/as.

A esto se suma la cuestión de la escolaridad. Según el último censo poblacional, la tasa de escolarización en educación básica es de 94.61%, de 59.75% en educación secundaria y de 28.34% en educación superior. Las desigualdades educativas

son mucho mayores entre las zonas rurales y urbanas, entre hombres y mujeres y entre los grupos minoritarios. La tasa de analfabetismo en el país es de 5.8% para los hombres y 7.7% para las mujeres a nivel nacional. Sin embargo, es de 20,4% entre las poblaciones indígenas, del 12.9% entre las poblaciones montubias y de 7.6% entre los/as afroecuatorianos/as (INEC, 2012).

La aparición de las pedagogías alternativas y el proyecto de la "Escuela A"

El proyecto educativo de la "Escuela A" nace a partir de una corriente pedagógica que aparece a finales del siglo XIX y que propone considerar a los niños y niñas como los/as principales actores/as en el proceso de aprendizaje. Dentro de estas pedagogías alternativas o *activas*, encontramos diferentes pedagogos/as pero una propuesta similar en lo que respecta a un ideal de libertad infantil y una relación activa al conocimiento a través de materiales de aprendizaje concretos. De manera general, estas pedagogías proponen un modelo democrático con una autoridad compartida en donde el adulto acompaña el proceso de aprendizaje sin imponerse. Una de las principales pedagogas de este movimiento es María Montessori, quien propone una metodología educativa de deconstrucción de los prejuicios sociales vehiculados por las escuelas para poder así proporcionar a los/as niños y niñas los medios para conseguir su independencia (Montessori, 1949). Estas pedagogías permitirían así sobrepasar los efectos de la supuesta meritocracia de los sistemas tradicionales, valorizando las particularidades sin jerarquizarlas. Para Montessori, el valor de la subjetividad debe ser cultivada a través de experiencias concretas (Montessori, 1958).

Para el profesor Emmanuel Brassat, estas nuevas ideas pedagógicas significaron un cambio de paradigma que implicó una ruptura con las definiciones adultocéntricas de la infancia. Este movimiento de renovación educativo permitió una reformulación pedagógica del aprendizaje y la introducción de una "exigencia de autonomía y de inteligencia espontánea que no se habían atribuido anteriormente al infante y a sus capacidades de aprendizaje" (Brassat, 2012: pp. 25).⁵

El rol de los padres en la configuración de la escuela "A"

En el contexto ecuatoriano, las posibilidades de los padres y madres respecto la escolarización de sus hijos/as están limitadas por sus condiciones socio-económica. En el caso del proyecto de la "Escuela A",

vemos cómo al elegir una educación alternativa, padres y madres conjugan las críticas del sistema educativo tradicional con una posibilidad individual de desdibujar las barreras y la segregación social intrínseca de este sistema educativo. En el análisis de las entrevistas, observamos las motivaciones e implicaciones los/as padres y madres de familia en este proceso:

Lucas, osteópata autodidacta, proveniente de una familia de clase media baja de origen indígena, cuya madre decidió implicarse como profesora dentro del establecimiento, explica: "*mi mamá fue la última hija y como que fue mucho más libre, ella dijo: "sí hay algo diferente, yo no quiero lo mismo". Entonces buscó alternativas, y conoció el proyecto (...) El hecho de trabajar con material Montessori te genera, por así decirlo, una terapia, y relacionas vivencias concretas de tu vida, y creo que mi mamá se conectó con su necesidad de algo diferente*".

Dentro del proyecto educativo, existía un sistema de trueque y una "moneda alternativa", lo cual permitía una inclusión social más amplia. Durante la entrevista de una de las antiguas alumnas, pude hablar con su madre, el testimonio de la misma muestra su implicación y acceso al proyecto a través de estos mecanismos: "*Yo tuve la oportunidad de hacer la limpieza ahí, entonces iba conociendo los materiales más de cerca (...) A mí el trueque me sirvió muchísimo porque pude llevar pan integral y frutas y podía conseguir bicis, o un triciclo para mis hijos (...) y se podía pagar media pensión con el trueque, aunque no el transporte, era un esfuerzo grande pero valía la pena porque era una educación única*".

Debido a sus vivencias negativas dentro del sistema educativo "tradicional", algunas familias dentro del proyecto de la "Escuela A" se mudaron de país para poder acceder a esta educación. Es el caso de Hannah, provenientes de una familia blanca de clase media canadiense: "*Mis papás estaban en búsqueda de una educación distinta, porque ellos tuvieron súper malas experiencias en la educación que tuvieron (...) tenían muy malos recuerdos de lo que era educarse en un sistema tradicional... Y de ahí intentaron un par de escuelas Montessori en Canadá pero no les convenía porque era muy parecido al sistema tradicional, igual había exámenes, y cuando leyeron sobre la "Escuela A" les pareció que era exactamente lo que estaban buscando, entonces de locos vendieron todo y se fueron a Ecuador*".

El funcionamiento de la "Escuela A"

El proyecto de la "Escuela A" fue fundado en los años 70 en un valle cercano a la Ciudad de Quito. El proyecto se basó en las principales ideas de la educación alternativa, principalmente en el método Montessori. Sin embargo, con el tiempo la institución desarrolló su propia pedagogía y funcionamiento. Consolidada como "fundación

⁵ Traducción propia.

educativa", la escuela recibió a niños y niñas de entre 3 y 15 años⁶ ofreciendo una educación *no directiva*⁷.

Como mencionado anteriormente, esta fundación educativa, construida entre la escuela y la familia, proponía también una alternativa económica. Estos mecanismos permitían pagar una parte de la pensión escolar con la "moneda alternativa" creada dentro del sistema de trueque. Consecuentemente, esta escuela fue accesible para niños y niñas de distintos orígenes sociales.

La escuela se ubicaba en una zona con amplios espacios verdes y estaba dividida en tres espacios, segmentados y accesibles de acuerdo a los grupos de edad de los/as alumnos/as. Estos espacios preparados estaban diseñados para responder a las *necesidades auténticas* de los/as alumnos y a sus distintas etapas de desarrollo. Las diferentes actividades propuestas al interior de la escuela no eran obligatorias (a excepción de una asamblea general organizada una vez por semana), y los trabajos no eran calificados. Según la fundadora del proyecto, el objetivo de la escuela era que el/la alumno/a "aprenda a aprender". Basándose en estudios sobre el desarrollo neurológico de los infantes, la autora explica que los objetivos pedagógicos de la escuela eran construidos en base a intereses propios de los/as niños/as. En este contexto, las/os profesores/as eran formados/as específicamente en la metodología desarrollada por la escuela. Estos/as casi nunca intervenían durante la realización de actividades y nunca categorizaban el trabajo de los/as niños/as como "correcto" o "incorrecto". Los/as adultos/as se abstendían así de influenciar al infante de acuerdo a sus propios prejuicios y concepciones. De acuerdo a la autora, sintiéndose legítimo/a, el niño o la niña se "construye a sí mismo/a", eligiendo sus propios materiales de aprendizaje.

¿Una reproducción respetuosa de las desigualdades?

Si consideramos que las actividades realizadas por los/as niños/as provienen únicamente de sus *necesidades auténticas*, existe una forma de naturalización de los comportamientos que se basa únicamente en la individualidad del alumno o alumna. Dentro de este proceso no se toman en cuenta las categorías sociales a cuáles pertenecen

los/as niños y las niñas y las consecuencias de éstas en las relaciones de poder dentro del centro educativo. Al construir un grupo social homogéneo: "los/as niños/as", la institución descuida la influencia de las desigualdades sociales y de los estereotipos dentro de la escuela.

Este respeto de la autonomía de los/as alumnos/as en relación al aprendizaje supone diversos problemas en relación a las diferenciaciones escolares. Puesto que la intervención de los/as adultos/as era casi inexistente, ciertos/as jóvenes acumulaban ciertos "desfases" en relación a los contenidos enseñados en los sistemas educativos tradicionales. A través de las entrevistas observamos que ciertos/as jóvenes provenientes de grupos socialmente desfavorecidos experimentaban una presión académica menor por parte de su entorno social. Algunos/as alumnos/as manifiestan así no haber "visto" o no haberse "interesado" en los materiales pedagógicos disponibles. Por otro lado, aquellos/as que provenían de un contexto social favorecido, realizaban, en general, más actividades académicas. Si bien la mayoría de alumnos/as que integraron el sistema tradicional al salir de la "Escuela A" tuvieron resultados positivos, no todos los procesos se dieron de la misma manera. En general, los/as alumnos/as provenientes de medios sociales favorecidos, donde su entorno estaba familiarizado con el sistema educativo tradicional, tuvieron procesos de transición escolar más "fáciles" y con períodos de dificultad académica menos importantes.

En relación a las desigualdades escolares de género, decidimos analizar la cuestión de la participación y la palabra en los espacios colectivos. Si bien el número de entrevistas no nos permite afirmar generalidades, constatamos que son mayoritariamente las alumnas quienes dicen no haber participado a ciertos espacios decisionales debido a una "*personalidad tímida*" o a querer mantener un "*perfil bajo*". Vemos en el testimonio de Elisa, estudiante proveniente de una clase media alta, que si bien reconoce el potencial democrático de estos espacios, afirma su falta de participación: "*Te sentías integrado en una comunidad, y podías quejarte de cosas que no te gustaban o proponer cosas que no existía (...) Yo era chiquita cuando me fui, pero estábamos felices de estar ahí y tener voz y voto... Pero yo no participaba activamente*". En el caso de Lucas (citado anteriormente), vemos una relación distinta a la palabra y al espacio, que pasa significativamente por un proceso de apropiación y afirmación: "*Yo estaba siempre en todo lo que podía, en los grupos de trabajo, participaba en todos (...) Al salir fui muy buen alumno, nunca tuve roces, cuando molestaban a alguien yo siempre intercedía, porque también era mi ambiente. Al menos podía decir, es algo que siento que tengo de la "Escuela A", eso de poder decir lo que sientes, así estás equivocado*".

⁶ Luego de algún tiempo, el establecimiento logró ser reconocido por el Ministerio de la Educación el centro educativo podía otorgar títulos equivalentes al 10mo grado de educación básica, es decir hasta la edad aproximada de 15 años. Sin embargo, algunos/as alumnos/as continuaron en el establecimiento hasta los 18 años.

⁷ El análisis teórico de la "Escuela A" se basa en uno de los libros escritos por la fundadora del establecimiento. Sin embargo, por motivos de anonimización la información bibliográfica del texto no será citada.

La construcción de una subjetividad empoderada

Si bien constatamos una cierta reproducción de las desigualdades dentro de la “Escuela A”, observamos también que la escuela parece haber tenido un rol importante en la construcción de la subjetividad y en la capacidad de empoderamiento/a de los/as jóvenes. Si bien nuestro enfoque está limitado a la palabra de los/as entrevistados/as, podemos observar cómo ciertas herramientas de la escuela se materializaron en un cierto accionar común por parte de los/as alumnos/as. En el discurso de los/as jóvenes encontramos a lo largo de las entrevistas un léxico recurrente: “límites”, “respeto”, “necesidades”, “independencia”, “autonomía”. Aunque estos conceptos se expresan de forma difusa y polisémica, el uso de los mismos muestra un posicionamiento de los/as jóvenes percibido como independiente del mundo exterior y social. En este contexto, esta “consciencia de sí mismo/a” se vuelve un factor de protección contra las violencias sociales más allá de las categorías a las cuales pertenecen los/as jóvenes y tiende a “desdibujar la legitimidad de cualquier aprehensión normativa” (Dubost, 2010: pp.127)⁸.

Por ejemplo, la noción de “respeto” se presenta como una herramienta de legitimización de los procesos personales, Lucas (citado anteriormente): *“Es algo que se fortaleció en ese proceso, y es más o menos desde ahí el enfoque a esa necesidad de tener una autonomía, no solamente de la familia sino de todas las instituciones... (...) Es un respeto hacia los seres humanos, hacia los animales, un respeto hacia tu propio proceso, un respeto a mí. Hoy en día no me interesan los cartones universitarios. No puedes medir así a la gente, peor con un margen preestablecido, me parece que es limitar el potencial de cualquier ser humano (...)”*.

En el caso de las violencias y situaciones sexistas, Camila, joven estudiante de turismo, proveniente de una familia monoparental de clase baja y quien vivía en una zona rural, afirma: *“Por ejemplo mis compañeras de la Universidad... hay cosas que para mí no tienen sentido y ellas aguantan cosas que para mí no se deberían aguantar, como ciertas groserías por parte de algunos hombres. (...) Pero ellas aceptan. Para mí no, si no te hace bien, se acaba”*.

La herramienta de los “límites” se manifiesta también en diversos contextos y se presenta como una herramienta particularmente interesante en relación a las desigualdades y violencias de género. Matilda, joven cineasta, proveniente de una familia de intelectuales de clase media aborda el tema en el ámbito laboral y en su relación a la autoridad: *“por ejemplo lo que sí valoro un montón es que cuando*

siento que me están haciendo algún daño, por ejemplo en algún trabajo, como que se comportan mal conmigo, yo sí intento poner límites. No es que agacho la cabeza (...)”.

En relación a la familia, Araceli, joven estudiante en danza proveniente de una clase media baja, cuenta: *“Sí es una marca porque siento que la “Escuela A” es una forma de vida, entonces a veces discuto con mi mamá y le digo que yo no crecí así, entonces que ella no me puede venir a imponer cosas. Me representa a mí, porque como que creciste de una manera y a veces te quieren imponer cosas, te das cuenta de las cosas y no te dejas”*.

Alicia, joven artista, proveniente de una familia instruida de clase media alta y quien se considera mestiza, para quien esta escuela no fue enteramente una experiencia positiva, aborda la consciencia de sí misma como un proceso relacionado a esta experiencia educativa: *“creo que ahora viéndolo como adulta y en muchas etapas de mi vida, cosas como la auto consciencia, el auto regularse o auto motivarse en el tema del aprendizaje (...) eso sí siento que fue mucho de mi educación. O sea, esa posibilidad de confiar en mí misma, en mis decisiones y en las consecuencias de mis decisiones...Me ha dado muchos valores que como adulta me han permitido tener una vida más libre”*.

Conclusiones

Analizando el funcionamiento de la “Escuela A” podemos constatar que los principios teóricos y materiales del proyecto son efectivamente prometedores en el Ecuador, en un contexto de significativas desigualdades educativas y sociales. Los/as antiguos/as alumnos/as muestran así accionares comunes, provenientes de una subjetividad empoderada, la cual prueba ser una herramienta individual interesante frente a las violencias sociales a las cuales se ven expuestos/as. El hecho de no calificar los comportamientos y las actividades de los/as alumnos/as, permite efectivamente una mayor libertad y una disminución de la transmisión de estereotipos en el ámbito escolar. Por otro lado, la creación de mecanismos económicos alternativos genera también una posibilidad de diversificación social en un contexto de alta segregación escolar, como es el caso del Ecuador.

Así, este proyecto muestra la creación de espacios de respeto en donde las categorías sociales de los/as niños/as pueden verse parcialmente neutralizadas. Sin embargo, al no analizarlas, puede darse una continuación de las desigualdades relacionadas a estas categorías. Así, se puede desarrollar una relación al conocimiento y a las herramientas pedagógicas muy desigual y a menudo en detrimento de niños/as y niñas cuyas familias están menos acostumbradas a los códigos escolares. Considerando que los intereses académicos de cada

⁸Traducción propia.

alumno/a provienen únicamente de sus *necesidades auténticas*, las diferencias respecto a los conocimientos podían variar considerablemente según el contexto de los/as alumnos/as fuera de la escuela.

Este trabajo nos interpela así sobre la necesidad de cambios estructurales en la educación de América Latina, donde no sólo se generen propuestas educativas alternativas e innovadoras de manera aislada. Tanto los límites como las potencialidades igualitarias y participativas de estas

experiencias pedagógicas deben analizarse y capitalizarse. Como lo menciona el pedagogo y sociólogo español Jaume Carbonell (2015), si bien estas innovaciones “requieren siempre renovarse, enriquecerse y consolidarse, sirven de faro para un montón de educadores y educadoras que piensan y luchan cada día para convertir en sueño el anhelo de una educación innovadora, socialmente equitativa, culturalmente poderosa y totalmente libre” (pp.18).

Referencias

- Bello A. y Rangel M. (2004). La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas afrodescendientes en América latina y el Caribe. *Revista de la CEPAL*, (75). URL: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/10800-la-equidad-la-exclusion-pueblos-indigenas-afrodescendientes-america-latina>
- Gianini Belotti E. (1978). *A favor de las niñas*. Caracas: Monte Ávila.
- Bonal X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona : Paidós Ibérica.
- Bourdieu P. & Passeron J.C. (1970). *La Reproducción. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de minuit.
- Brassat E. (2012). *Education, apprentissage et connaissance : la formation des idées pédagogiques* (Tesis doctoral en Filosofía). Universidad Paris X Nanterre. Paris.
- Cherkaoui M. (2010). *Sociologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Coleman J.S. (ed.) (1965). *Education and Political Development*. New Jersey: Princeton University Press.
- Cueto & Winkler (eds.) (2004). *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina*. PREAL.
- Dubet F. (2009). Penser les inégalités scolaires. En : Duru-Bellat M. & Van Zanten A. (dir) *Sociologie du système éducatif : Les inégalités scolaires*. Paris : PUF.
- Dubost M.H. (2010). Modernité, individualisme et crise de l'École. *Le Télémaque*, (37), 125-136.
- Durkheim E. (2002 [1893]). *La educación moral*, Madrid: Ediciones Morata.
- Easton D. (1957). The Function of Formal Education in a Political System. *The School Review*, 26(2), 304-316.
- Espinosa B. (2008). Organización. Financiamiento y asignación de recursos en el bachillerato. En: Arcos Cabrera C. & Espinosa B. (coord.), *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad* (pp.275-328). Quito: Serie foro FLACSO.
- Fernández S. (2006). La escuela activa y la cuestión social en el Ecuador: dos propuestas de reforma educativa, 1930-1940. *Revista Procesos*, (23), 77-96.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2010). Censo de población y vivienda. Recuperado de: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/base-de-datos-censo-de-poblacion-y-vivienda/>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2012). Matriculación y asistencia a clases. *Análisis*. Revista Coyuntural. Recuperado de: <http://www.inec.gob.ec/inec/revistas/e-analisis5.pdf>.
- Jacquet-Francillon F. (2005). Principes et pratiques de « l'éducation nouvelle »: des objets de recherche, *Persée*, (153), 5-12. URL : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_153_1_3389
- McEwan P. (2004). La brecha de puntajes obtenidos en las pruebas por los niños indígenas en Sudamérica. En: Cueto & Winkler (eds.), *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina* (pp. 283-314). PREAL.
- Montessori M. (1986) [1949]. *La formación del hombre*. México: Editorial Diana.
- (1992) [1958]. *De la infancia a la adolescencia*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Mosconi N. (2010). Filles/garçons. Éducation à l'égalité ou transmission des stéréotypes sexistes ? *L'école et la ville*, (4), 1-12.
- Orellana-Fernández R. (2017). Les écoles différentes au Chili. Une recherche exploratoire autour des écoles alternatives libres. En : D. Groux et al. (dir.), *Réformer l'école ? L'apport de l'éducation comparée* (pp. 297-306, 3^{ème} partie). Paris : L'Harmattan.
- Poiret Christian et al. (2011). Contextualiser pour mieux conceptualiser la racialisation. *Revue européenne des migrations internationales*, 27 (1), 7-16. URL : <http://remi.revues.org/5283>
- Torres J. (1991). *El curriculum oculto*, Madrid: Ediciones Morata.
- UNESCO. (1991). Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. (Boletín n.24). Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/11_173_s.pdf
- UNESCO (1998). La UNESCO y la Educación en América Latina y el Caribe: 1987-1997. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112847S.pdf>



LOS ORGANISMOS DE VINCULACIÓN UNIVERSITARIA COMO ESPACIOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA PARA LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA

REBECA PATRICIA GRAJEDA GRAJEDA, JOSEFINA ANDRADE PACO, SUSANA PASTRANA CORRAL,
ALFONSO CORTE LÓPEZ, CARLOS JIMÉNEZ GARCÍA

Universidad de Sonora, México

KEY WORDS

*Linkage
Social Service
Professional practices*

ABSTRACT

The organizations linked to society in a higher education institution constitute a magnificent educational space for students of different degrees, where they can develop their practices and social service, as they contribute to the academic and professional education of students offering them the context and environment of learning that will allow them to put into practice the theoretical knowledge obtained in the classroom, as well as develop the skills they will reproduce with opportunity in their exercise as a graduate professional.

PALABRAS CLAVE

*Vinculación
Servicio social
Prácticas profesionales*

RESUMEN

Los organismos de vinculación con la sociedad con que cuenta una institución de educación superior constituyen un magnífico espacio educativo para los alumnos de las diferentes licenciaturas, donde pueden desarrollar sus prácticas y su servicio social, ya que contribuyen a la formación académica y profesional de los estudiantes ofreciéndoles el contexto y ambiente de aprendizaje que les permitirá poner en práctica los conocimientos teóricos obtenidos en el aula, así como desarrollar las habilidades que reproducirán con oportunidad en su ejercicio como profesionista egresado.

Introducción

Los organismos de vinculación con la sociedad con que cuenta una institución de educación superior constituyen un magnífico espacio educativo para los alumnos de las diferentes licenciaturas, donde pueden desarrollar sus prácticas y su servicio social, ya que contribuyen a la formación académica y profesional de los estudiantes ofreciéndoles el contexto y ambiente de aprendizaje que les permitirá poner en práctica los conocimientos teóricos obtenidos en el aula, así como desarrollar las habilidades que reproducirán con oportunidad en su ejercicio como profesionista egresado.

En la Universidad de Sonora existe el Centro de Asesoría y Consultoría Empresarial (CACE), espacio que coadyuva en la formación integral de los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría Pública, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Mercadotecnia, participando en su preparación en los aspectos teórico-prácticos de la profesión, involucrándolos activamente en las diferentes áreas, facilitando que el egresado reúna el perfil que demanda la sociedad dentro del entorno económico y financiero.

El propósito de esta investigación es evaluar la utilidad de estos organismos como puente para la colocación del egresado en puestos de trabajo afines a su perfil, mediante la aplicación de entrevistas a 30 estudiantes que han realizado las prácticas o el servicio en el Centro de Asesoría y Consultoría Empresarial, específicamente en el área contable y fiscal de este espacio.

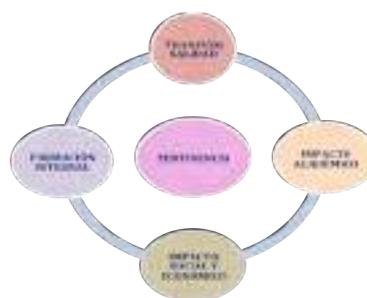
La Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) define a la vinculación de la siguiente forma:

En un contexto nacional se le considera como un proceso estratégico de la educación superior que articula las funciones sustantivas para su interacción eficaz y eficiente con el entorno socio-económico...La vinculación por su naturaleza y la transversalidad de sus acciones, contribuye a la formación profesional, a la prestación de servicios, a la pertinencia social de la educación superior, así como al desarrollo social y económico del entorno, de las regiones y del país (ANUIES, 2009, p. 5).

La naturaleza de las acciones de la vinculación contribuye no solo a la formación profesional, también ofrece beneficios que se traducen en prestación de servicios, en oportunidades para el sector social en el ámbito de la educación superior y fortalece el desarrollo económico del entorno, de las regiones y del país. En el contexto nacional está considerada como una función de las instituciones de educación superior que permite la articulación de sus funciones sustantivas para posibilitar su interacción efectiva con el entorno socio-económico (Figura 1).

La vinculación debe ser considerada como una actividad estratégica para lograr la excelencia en una institución de educación superior a través de programas integrales implementados en convenio con los sectores social y productivo, para ello: “Deberá impulsar formas de organización que aseguren la participación y cooperación coordinada de los centros, escuelas y facultades de las Instituciones de Educación Superior (IES), en atención a demandas sociales identificadas mediante la integración de una oferta pertinente de servicios, proyectos y capacidades” (ANUIES, 2009, p. 5).

Figura 1. Ejes de desarrollo de la vinculación universitaria



Fuente: ANUIES (2009).

En relación a lo anterior y en concordancia con el Plan de Desarrollo Institucional, la Universidad de Sonora con el fin de participar en la resolución de problemáticas de los sectores público, social y privado, se ha preocupado por contar con organismos como bufetes, laboratorios y centros de consultoría donde participan alumnos y académicos en las distintas unidades académicas que la conforman, mismos que tienen como propósito brindar servicios de diferente naturaleza, procurando asegurar la calidad y cuantía de estos servicios.

Estos organismos “tienen el propósito de contribuir a la mejora de las condiciones económicas y sociales de los estratos más vulnerables de la sociedad, a través de aportar beneficios y coadyuvar en su desarrollo sustentable, a la par de fortalecer la práctica académica orientada a la aplicación del conocimiento y a su retroalimentación” (Plan de Desarrollo Institucional, 2017-2021).

Como parte fundamental de las actividades de vinculación la Universidad de Sonora considera el servicio social y las prácticas profesionales como una estrategia educativa que contribuye a la formación integral de los estudiantes. De acuerdo al Plan de Desarrollo Institucional en los últimos cuatro años (2013-2017) anualmente se han aprobado alrededor de 215 proyectos con un enfoque comunitario, cuyo impacto ha recaído directamente en comunidades con un alto nivel de marginación en las áreas rurales, suburbanas y urbanas en el estado de Sonora.

Tanto el servicio social como las prácticas profesionales, están reguladas en un Reglamento de Servicio Social Universitario actualizado en mayo de 2017 por el Colegio Académico. También se cuenta con un Reglamento General de Prácticas Profesionales actualizado y aprobado por el Colegio Académico el 9 de agosto de 2017, que regula esta actividad desde el punto de vista de la empresa o unidad receptora, así como del plan de estudios, el estudiante y el tutor de prácticas profesionales.

Es así como la vinculación se ha convertido en una premisa fundamental en el cumplimiento de los objetivos trazados en los planes educativos compartidos con el sector productivo y el gobierno

Planteamiento del problema

La actual necesidad de fortalecer y actualizar las técnicas que permitan a las universidades una mejor y más rápida adaptación a la dinámica del mundo actual, está obligando a estas organizaciones a enfrentar los retos que le presenta el acelerado desarrollo social y económico del país, ya que la educación superior representa un elemento estratégico en este proceso. Por esta razón, la vinculación entre universidades y sector productivo adquiere cada vez mayor importancia en el propósito conjunto con la sociedad y el gobierno para el fortalecimiento de la cultura, la conservación de la paz social y el combate a los niveles de pobreza.

Ante este panorama, las universidades están comprometidas a implementar estructuras organizativas y estrategias de educación que las transformen en centros de actualización en donde se ofrezcan planes de estudios que garanticen una formación sólida y, por otra parte, a convertirse en centros de educación y formación profesional continua donde la extensión y la difusión sea pilar fundamental de su estructura.

Barnés (1997) describe como una de las principales problemáticas en el tejido de redes de vinculación universidad-empresa la estructura y madurez del sector productivo, ya que este factor condiciona el tipo de vinculación que puede establecerse. Por ejemplo cuando las empresas obtienen su soporte tecnológico del exterior, resulta más difícil la generación de proyectos conjuntos de desarrollo tecnológico. En cambio, cuando existe un conjunto de empresas de alta tecnología en un ambiente de competencia, hay mayor oportunidad de establecer acuerdos con empresas y parques industriales de alta tecnología con los que es posible establecer convenios de colaboración.

Aunado a lo anterior, los problemas de las empresas son de naturaleza interdisciplinaria, ya que se presentan con enfoques tecnológicos, económicos o políticos que abordan problemas complejos y esta situación rebasa la forma de organización de las universidades que está dada en

términos de disciplinas; en cambio el sector productivo en función de problemáticas.

En cuanto a los objetivos del sector productivo y de las universidades, es posible observar una amplia brecha ya que mientras en las universidades las funciones básicas son la generación y preservación del conocimiento y la formación de perfiles profesionales sin tomar en consideración los costos operativos y financieros que van en función de los beneficios potenciales, en el sector productivo es indispensable la generación de utilidades para su sobrevivencia. De esta forma, las empresas buscan que la inversión en investigación se recupere en el menor tiempo posible. Esta serie de diferencias entre universidad y sector productivo puede observarse en la Tabla 1.

Tabla 1. Diferencias entre la cultura académica y empresarial que dificultan la vinculación.

Diferencias entre la cultura académica y la empresarial que dificultan la vinculación	
Instituciones de educación superior	Empresas
Fines no lucrativos a largo plazo	Fines lucrativos buscando beneficios a corto plazo
Ritmo de trabajo relativamente lento	Ritmo de trabajo acelerado
Enfoque de generación y transmisión de conocimientos	Enfoque de generación y venta de productos
Estructura compleja y con varias líneas de autoridad	Estructura sencilla y con línea de autoridad Definida
Énfasis en consenso y colegialización	Autoridad Ejecutiva
Orientación a la estabilidad	Orientación a la innovación
Énfasis en no asumir riesgos	Necesidad de adaptación a los cambios
Tiempo de respuesta a los problemas, de mediano a alto	Solución de problemas bajo presión y de manera rápida
Proyectos a largo plazo	Necesidad de proyectos de corto plazo
Lenguaje científico y complejo	Lenguaje práctico y operativo
Estándares de calidad ambiguos	Indicadores de calidad basados en el cliente
Indicadores de éxito difíciles de concretar	Indicadores de éxito específicos, Utilidades
Las fallas aún graves, no afectan a los responsables	Las fallas graves afectan a los responsables
Reconocimiento por honores académicos	Reconocimiento por utilidades
Organización en disciplinas	Organizada por funciones

Fuente: Adaptado de ANUIES (2009).

Por otra parte, Barnés también menciona como parte de la problemática en la vinculación universidad-empresa la desconfianza mutua entre ambos sectores. En lo concerniente a la industria,

existe el factor desconfianza en cuanto a con quién comparten su información y proyectos; además está la posibilidad de estallamientos de conflictos al interior de las universidades, lo que genera una percepción de inestabilidad. En cuanto al investigador, el hecho de dedicar años a un proyecto en beneficio de una compañía le reduce la posibilidad de obtener beneficios y promociones en su centro de trabajo por falta de tiempo, lo que lo puede llevar a considerar que la vinculación con el sector productivo representa pérdida de tiempo y esfuerzo (Barnés, 1997: pp. 69-72).

Para Campos y Sánchez (2005), el acercamiento que las universidades mexicanas han intentado con el sector productivo de la sociedad, no ha arrojado un balance positivo debido principalmente al desconocimiento teórico de la función de vinculación, a pesar de los muchos convenios de colaboración y estructuras administrativas que se han creado con el propósito de lograr ese puente que estreche la comunicación y el beneficio que para ambos sectores (educativo y productivo) representa.

Como lo menciona este autor, para quienes han tenido la experiencia de trabajar en aspectos de vinculación dentro de las universidades, uno de los principales problemas es lo efímero de los programas que se gestionan para la vinculación, pues muchos de ellos terminan con cada ciclo rectoral. Adicional a esta problemática, está el hecho de que el área de vinculación en ocasiones depende de oficinas que nada tienen que ver con esta función, lo que aumenta la burocracia y reduce la efectividad de los programas de vinculación que implican la extensión y la prestación de servicios.

Otros problemas que enfrentan las universidades en su tarea de vinculación tienen que ver con presupuesto insuficiente destinado al sector educativo, carencia de investigadores, falta de normatividad, infraestructura inadecuada y falta de promoción efectiva de los servicios que se ofrecen.

La problemática observada en el caso particular de esta investigación, radica en la poca atención por parte de las autoridades universitarias en relación a las necesidades materiales (insumos, software), de infraestructura (espacios físicos) y de apoyo con la difusión de los organismos de vinculación universitarios, ya que, al ser autofinanciables, están condicionadas a satisfacer sus propios requerimientos. Se espera que esta investigación coadyuve en el logro de mayores apoyos tanto económicos como materiales para que los involucrados en las operaciones de estos espacios se sientan interesados y comprometidos a darles mayor difusión y con esto, lograr una mayor captación de usuarios.

Objetivos

General

Investigar el beneficio en el desarrollo profesional de los egresados de la licenciatura de contaduría pública de realizar las prácticas profesionales y el servicio social en el área contable y fiscal del CACE.

Específicos

1. Hacer un análisis de la vinculación universitaria con el sector productivo en el ámbito internacional y nacional
2. Hacer un análisis de la situación que guarda la vinculación universidad-empresa en la Universidad de Sonora
3. Hacer una descripción de la estructuración del Centro de Asesoría y Consultoría Empresarial como organismo de vinculación de la Universidad de Sonora (CACE), así como de las actividades que se llevan a cabo en el área contable y fiscal del mismo.

Justificación

El Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Sonora, está cimentado en cuatro grandes ejes rectores que guardan simetría con la misión y visión de la institución: Estos ejes a su vez, orientan y agrupan objetivos y programas estratégicos identificados con las funciones sustantivas de la universidad: la docencia, la investigación, la vinculación y la gestión administrativa.

No hay duda de que en la institución se ha fortalecido la vinculación con los sectores productivo y social coadyuvando en la mejora de los procesos de formación de estudiantes y profesores a través de ofrecer diversos servicios de orientación legal, asistencia técnica y servicios de salud en los laboratorios, talleres y bufetes existentes. Sin embargo, es necesario mejorar la infraestructura en estos centros para lograr una vinculación más eficiente que permita el crecimiento del interés de las entidades externas a la universidad.

Se considera que una exposición acerca de la situación y los beneficios que estos espacios representan tanto para los estudiantes que hacen sus prácticas profesionales o el servicio social como para el sector productivo y la universidad, contribuye a recordar la importancia de mantenerlos y dedicarles la atención y recursos que por su función, ameritan.

1. Marco Teórico

Según Maldonado y Gould (2011) en países como Inglaterra las universidades han considerado que la formación intelectual del estudiante dentro de las aulas lo capacita para enfrentar y resolver cualquier

problemática que durante el ejercicio profesional se presente y suponen que la experiencia práctica se adquiere en el campo de trabajo, por lo que se considera que la Universidad tiene como función básica la formación intelectual al margen de la preparación profesional. Después de la revolución industrial, se generaron nuevas necesidades en la preparación intelectual de los estudiantes, requiriendo habilidades para el manejo de los procesos manufactureros, químico, textil y tecnológico, dando lugar al surgimiento de instituciones de enseñanza técnica de forma separada a las universidades.

Los politécnicos y tecnológicos pusieron en práctica algunas modalidades de vinculación como la experiencia laboral en empresas donde los estudiantes permanecían 12 o hasta 48 semanas, lo que exigía la existencia de estructuras dinámicas y flexibles que respondieran de manera rápida a las necesidades fluctuantes del sector productivo, permitiendo la movilidad del alumno entre universidad y sector laboral.

Maldonado y Gould (2011) afirman que en la actualidad, el gobierno de Inglaterra ha implementado cambios en la política educativa que se centran en la necesidad de estrechar las relaciones universidad-empresa con el argumento de que este tipo de iniciativas permiten que se incremente la demanda de instituciones de educación superior. Para estos autores, en el caso de Alemania que fue un importante socio económico para Rusia, el sistema educativo se diseñó tomando en cuenta las necesidades socioeconómicas y políticas de los sectores productivos, lo que permitió formar “una vasta élite técnicamente capacitada a través de un sofisticado sistema educativo, diseñado de acuerdo a las necesidades socioeconómicas y políticas de un régimen de planeación centralizada” (p.2).

Actualmente, en Alemania existen las universidades especializadas y las universidades “comprensivas” donde los alumnos tienen que cursar al menos seis meses de prácticas o internados de forma posterior a la terminación de la preparatoria y antes de iniciar la carrera universitaria o bien durante la misma, pero como perfil de egreso es necesario que cuenten con experiencia laboral de al menos uno o dos semestres en la iniciativa privada o el sector público y que esta experiencia se refleje además en aspectos de carácter ético y moral reforzando valores como la independencia y la creatividad.

Según Barnés (1997) con anterioridad a la segunda guerra mundial, la forma tradicional de vinculación universitaria con el sector productivo era la de proveer recursos humanos formados con base en sus planes de estudios, pero no existía ninguna presión sobre el sistema educativo para actualizar esas currículas. Actualmente se requiere de una actualización constante que se logra a través de la instalación de laboratorios o bufetes donde el

estudiante puede llevar a cabo prácticas que amplían sus umbrales de conocimiento y habilidades.

En el caso de México, la Universidad Autónoma de México (UAM) a mediados de los años noventa dio inicio a un programa de escuelas prácticas de verano, donde bajo la supervisión de un maestro, un grupo formado por cuatro o cinco estudiantes ingresaba a una empresa con el fin de resolver un caso presentando avances sobre su estancia y un informe final, lo que brindaba al estudiante la oportunidad de obtener práctica profesional. En México algunas instituciones del sector público mantienen convenios de colaboración con universidades donde los alumnos realizan estancias y reciben además el beneficio de alguna beca.

Otras experiencias de vinculación se tienen cuando se implementan programas con empresas del sector industrial que resultan exitosos, tales como el que se estableció entre Industrias Resistol S. A., la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de Guadalajara (Programa IRSA), proyecto que manejaba cuatro vertientes: a) Resistol entregaba complementos de becas a estudiantes de posgrado que trabajaran remas relacionados con la industria del polímero aún y cuando este proyecto no resultara beneficioso en ese momento para la empresa; b) La empresa ofreció contratación de investigadores con el propósito de conocer la problemática de la industria del polímero; c) Estos investigadores, se desempeñaban como tutores en programas de posgrado, dirigiendo tesis de los estudiantes sobre el tema de los polímeros; d) Se ofreció financiamiento también a profesores visitantes. Este programa tuvo una duración de 5 años y contó con una inversión de un millón de dólares distribuidos entre las tres universidades participantes. El resultado final fue de un éxito enorme en la formación de recursos humanos en esta área (Barnés: 74-78).

En relación a los servicios que implican vinculación entre universidad y sector productivo Barnés (1997) ubica los siguientes servicios:

- Servicios analíticos que ofrecen los laboratorios a la industria
- Capacitación y certificación de la calidad
- Desarrollo de prototipos
- Encuestas y Estudios de Mercados
- Consultoría fiscal y legal.

Este autor ofrece una explicación a la diferencia tan marcada que existe entre la vinculación universidad- grandes empresas y universidad- medianas y pequeñas empresas: el motivo es que las empresas de menor tamaño no cuentan con infraestructura tecnológica propia y por lo mismo, les resulta difícil acceder a soportes externos. Para estos casos, el autor sugiere lo que se llama “club tecnológico” que consiste en que un grupo de empresas identifique las necesidades de apoyo de la

pequeña empresa y funja como patrocinador, como es el caso del Instituto Mexicano del Petróleo en que se ha desarrollado un esquema de vinculación a través de agrupamiento de empresas proveedoras, de tal forma que se generan esquemas de colaboración que les permiten identificar proyectos que les interesa llevar a cabo (p.79).

Por otra parte, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) considera en su Plan de Desarrollo Institucional tres grandes estrategias que lo han llevado a consolidarse como la institución rectora de la educación tecnológica en el país: a) el fortalecimiento de la vinculación con los sectores productivo, social y educativo; b) el seguimiento de calidad educativa y la excelencia académica y c) la evaluación sistemática del desempeño y de los resultados institucionales. Estos tres propósitos se cumplen a través de un Programa de Vinculación del Instituto en el que se establece el escenario y regulación de las actividades de los próximos años. Guerra (1997) afirma que la base es considerar que la vinculación academia-sector productiva debe partir de un esquema con visión integral:

que descansa en una profunda proyección de las funciones sustantivas de la institución; que promueva el servicio externo como medio para incidir en la satisfacción de los requerimientos de recursos humanos calificados y asistencia técnica del sector productivo, en especial a la micro, pequeña y mediana empresa; que difunda la cultura entre la comunidad politécnica y la población en general; que divulgue los adelantos de la actividad científica y tecnológica entre los sectores productivos para despertar el interés y participación en este quehacer, que contribuya al desarrollo social mediante los programas de extensión y que promueva la participación constante de los agentes sociales en la actualización y mejoramiento de la oferta de servicios educativos y los proyectos de investigación del Instituto (p. 91).

1.1. La Universidad de Sonora y su vinculación con el sector productivo

En relación a la Universidad de Sonora, la labor de investigación que se lleva a cabo es amplia, sin embargo, es necesario que los resultados de esta actividad tengan aplicación en los problemas del entorno. El Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de esta casa de estudios contempla la extensión de los servicios profesionales teniendo como fin participar en la resolución de problemas del sector productivo, a través de los servicios profesionales ofrecidos en bufetes, laboratorios y centros de consultoría en las que participan maestros y estudiantes. Este tipo de servicios ha presentado un incremento del 30% en los últimos cuatro años (2013-2017), sumando al 2017 un total de 50,230 servicios entre asesorías, análisis, servicios de salud y servicios adicionales de varios tipos (PDI 2017-2021).

La Feria de Servicios Universitarios es un evento que se celebra en diferentes localidades del Estado de Sonora y según estadísticas que arroja el PDI 2017-2021 se conoce que en el período 2013-2017 la Unison otorgó 31213 servicios a los sectores más vulnerables de la Sociedad consistentes en servicios médicos, análisis y asesoría legal en materia legal y fiscal. En lo relacionado con educación continua, esta institución ofrece una amplia diversidad de cursos y talleres que brindan la facilidad de actualización a egresados de organismos públicos y privados. Consultando el PDI se observa en las estadísticas que, en los últimos 4 años, se han organizado 325 eventos de capacitación en los diferentes departamentos y divisiones de la universidad, a través del Programa Institucional de Educación Continua en los que han participado 10,374 personas.

En otra faceta muy importante de vinculación, la Universidad de Sonora ha presentado avances significativos en las gestiones para obtener el registro como organismo certificador y evaluador de competencias, en convenio con el Gobierno del Estado de Sonora y a través del Centro de Capacitación del Estado de Sonora y la Secretaría de Trabajo del Estado de Sonora. Además, se mantienen convenios con colegios de profesionistas que requieren del proceso de evaluación y certificación de competencias laborales y por lo tanto existe en ese sentido un mercado interesante.

Las prácticas profesionales y el servicio social son considerados como elementos imprescindibles en las labores de vinculación. Como una estrategia educativa, la Universidad de Sonora toma estas actividades como parte fundamental de la vinculación con la sociedad y con el fin de contribuir a la formación integral de los estudiantes, se han desarrollado en los últimos cuatro años (2013-2017) 17, 957 acciones de servicio social al año representadas en 6,040 proyectos. Cada año son aprobados alrededor de 215 proyectos con enfoque comunitario que impactan en comunidades de alta marginación en las zonas rurales y urbanas del Estado. Estas acciones de vinculación incluyen programas de salud, nutrición, desarrollo productivo y asesoría legal en los que toman parte aproximadamente 400 estudiantes de manera anual, para lo que se cuenta con un sistema digitalizado de registro de proyectos y prestadores de servicio social y de Unidades Receptoras.

Para efectos de la liberación de las prácticas profesionales, existe un Reglamento General de Prácticas Profesionales, que regula esta actividad desde el enfoque de la unidad receptora, así como del plan de estudios, el tutor de prácticas profesionales y el estudiante. La información presentada en el PDI revela que en el período 2013-2017 fueron en promedio 3500 alumnos los que acreditaron su práctica profesional en instituciones, organizaciones, industrias y empresas (PDI 2017-2021). A continuación, se presentan en las tablas 1 y 2 los ejes transversales y rectores de la actividad de

vinculación de la Universidad de Sonora, así como los programas estratégicos que se tienen contemplados para su aplicación.

Tabla 2. Ejes rectores y transversales del Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Sonora

Ejes transversales	Ejes rectores de desarrollo institucional			
	I	II	III	IV
Planeación estratégica y evaluación	Docencia de calidad y pertinencia	Investigación y desarrollo tecnológico	Vinculación con la sociedad	Gestión administrativa eficiente y eficaz
Transparencia y rendición de cuentas				
Sustentabilidad				
Equidad de género				
Salud, deporte y actividad física				
Universidad inteligente				
Internacionalización				

Fuente: Adaptado de: Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Sonora 2017-2021.

Entre los propósitos del PDI que Velázquez (2017) marca están el reforzamiento de la cooperación académica, la educación continua, la producción editorial, los convenios con empresas, instituciones públicas, colegios de profesionistas y organizaciones no gubernamentales, así como el servicio social, las prácticas profesionales y los programas de emprendedores e incubación de empresas (p. 3).

Tabla 3. Programas estratégicos que contempla el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Sonora.

Eje	Objetivos prioritarios	Programas estratégicos
Eje III : Vinculación con la sociedad	Fortalecer la vinculación con los sectores productivo y social	- Servicios profesionales de calidad: laboratorios, talleres y bufetes - Fortalecimiento de la educación continua - Educación inclusiva, atención a la discapacidad y a grupos vulnerables - Servicios y prácticas profesionales • Producción y difusión artística y cultural
	Consolidar la cooperación académica	- Cooperación nacional e internacional

Fuente: Adaptado de: Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Sonora 2017-2021.

En el aspecto de la articulación docencia-industria-gobierno y docencia-investigación, el PDI 2017-2021 contempla la incorporación en los planes de posgrado la vinculación con la industria que coadyuven a la formación del capital humano que requieren las empresas para incrementar su competitividad y productividad, a través de brindar tanto a los académicos como a los estudiantes la experiencia práctica, las habilidades y competencias que los capaciten para cumplir con los requerimientos del mercado laboral, mediante la realización de estancias donde se lleve a cabo investigación, con el propósito de proponer alternativas que eleven la competitividad del organismo involucrado.

Otras de las medidas tendientes a fortalecer la vinculación con los sectores público y privado en relación con las prácticas profesionales es el proyecto de implementar un programa de verano de investigación propio de la Universidad para que estudiantes de otras instituciones conozcan las instalaciones de la Institución y la oferta de programas de posgrado.

A este respecto, se tiene conocimiento de que este proyecto ha dado inicio este año con la participación de más de 60 estudiantes, que provienen de 34 instituciones de educación superior localizadas en diferentes Estados de la república, apoyados por el programa Delfín. Este programa se creó en 1995 buscando afianzar la colaboración entre las Instituciones de Educación Superior y Centros de Investigación integrantes del Programa, mediante la movilidad de profesores-investigadores y estudiantes a través de estancias académicas de investigación con el propósito de fortalecer el desarrollo de la investigación y el posgrado a nivel nacional (Dirección de Comunicación, Universidad de Sonora, 2018).

1.2. El Centro de Asesoría y Consultoría Empresarial (CACE)

En la Universidad de Sonora existe el Centro de Asesoría y Consultoría Empresarial, espacio que coadyuva en la formación integral de los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría Pública, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Mercadotecnia, participando en su preparación en los aspectos teórico-prácticos de la profesión, involucrándolos activamente en las diferentes áreas, facilitando que el egresado reúna el perfil que demanda la sociedad dentro del entorno económico y administrativo. Igualmente ofrece asesoría técnica y profesional a las diferentes entidades sociales y económicas que así lo requieran, fomentando los atributos de honestidad, lealtad, actitud, trabajo en equipo y calidad en los servicios que se ofrecen.

El CACE constituye un organismo de vinculación empresarial, social y académica

adscrito al Departamento de Contabilidad de la Universidad de Sonora, cuyo registro y reglamento ante la División de Ciencias Económicas y Administrativas de la misma institución, fue aprobado en enero de 2001.

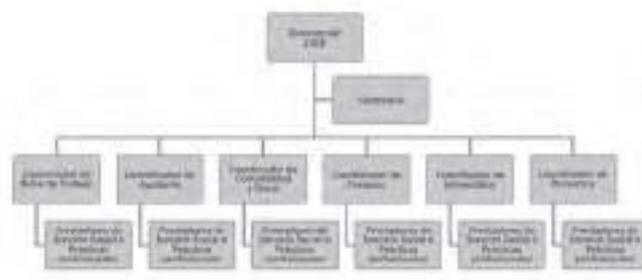
Considerado como un programa académico que desarrolla actividades relacionadas con las licenciaturas de Contaduría Pública, Licenciado en Administración de Empresas, Mercadotecnia y afines, tiene como una de sus principales misiones la retribución a la sociedad a través de profesionistas capaces de influenciar e impulsar el desarrollo económico y social del entorno mediante el ofrecimiento de servicios de asesoría y capacitación, tanto al sector público como privado.

La meta fijada es la formación de profesionistas con habilidades estratégicas que les permitan la incursión y permanencia en un ambiente laboral dinámico cada vez más exigente y competitivo, para lo cual se fijaron los objetivos siguientes (Reglamento del CACE, 2001):

- a) Constituirse en un centro de reclutamiento de alumnos de las carreras antes mencionadas, que están en condiciones de prestar sus prácticas profesionales o que han reunido los créditos necesarios para prestar su servicio social
- b) Responder como factor de cambio ante las necesidades de desarrollo económico, social y académico de la comunidad sonorense.
- c) La formación de mentalidades abiertas con creatividad y visión para emprender los cambios necesarios cuando el entorno así lo exija
- d) Establecer y mantener vínculos académicos y socio económicos con la sociedad y otros organismos académicos dentro o fuera de la universidad
- e) Normar sus funciones a través de un reglamento cuya vigilancia en su cumplimiento y actualización será permanente, acorde a la normatividad que enmarca la actividad de esta institución de educación superior

Específicamente, las funciones del CACE están orientadas a brindar servicios mediante el pago de una cuota de recuperación en las siguientes áreas: Auditoría, Contabilidad y Fiscal, Finanzas, Informática, Investigación de proyectos y Recursos Humanos, lo que lo convierte en un programa auto financiable con el siguiente organigrama (Figura 2).

Figura 2. Organigrama del Centro de Asesoría y Consultoría Empresarial



Fuente: elaboración propia.

El Director tiene la responsabilidad de vigilar el cumplimiento de las políticas orientadas al correcto funcionamiento general de este centro, bajo los siguientes lineamientos entre otros:

- a) Nombrar a los coordinadores de área, en coordinación con el Jefe del Departamento.
- b) Es responsable de la elaboración y manejo del presupuesto
- c) Desarrollar sus funciones en el marco de la Ley 4 orgánica de la Universidad de Sonora y la normatividad fijada en el reglamento del propio CACE.

Los coordinadores de área son maestros de tiempo completo especialistas en la materia a los que se les pide experiencia y trayectoria, así como la permanencia de acuerdo al número de horas acordada con el director debiendo poseer sobre todo espíritu de servicio y atención hacia el público usuario.

Entre sus principales responsabilidades está la de capacitar, asesorar y orientar a los prestadores del servicio y practicantes que se encuentran inscritos en su proyecto, así como la de firmar la liberación cuando éstos han cumplido satisfactoriamente con las horas y compromisos acordados. También tienen el deber de elaborar programas de trabajo y presentar informes en forma semestral sobre las actividades desarrolladas en el área a su cargo.

En relación a los estudiantes que prestan su servicio social y/o realizan sus prácticas profesionales, éstos constituyen los grupos de apoyo para los coordinadores de área. En el caso de prestadores del servicio, se trata de alumnos inscritos en el Departamento de Contabilidad que han solicitado a la Coordinación del Servicio Social de la División de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Sonora desarrollar su servicio social en el CACE después de haber acreditado el 70% del plan de estudios; si son estudiantes que realizarán sus prácticas profesionales, previamente deberán acudir ante el coordinador de la carrera correspondiente para

solicitar la realización de sus prácticas profesionales a partir del 5to. Semestre.

Los grupos de apoyo en ocasiones y por necesidades de capacitación y orientación en comunidades rurales, formarán brigadas dirigidas por los coordinadores de área que se trasladarán a los lugares donde los servicios sean requeridos, quedando sujetas estas actividades al reglamento del CACE.

En cuanto a los usuarios de este centro, son considerados como tales cualesquiera personas que así lo solicite y que cumpla entre otros, con el requisito de pago de una cuota mínima de recuperación que será fijada previo análisis socio económico que se le practique. Tienen además la obligación de presentar la documentación en tiempo y forma, según les sea solicitada por los prestadores del servicio o practicantes para la gestión de su asunto.

En el contrato que se celebre entre usuario y el CACE se especificarán cláusulas relativas a los compromisos establecidos para ambas partes, honorarios y acuerdos en relación a inicio y fin del servicio. En el reglamento de este centro también se contemplan sanciones que van desde la amonestación hasta la expulsión, dependiendo de la gravedad de la falta y omisión, todo esto con fundamento en la Ley Número 4 Orgánica de la Universidad de Sonora. Los servicios que se ofrecen en este centro se aprecian en la figura 3:

Figura 3. Áreas de servicio que integran el CACE



Fuente: Elaboración propia.

1.2.3. El Bufete Fiscal y Contable del CACE

En relación al área contable y fiscal, que es de donde se obtuvo la información para realizar esta investigación, cada semestre se captan entre 5 y 8 estudiantes de las licenciaturas de contabilidad y de administración a través del programa de servicio social o prácticas profesionales. La función de los estudiantes consiste en brindar apoyo técnico y asesoría a los usuarios, así como el procesamiento de la información contable y fiscal de

contribuyentes personas físicas que acuden a este centro.

La forma de ingresar a este espacio para los jóvenes que desean hacer su servicio social, es a través de la convocatoria institucional que cada semestre y en período intersemestral se publica, misma que deberán atender eligiendo el proyecto que el bufete ofrece, y solo son seleccionados aquéllos alumnos que comprueban haber asistido a una plática previa sobre los lineamientos del servicio social.

En el caso de las prácticas profesionales los estudiantes se registran a través del Servicio de Administración Tributaria (SAT), institución de gobierno que es el que funge como "unidad receptora" de estudiantes. El SAT cuenta con un espacio dentro del bufete contable y fiscal del CACE gracias a un convenio de colaboración que tiene con la Universidad de Sonora. Una de las ventajas de este convenio es la capacitación que se brinda a los estudiantes por parte de personal calificado de ese organismo de recaudación.

2. Metodología

Encuestas realizadas a 30 egresados de la Universidad de Sonora que han realizado sus prácticas profesionales o servicio social en el Bufete Contable y Fiscal del Centro de Asesoría y Consultoría Empresarial, durante el período 2016-2017.

Encuesta

- 1.- ¿Trabajas actualmente en el área contable o fiscal de una empresa?
 - a) Si
 - b) No
- 2.- El Bufete Contable y Fiscal del Centro de Asesoría y Consultoría Empresarial de la Universidad de Sonora cumple con los objetivos de vinculación con el sector empresarial
 - a) Totalmente de acuerdo
 - b) De acuerdo
 - c) No muy de acuerdo
 - d) En desacuerdo
- 3.- Existe relación entre los trabajos prácticos realizados en el Bufete Contable y Fiscal y el contenido de las materias del plan de estudios de tu licenciatura
 - a) Totalmente de acuerdo
 - b) De acuerdo
 - c) No muy de acuerdo
 - d) En desacuerdo
- 4.- La práctica realizada en el Bufete Contable y Fiscal te ha servido en el ejercicio de tu carrera
 - a) Totalmente de acuerdo
 - b) De acuerdo
 - c) No muy de acuerdo
 - d) En desacuerdo

5.- ¿Te ha resultado de alguna utilidad participar en los diferentes eventos de vinculación universitaria que se celebran a través del Bufete Contable y Fiscal?

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) No muy de acuerdo
- d) En desacuerdo

6.- En tu entrevista de trabajo, mencionaste la experiencia que adquiriste en el Bufete Contable y Fiscal

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) No muy de acuerdo
- d) En desacuerdo

7.- Resultó una referencia de peso el hecho de haber realizado tus prácticas o el servicio social en el Bufete Contable y Fiscal

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) No muy de acuerdo
- d) En desacuerdo

8.- El haber realizado tus prácticas o el servicio social en el Bufete Contable y Fiscal te ha ayudado a fomentar valores éticos y espíritu de servicio

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) No muy de acuerdo
- d) En desacuerdo

9.- ¿Cuál fue la principal razón por la que elegiste el Bufete Contable y Fiscal para realizar tu servicio social?

- a) Las actividades se relacionaban con mi carrera__
- b) Me interesaba participar en ese lugar aún si no es de mi carrera__
- c) Se me facilitaba porque está dentro de la universidad
- d) Se me facilitaba por el horario__

10.- ¿Consideras que con la realización de tu servicio social o prácticas profesionales en el Bufete Contable y Fiscal contribuiste con la sociedad?

- a) Sí
- b) No
- c) No sé

3. Resultados

A la premisa No. 1 acerca de si el egresado trabaja en el área fiscal de alguna empresa, la mayoría de las respuestas fueron de carácter afirmativo (73%). El resto pudiera desempeñarse en áreas de ventas de bienes raíces o bien, en otro tipo de trabajos de carácter administrativo.

En relación al supuesto No. 2 sobre la función social que como organismo de vinculación desarrolla el Bufete Contable y Fiscal del CACE, el 80% de los egresados encuestados respondió estar totalmente de acuerdo en que cumple con su función como organismo de vinculación; el 14% dijo

estar de acuerdo con esta afirmación y el 6% no estuvo muy de acuerdo con esta aseveración. Es importante recordar que el perfil de usuarios del CACE en todas sus áreas, son empresas micros y pequeñas en su mayoría, ya que son las que solicitan asesorías en todas las áreas en virtud de que sus recursos no les permite tener una estructura como el de las empresas medianas y grandes.

En este sentido, hay un amplio sector que no se cubre con los servicios que presta este organismo.

La premisa No. 3 acerca de que si el alumno que desarrolló sus prácticas o el servicio social en el CACE encontró relación entre el contenido de las materias del plan de estudios de la licenciatura y las labores desarrolladas, el 93% respondió que está totalmente de acuerdo en que sí, y el 7% restante contestó estar simplemente de acuerdo. Es relevante hacer mención de que, en este organismo, se organizan eventos en algunos semestres que hace necesaria la captación de alumnos que se hacen cargo de la logística en dichas actividades razón por la cual pudieran considerar que sus actividades no estuvieron relacionadas con las materias del plan de estudios.

En cuanto al planteamiento No. 4, encaminado a conocer la percepción del alumno en relación a si sus prácticas o su servicio social han sido de utilidad en su ejercicio profesional, el 74% coincidió en estar totalmente de acuerdo, el 20 % manifestó estar de acuerdo y el 6% afirmó no estar muy de acuerdo con esta cuestión. Esta premisa está relacionada con la No. 1, en el sentido de si el alumno se desempeña en el área profesional que le corresponde de acuerdo a la licenciatura que estudió, y como se puede observar, no todos están desempeñándose en su área, lo que explicaría la respuesta de la minoría de los encuestados.

En relación al planteamiento No. 5 encaminado a conocer la percepción del alumno sobre el efecto en su formación por la participación en los diferentes eventos de vinculación que se organizaron en el CACE durante el período en que prestó su servicio social o desarrolló sus prácticas o el servicio social, el 70% dijo estar totalmente de acuerdo con que le resultó de utilidad; un 13% afirmó estar de acuerdo; un 10% manifestó estar poco de acuerdo y un 7% no estuvo de acuerdo con esta premisa. Como ya se ha planteado, las actividades de vinculación que se llevan a cabo en este organismo son de diversa índole y la participación de los jóvenes tiene que ver con las actividades de organización o logística necesarias para llevar a cabo estos eventos.

Con referencia a la premisa No. 6, un 83% de los encuestados afirmó haber hecho referencia a su servicio social o sus prácticas profesionales en el Bufete Contable y Fiscal durante sus entrevistas de trabajo; un 7% aceptó haber mencionado este hecho, un porcentaje igual (7%) no estuvo de acuerdo con esta afirmación y un 3% dijo no haber

mencionado estas experiencias durante la entrevista de trabajo.

La opinión manifestada en cuanto a la premisa No. 7, presentó esta tendencia: Un 67% estuvo totalmente de acuerdo con el hecho de que haber prestado su servicio social en el Bufete Contable y Fiscal fue una referencia de peso durante su entrevista de trabajo; un 17% estuvo de acuerdo; un 10% no estuvo muy de acuerdo y el 6% restante definitivamente no estuvo de acuerdo.

El 93% de los encuestados estuvo totalmente de acuerdo con la premisa de que sus prácticas profesionales o servicio social habían sido fundamento para adquirir valores éticos y espíritu de servicio; 7% admitió estar de acuerdo con este precepto. La observancia de valores tales como responsabilidad, honestidad y espíritu de servicio es un aspecto que los maestros supervisores o tutores de los estudiantes deben tener siempre presente en la formación de los jóvenes universitarios (Premisa No. 8).

En relación a la pregunta No. 9: ¿Cuál fue la principal razón por la que elegiste el Bufete Contable y Fiscal para realizar tu servicio social? La respuesta obtenida fueron las siguientes:

- a) Las actividades se relacionaban con mi carrera (74%)
- b) Me interesaba participar en ese lugar aún si no es de mi carrera (10%)
- c) Se me facilitaba porque está dentro de la universidad (6%)
- d) Se me facilitaba por el horario (10%)

Como puede observarse, la mayoría elige esta opción porque buscan poner en práctica sus conocimientos, a un 10% le resulta atractivo algún otro aspecto; otros buscan la comodidad que representa no tener que trasladarse a algún lugar externo para realizar sus prácticas o prestar el servicio social y un 10% disponen de horario que les permite permanecer en el centro en los diferentes horarios que permanece abierto.

A la última pregunta encaminada a conocer la percepción del alumno acerca de si considera que al haber hecho sus prácticas o el servicio social en el CACE ha contribuido con la sociedad, el 100% consideró que su trabajo fue en beneficio de los sectores socio económicos que conforman la sociedad.

4. Conclusiones y recomendaciones

Derivado de este trabajo de investigación, se puede concluir que la vinculación universitaria con el sector productivo tanto a nivel internacional como nacional exige un gran esfuerzo y atención por parte de los actores involucrados. En relación a las acciones del gobierno, es necesario destacar su compromiso de realizar acciones encaminadas a fomentar la transferencia del conocimiento a través de la vinculación de las IES y los centros de investigación de los sectores públicos y privado, así como con la sociedad.

A través de sus diferentes dependencias, el gobierno puede incentivar y simplificar los trámites para obtener los registros de propiedades intelectuales, la generación de empresas y el registro de patentes. De igual forma se espera que aumente la cantidad de convenios que se firman con la IES y que sustentan las actividades de los investigadores involucrados en estas acciones.

A nivel universidad, es importante resaltar la necesidad de gestionar mayores recursos materiales y de equipo para los espacios de vinculación. En el caso del Bufete Contable y Fiscal es necesaria como ya se mencionó anteriormente, la adquisición de software contable y fiscal que puede ser a través de donaciones de empresas con las que existe convenio de colaboración, así como fomentar la capacitación a los prestadores de servicio social y prácticas profesionales tanto para el uso de software como para la aplicación de la legislación fiscal. Esta capacitación debe ser brindada en el caso de las prácticas profesionales, por las autoridades fiscales, ya que son éstas las que fungen como unidades receptoras en virtud del convenio de colaboración que existe entre ellas y la Universidad de Sonora. Las medidas descritas anteriormente, abrirían la posibilidad de contar con usuarios no solo del sector micro, sino también de la pequeña y mediana empresa.

Otro factor importante a tomar en cuenta para un eficaz funcionamiento del bufete es poner especial atención a los convenios de colaboración que se firman con las autoridades fiscales federales, estatales y municipales, con el fin de conservar ese valioso vínculo que se traduce en oportunidades de capacitación y posterior colocación de los estudiantes universitarios tanto en el sector público como privado. Por último, la difusión de los servicios que presta el CACE en todas sus áreas le garantiza una mayor promoción hacia los diversos sectores de la sociedad.

Referencias

- ANUIES (2009). *Paradigmas de la vinculación. Una visión de la ANUIES*. Recuperado de: <http://www.archivos.ujat.mx/vinculacion/primer%20encuentro%20de%20vinculacion/ponencias%20y%20conferencias/Paradigmas.pdf>
- Barnés, F. (1997). Estrategias para el impulso de la vinculación universidad-empresa. En C. Pallán y G. Ávila (Eds.) *La vinculación de las instituciones de educación superior con el sector productivo* (pp. 65-92). México: ANUIES.
- Campos, G. y Sánchez Daza, G. (2005). *La vinculación universitaria: Ese oscuro objeto del deseo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-campos.html>
- Casalet, M. & Casas, R. (1998) *Un diagnóstico sobre la vinculación Universidad Empresa*. México, ANUIES.
- Dirección de Comunicación, Universidad de Sonora (2018). *Inicia en la Universidad de Sonora el Primer Verano de Investigación 2018*. Recuperado de: <http://www.uson.mx/noticias/default.php?id=26399>
- Maldonado y Gould (2011). *La vinculación como estrategia de desarrollo en las universidades públicas*. Recuperado de: <http://publicaciones.anui.es/revista/91/2/3/es/la-vinculacion-como-estrategia-de-desarrollo-en-las-universidades>
- Plan de Desarrollo Institucional, 2017-2021
- Velázquez C. (2017). *Propuesta de Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021* .Recuperado de: http://www.planeacion.uson.mx/encuestapdi/docs/PropuestaPDI_Dr_EnriqueFernandoVelazquezConteras.pdf



COMPRENDIENDO LAS INFLUENCIAS CULTURALES Y SITUACIONALES DE LOS ESTUDIANTES FRENTE AL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

Understanding the cultural and situational influences of students versus learning
Spanish as a Foreign Language (SFL)

JEISSON ALONSO RODRIGUEZ BONCES

Fort Dorchester High School, Estados Unidos

KEY WORDS

*Beliefs about Language
Learning
Cultural Differences
Intercultural
Communicative
Competence
Identity*

ABSTRACT

Understanding the beliefs that students have regarding learning a foreign language is essential to understand the strategies that the teacher should use to plan an adequate language teaching. This reflective article talks about the perceptions and vision that a group of high school students and other actors have about the learning of Spanish as a Foreign Language (SFL), and this multicultural world where knowing languages is essential. These perceptions and vision will be analysed by the context where they are learning Spanish and by the cultural differences between students themselves and their Spanish teacher. Finally, the conclusions suggest considering the typology of classes taught in SFL for a more inclusive education.

PALABRAS CLAVE

*Creencias sobre el aprendizaje
de idiomas
Diferencias culturales
Competencia comunicativa
intercultural e identidad*

RESUMEN

Comprender las creencias que tienen los estudiantes con respecto al aprendizaje de un idioma extranjero es esencial para comprender las estrategias que el profesor debe usar para planificar una enseñanza del idioma adecuada. En este artículo de tipo reflexivo se hablará sobre las percepciones y visión que tienen un grupo de estudiantes de secundaria y otros actores de su entorno, sobre el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE) y este mundo multicultural donde saber idiomas se hace imprescindible. Estas percepciones y visión se analizarán por el contexto donde ellos están aprendiendo español y por las diferencias culturales que hay entre los mismos estudiantes y su profesor de español. Finalmente, las conclusiones sugieren considerar la tipología de clases impartidas de ELE para una educación más inclusiva.

Introducción

El saber un idioma extranjero, sea cual sea este, en muchos países hispanos, por no decir en todos, es vital para todas aquellas personas que consideran una manera de poder mejorar sus ingresos laborales (este es uno de los tantos motivos que hay para aprender un idioma extranjero) más allá de la profesión u oficio que desempeñan. Por ejemplo, muchos hispanos sienten la necesidad de dominar el idioma inglés, siendo este una gran herramienta para abrir puertas en sus propios países y especialmente si tienen definido llegar a los Estados Unidos y empezar una nueva vida. Es sinónimo de inclusión el hablar el idioma. No obstante, la gran mayoría de estudiantes y otras personas con las que se interactuó para tener estas reflexiones (entre administradores del colegio, profesores de otras áreas y entre otros), no sienten igual necesidad o deseo de querer aprender español. Por el contrario, algunos argumentan que aprender español no es necesario cuando no piensan viajar a un país donde este se habla, o incluso donde el trabajo que quieren desempeñar o desempeñan no necesitan de otro idioma. Muchos de los estudiantes que toman las clases de español simplemente lo hacen como un requisito académico – administrativo sin ser este obligatorio; únicamente para aquellos que desean hacer carrera universitaria y dependiendo cual, es indispensable tomar algunos créditos de cualquier idioma extranjero, no exclusivamente español.

Esta visión que se tiene del aprendizaje del español permitirá reflexionar sobre el desinterés de la mayoría de los estudiantes en el colegio frente al idioma, se hará un análisis de lo que se entiende por sociedad multicultural y lo que significa poder acceder y poner en manifiesto la competencia comunicativa intercultural; donde a pesar que los estadounidenses están rodeados de inmigrantes no está dentro de las posibilidades de muchos de los estudiantes aprender a hablar español a sabiendas que este es el segundo idioma más hablado en los Estados Unidos. De hecho, de acuerdo con la Oficina del Censo de los Estados Unidos, en 2016 los hispanos representaban el 17,8% de la población, aproximadamente 57,5 millones. Lo cual advierte que los hispanos son la minoría más grande del país, y la que tiene un crecimiento más rápido.

Abordaremos lo que es identidad y lo que esta permite deslumbrar para entender por qué muchos de los estudiantes del colegio no ven un mundo más amplio y ambicioso frente a ellos, siendo el aprendizaje de un idioma un ingrediente importante para concebirse ciudadanos globales y no únicamente locales.

Reflexiones

1. Enseñanza – aprendizaje del español en los Estados Unidos

Se hace difícil resistirse a la idea del por qué muchos de los estudiantes no son entregados al cien por ciento al aprendizaje del idioma español cuando vemos que en su sociedad hay una gran influencia de inmigrantes quienes tienen como lengua materna el español. El incremento de la comunidad hispana en los Estados Unidos se ve fácilmente en distintos aspectos de la vida en el país. Muchos años atrás se creía que el escuchar hablar a alguien en español era algo que solo sucedía en un restaurante hispano, o para ser más preciso, en un restaurante mexicano. Hoy en día vemos el vasto número de periódicos, emisoras de radio y canales de televisión en español que continúan creciendo (sin mencionar otros ámbitos a profundidad como en la música y el reconocimiento que tienen algunos artistas latinos). La enseñanza del español en las escuelas de los Estados Unidos ha aumentado también. Moreno Fernández dice que en el campo de la investigación de la lengua hay incluso mayor aceptación por parte de los lingüistas entre el español y el inglés que se produce en los Estados Unidos. Se está dando lugar a una nueva variedad geolectales del mundo hispano. (Moreno, 2013, p. 4). Y añade, “así como hay un español de Andalucía, de Puerto Rico o de Chile, existe un español estadounidense, ya con la suficiente estabilidad y homogeneidad; y sin que ello impida distinguir variedades internas.” (Moreno, 2013, p. 4).

Por cierto, hace unos pocos años había sido aceptado y figura oficialmente en la Real Academia de la Lengua Española el término “estadounidismo” para referirse a las palabras o usos propios del español hablado en EE.UU. También, fruto de ese contacto, surgió el fenómeno del “spanglish”, definido por Potowski y Lynch como un conjunto de “procesos de simplificación gramatical, sobre generalización de formas o variantes morfológicas, sintácticas, o léxico-semánticas, transferencia del inglés (calcos, préstamos, o patrones discursivos) y alternancia de código.” (Lacorte y Suarez, 2014, p. 130).

“Entonces, como podemos analizar, el español lo encontramos en un contexto donde es a la vez una lengua materna para unos, segunda lengua, lengua de herencia, o lengua extranjera para otros.” (Lacorte y Suarez, 2014, p. 13). Y esto a su vez plantea ciertos desafíos para los docentes que enseñan español, donde no solo se debe trabajar pensando en esta gran influencia que tiene el país de los Estados Unidos con distintas variables del español y sus usos, sino también con la apatía de los que se resisten a aceptar la importancia del mismo. Lacorte y Suarez agregan que:

Los diversos contextos sociales, lingüísticos y culturales específicos que se dan en EE. UU constituyen un campo inmenso de investigación y experimentación en la enseñanza del español. En particular, las muy diversas situaciones de uso, enseñanza y aprendizaje de la lengua plantean la necesidad de considerar la enseñanza del español desde una perspectiva émica, es decir, “desde dentro”, con respecto a principios pedagógicos, marcos curriculares, condiciones locales del aula y el contexto institucional, características de los estudiantes, etc. (Lacorte y Suarez, 2014, p. 131).

Dentro de esta experiencia enseñando español se han dado ciertos comentarios por parte de los estudiantes tales como: “no me interesa aprender su español mexicano, o para que aprendo español si no voy a salir del país, o para que sirve hablar el lenguaje mexicano si vivo aquí.” Cada una de ellas pueden ser el reflejo de un gran desinterés y rechazo a lo que representan otras personas, y sin duda la frase más dicente sin restarle importancia a las otras es, “no me interesa aprender su español mexicano”, la cual hace eco a lo que muchas personas piensan así allá sido pronunciada por solo un estudiante. Se hace insuficiente tener el salón de clase decorado con la bandera del país en mitad de él, más dos mapas inmensos de la ubicación de Colombia en el mundo para hacerle comprender a ciertos estudiantes que los mexicanos no son los únicos que hablan español. Es decir, la pedagogía de lo que es enseñar español no solo radica en la metodología de clase que pueda tener el docente, en las funciones gramaticales y léxicas del idioma, en sus variaciones lingüísticas; también radica en ampliar el espectro cultural y geográfico de los estudiantes con respecto a todos los países donde el español es el idioma nativo. La función de los docentes que venimos a compartir nuestra cultura, quienes somos y de dónde venimos debe estar encaminada a hacer entender a los estudiantes que no solo aprender español es importante y vital por lo que se comentaba antes, sino que más allá de las personas que los estudiantes puedan escuchar hablar en español deben saber que no todos son de origen mexicano.

Considerando lo que se dice antes, no se desconoce la gran influencia que los mexicanos han generado en este país, no solo por su proximidad geográfica a los Estados Unidos, sino que hay que sumarle la influencia gastronómica y la mano de obra calificada y no calificada que ofrecen. Esto es más una sensación de vacío cultural que gira en ciertos entornos de la sociedad estadounidense quienes incluso hacen celebraciones mexicanas suyas desconociendo el valor histórico de la misma y lo que realmente representa para una cultura. El cinco de mayo es un ejemplo de lo anterior. Para esta fecha es tan grande la publicidad comercial que se hace que muchos restaurantes mexicanos no tienen cabida para un cliente más. En el colectivo de

la gente está que el cinco de mayo se celebra la independencia de México, pero más allá de la historia real detrás de esta fecha, se aprovecha más el tiempo para tomar margaritas, tequila y comer tacos y enchiladas entre otras delicias mexicanas, que en realidad preguntarse por qué esta fecha, de su celebración, por qué se da así o/y quienes influyeron para que se diera importancia a esta fecha. Todo es cuestión comercial.

La independencia de México se celebra el 16 de septiembre de cada año. Por el contrario, el cinco de mayo se celebra el aniversario de la batalla de Puebla en honor a la victoria militar en 1862 sobre las fuerzas francesas de Napoleón III que querían invadir. De acuerdo, a los mexicanos esta celebración se da más en los Estados Unidos que en el mismo México.

En suma, dentro del aula de clase debe haber espacio para enseñar estos aspectos culturales como se anotó antes, profundizar en detalles que quizás son simples para unos pero importantes para otros; esto también constituye el posibilitar otros espacios donde se explore los orígenes reales de las culturas hispanohablantes y de la gran fuerza que tienen en los Estados Unidos. Por último, encontramos que en Estados Unidos el español forma parte de su realidad ya hace muchos años, no es nada nuevo, sin embargo, si se debe revisar cómo se trasmite la enseñanza del mismo más allá de la influencia de la comunidad mexicana en ese país. A medida que las metas de aprendizaje y la enseñanza del español van agregando diversas formas de comunicación en distintos contextos sociales y culturales, la formación docente debe extenderse a la postre del conocimiento gramatical de la lengua y enseñarles a los estudiantes los orígenes verdaderos de una celebración como la del cinco de mayo, por ejemplo.

2. Fortaleciendo la competencia comunicativa intercultural

La cultura facilita comprender todas las situaciones donde aparece la comunicación. Dos o más personas que interactúan dominando el mismo código lingüístico hacen de la comunicación que sea clara, eficaz y por ende comprensible, pero si no poseen similares conocimientos socioculturales, difícilmente podrían compartir iguales conceptos y por parte de la comunicación se perdería o no podrían acceder a ella a cabalidad. La competencia comunicativa intercultural reposa sobre varios pilares; la lengua es uno de ellos y la cultura es otro de gran importancia. Sin embargo, dice Diviño González:

Al introducir el término *cultura* el objetivo de la enseñanza no va a ser que el estudiante se asemeje al nativo, sino que, siendo consciente de su propia identidad y cultura, de cómo se le percibe, conozca

las identidades y las culturas de las personas con las que interacciona. (Diviño González, 2013, p. 29).

No obstante, el grupo de estudiantes que suscitaron a estas reflexiones carecían de un accionar crítico con respecto a lo que significa aprender ELE. Es decir, a pesar de las actividades trabajadas en clase, la construcción de conciencia intercultural crítica solo quedó en manifestaciones someras limitando el progreso de la comunicación intercultural. La poca participación de este grupo de estudiantes y el desconocimiento de otros países donde el español también se habla, marco la dirección de lo que el profesor piensa sobre sus conocimientos culturales. La interculturalidad supone respeto a la diversidad sin negar que puede haber conflictos ya que esta es manifestación de variadas interacciones como se explicó antes. Opina Trujillo que:

El término interculturalidad hace referencia al encuentro entre personas que provienen de entornos socioculturales y sociolingüísticos distintos, en los que han operado procesos a través de los cuales se les han ido formando valores, creencias, conocimientos y formas de pensar, hablar, sentir y actuar propias de su medio sociocultural. (Trujillo, 2002, p. 11).

El lograr que todos estos conceptos que definen la interculturalidad engranen óptimamente en el aula de clase de ELE no es nada fácil, por lo cual en el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe ser recursivos en definir muy bien todos los elementos que constituyen un proceso de relación que se establece entre profesores, estudiantes, métodos, materiales, etc., con el mundo exterior y el mundo interior del otro. Los estudiantes adquieren una competencia intercultural si conocen, se dan cuenta y comprenden que entre su cultura de origen y el de los otros estudiantes presentes en el aula existen similitudes y diferencias, se enriquecerán con esa serie de culturas, más amplias de la que conlleva la lengua materna y la lengua que estudian. (Diviño González, 2013, p. 30). En definitiva, en plantear muy bien que aspectos fortalecer en el aula de clase para perfeccionamiento de la competencia comunicativa intercultural generará una reacción de cambio y mejora en las creencias de los estudiantes frente al aprendizaje del idioma y su importancia, esto a su vez construirá nuevos sentidos de vida donde implica madurar como personas e integrarse a una sociedad global que desde hace años es una realidad en los Estados Unidos.

3. El concepto de identidad en ELE

Entre tantos diálogos aquí y allá, uno de los colegas manifestó que en los Estados Unidos las relaciones se daban de una manera cordial sin importar en qué contexto, y añade, que en gran medida en el pensamiento global de cada individuo, aunque no se

diga constantemente, está que este país es habitado principalmente por el “blanquito, el negrito, y el hispano,” y aunque muchas veces en las relaciones sociales se encuentran una mezcla de todos ellos, es decir, conviven a pesar de las diferencias, nunca se dejara a un lado los estereotipos, rasgos característicos, y comportamientos propios de los tres adjetivos mencionados antes, que a entendimiento del colega, califica a estos individuos.

La identidad es ese conjunto de rasgos propios de una persona o una comunidad, pero también es la que estructura los pensamientos que una persona tiene respecto de sí misma y que la convierte en algo distinto de los demás. Por supuesto, cuando enseñamos idiomas hay un esfuerzo inmenso en también transmitir todo este conjunto de rasgos con el fin de permitirles a los otros poder apreciar y valorar lo que otros distintos a ellos tienen arraigado por el simple hecho de haber nacido bajo otra cultura, con otras circunstancias, costumbres y hábitos. Del mismo modo, en el ejercicio docente enseñando ELE y cualquier otro idioma, se debe transmitir a los estudiantes “que aprender una lengua es en el fondo aprender a ser una persona social distinta.” (Williams y Burden, 1999, p. 123). Ser inclusivos recíprocamente es vital, donde el docente a través de su dinamismo, sin hablar de metodologías de enseñanza específicas, permita que los estudiantes descubran quien es él o ella, generando confianza en el ambiente para que ellos seguidamente abran sus mentes, permitan volar sus pensamientos y deseen explorar más a fondo lo que el solo hecho de aprender otro idioma trae para ellos. A causa de esto, los estudiantes se sentirán motivados para evaluar, comparar, y sobre todo para respetar y apreciar a los otros.

Por otro lado, los profesores de ELE deben motivar a sus estudiantes que hablan español, (ya sea porque nacieron en el seno de una familia hispana en los Estados Unidos o porque desde muy niños llegaron a ese país y traen consigo mismo características muy propias de su país de origen), a que aprecien y se sientan orgullosos de donde vienen, de sus ascendencias y descendencias. En las clases de español es normal ver estudiantes nacidos en Argentina, México, Chile, Honduras, Colombia, Guatemala, entre otros países hispanos, quienes, si bien es cierto conviven en su gran mayoría de tiempo con estudiantes estadounidenses y adoptan muchas de las costumbres de ellos, no deben sentir vergüenza por los hábitos, creencias, raza, entre otros aspectos que así mismo tienen. Precisamente estos son los ciudadanos actuales de Estados Unidos quienes deben fortalecer ese término explicado antes, y que los lingüistas llaman “estadounidismo.” Son ellos los llamados a enriquecer y transmitir el idioma por encima de las variables que hay en su uso.

Para finalizar, recordemos que conceptos como el iceberg cultural, las capas de la cebolla, la inteligencia cultural, la competencia intercultural,

son enfoques, teorías, que enriquecen y forjan el accionar de muchos de los intercambios entre sociedades, pero el mayor cambio de desarrollo sociolingüístico y sociocultural debe darse en la interacción que hay dentro del aula, así después los estudiantes exteriorizaran todo lo hecho en ella en la sociedad a la que pertenecen.

4. Escuchando a la diversidad para unificar criterios

Vemos que las sociedades se transforman, como es natural, puesto que en ellas hay seres humanos que deben cambiar para comportarse de la manera correcta en situaciones sociales concretas.

Los seres humanos no nacen para siempre el día que sus madres los alumbran: la vida los obliga a parirse a sí mismos una y otra vez, a moldearse, a transformarse, a interrogarse (a veces sin respuesta), a preguntarse para qué diablos han llegado a la tierra y qué deben hacer en ella. (GARCÍA MÁRQUEZ, *El coronel no tiene quien le escriba*).

El uso del idioma español en los Estados Unidos es constante y en varios ámbitos sociales como se mencionó antes; y esto sin duda es acompañado en paralelo con fenómenos al de la inmigración y la globalización. Sin embargo, a nivel general la presencia del español en la escuela estadounidense requiere la toma de decisiones en importantes ámbitos para unificar criterios como expresa Moreno Fernández:

En el ámbito lingüístico-normativo para crear una norma del español estadounidense sobre la que elaborar los manuales y materiales escolares. En el ámbito étnico-didáctico para reforzar la identidad cultural y ofrecer una enseñanza bilingüe de calidad. En el ámbito pedagógico para crear las materias que permitan cultivar de un modo adecuado las destrezas que más lo requieran, como la lectura o la expresión escrita en español. Y en el ámbito político para dar a las lenguas el valor social que les corresponde. (Moreno Fernández, 2013, p. 6).

Lo anterior deja entre ver que los estadounidenses no están inmersos del todo en lo que el bilingüismo propone, y con el siguiente comentario hecho por un padre de familia de los estudiantes se ratifica en algo lo anterior: “- ¿Usted sabe cómo se le dice a la persona que habla tres idiomas? – Trilingüe. - ¿Usted sabe cómo se le dice a la persona que habla dos idiomas? – Bilingüe.

¿Usted sabe cómo se le dice a la persona que habla un solo idioma? – americano”. Entendiéndose por “americano” esa persona, hombre o mujer, que nace en los Estados Unidos y no tiene ninguna ascendencia hispana o latina. Es decir, que no es hispano estadounidense.

Conclusiones

Bien es cierto que la presencia del español en el sistema educativo de los Estados Unidos continúa creciendo, esta no es sólida. Así el español sea el idioma que con más frecuencia se estudia en todos los niveles de escolarización en el país como lo señalan las lingüistas Nancy Rhodes e Ingrid Pufahl en su artículo de 2014, si se debe prestar bastante atención al menos a la tipología de las clases impartidas. No solo deben ser programas centrados en la enseñanza del lenguaje enfocados en la adquisición de habilidades de comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura. Si no hacer mayor énfasis en programas exploratorios con el fin de ofrecer una exposición general a la lengua y las culturas, y programas de inmersión donde se puedan enseñar inclusive otras materias en español.

Ahora bien, las reflexiones que se dieron lugar en este artículo solo reflejan las opiniones de quienes interactuaron constantemente con su escritor, lo que se vivió durante intercambios académicos, charlas formales e informales entre sus actores. No se consideran la única verdad, pero si permiten determinar qué concepto, valor, aprecio y disposición tienen los actores en cuanto a su competencia lingüística, comunicativa intercultural y su rol dentro de la sociedad donde están inmersos, y esa visión de mundo multicultural que tienen en mente, que perciben.

Finalmente, debe trabajarse por una educación más inclusiva. Los miles de inmigrantes que entran a los Estados Unidos en cierto grado conocen algo de lo que ofrece el país en términos sociales y económicos, y se moldean a lo que necesitan para poder vivir dignamente, y un factor que los dignifica aún más es saber hablar inglés. Se espera que por parte de los estadounidenses haya esa reciprocidad y se vea al otro como un semejante quien también trae consigo mismo experiencias de vida que sirven para construir este país.

Referencias

- Blake, Robert, & Colombi, María Cecilia (2013). La enseñanza del español para hispanohablantes: Un programa. *El español en Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares* (pp. 291). New York, New York: Academia norteamericana de la lengua.
- Cancino, Jorge (2017). «El plan migratorio respaldado por el presidente Trump explicado en 10 puntos: pide saber inglés y cancelaría lotería de visas». *Univisión*. <http://bit.ly/2huEeXc> [Consultado el 16-07-2018].
- Diccionario de la lengua española. (2018). Estadounidismo. En Diccionario de la lengua española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=GjyFPOD>
- Diviñó-González, Esther. (2013). "La competencia comunicativa intercultural en la clase multicultural de español como lengua extranjera". *Rastros Rostros* 15.29 (2013): 25-35. Impreso.
- Fernández Moreno, F. (1997): «¿Qué español hay que enseñar? Modelos lingüísticos en la enseñanza de español/LE», *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 14: 7-15.
- Gómez-Rodríguez, L. F. (2018). EFL Learners' Intercultural Competence Development Through International News. *GiST Education and Learning Research Journal*, (16), 185-208. <https://doi.org/https://doi.org/10.26817/16925777.431>
- Hernández-Nieto, Rosana & Gutiérrez, Marcus. (2017). *Mapa hispano de los Estados Unidos – 2017. Informes del Observatorio / Observatorio Reports*. 035-11/2017SP. ISSN: 2373-874X (online) doi: 10.15427/OR035-11/2017SP. Instituto Cervantes at FAS - Harvard University.
- Instituto Cervantes. *El español, una lengua viva*. Informe 2013. F. Moreno Fernández (Dir.). Madrid: Instituto Cervantes, 2013.
- Lipski, J. (2013). "Hacia una dialectología del español estadounidense". En *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares*, eds. D. Dumitrescu y G. Piña-Rosales, 107–27. Nueva York: Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- Lipski, John M. (2008). *Varieties of Spanish in the United States*. Washington, District of Columbia: Georgetown University Press.
- Liu, Y.-F. C. (2016). Cultural Collision: The Interference of First Language Cultural Identity on Pragmatic Competence of the Target Language. *GiST Education and Learning Research Journal*, (13), 131-147. <https://doi.org/https://doi.org/10.26817/16925777.323>
- Lynch, A. & Potowski, K. (2014). "La valoración del habla bilingüe en los Estados Unidos: Fundamentos sociolingüístico y pedagógicos en Hablando bien se entiende la gente. *Hispania*, Volume 97, Number 1, pp. 32-46.
- Manel Lacorte & Jesús Suárez García. (2014) *La enseñanza del español en los Estados Unidos: panorama actual y perspectivas de futuro*. *Journal of Spanish Language Teaching* 1:2, pages 129-136.
- Moeller, A. K. and Nugent, K. (2014). Building intercultural competence in the language classroom. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. Paper 161. <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/161>
- Moreno Fernández, F. (2013). "Panorama interdisciplinario del español en los Estados Unidos". *Tribuna Norteamericana* 14: 1–6.
- Ormeño, V. & Rosas, M. (2015). Creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile. *Colombian. Appl. Linguist. J.*, 17(2), pp. 207-228.
- Piña-Rosales, Gerardo, Covarrubias, Jorge I., Dumitrescu, Domnița, & ANLE, Academia Norteamericana de la Lengua Española (2014). *Hablando bien se entiende la gente 2: Recomendaciones idiomáticas de la Academia Norteamericana de la Lengua Española*. Doral, Florida: Santillana USA.
- Reznicek – Parrado Lina. (2015). "Spanglish": Bringing the academic debate into the classroom. *Towards critical pedagogy in Spanish heritage instruction*. E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages Special Issue, Volume 2, Issue 2, December 2015, pages 50-66 ISSN 2376-905X DOI <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.3.51>
- Rhodes, N. & Pufahl, I. (2014). *Panorama de la enseñanza de español en las escuelas de los Estados Unidos. Resultado de la encuesta nacional*. Informes del Observatorio / Observatorio Reports. ISSN: 23723874X (online) DOI: 10.15427/OR002-06/2014SP, Instituto Cervantes at FAS - Harvard University.
- Rodríguez-Boncos, M. (2003). Culture in the Classroom. *HOW Magazine*. Number 10. ISSN 0120-5927. Bogota: ASOCOPI.
- Usó, L. (2013). *Pronunciación en lengua extranjera e identidad*. Cultura, lenguaje y representación / culture, language and representation · issn 1697-7750 · vol. xi \ 2013, pp. 145-163. *Revista de estudios culturales de la universitat jaume i / cultural studies journal of universitat jaume i*. Doi: <http://dx.doi.org/10.6035/clr.2013.11.9>
- Williams & Burden (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: CUP.



LA ESCUELA, ESA JOVEN TECNOLOGÍA DE PODER

Escuela y medicalización de las infancias como dispositivos de disciplinamiento social

The School, that Young Technology of Power

ADRIANA SILVIA DI DEO

Universidad Católica de Santiago del Estero, Argentina

KEY WORDS

*School
Technology
Power
Social Capital
Estate and School
Medicalization
Childhood*

ABSTRACT

The pedagogy accompanies the creation of the school-infantile confinement and its normativization, trying to make the historical confluence with the biological and the psychological aspects. The medicalization of childhoods does not escape this. Different thinkers of education, in different historical moments, coincide with the existence of the school as a device to train the child in ideals of society and he can be an active part of it. If it does not happen, the child will be left outside the system and will be referred to another disciplinary device.

PALABRAS CLAVE

*Escuela
Tecnología
Poder
Capital Social
Estado y Escuela
Medicalización
Infancia*

RESUMEN

La pedagogía acompaña la creación de la escuela-encierro infantil y su normativización, intentando hacer confluir lo histórico con lo biológico y lo psicológico. La medicalización de las infancias no escapa a esto. Distintos pensadores de la educación, en diferentes momentos históricos, coinciden con la existencia de la escuela como dispositivo para formar al niño en ideales de la sociedad y él pueda ser parte activa de ella. De no ocurrir, el niño quedaría por fuera del sistema y se lo derivaría a otro dispositivo disciplinador.

1. Introducción

El modo en el que una sociedad concibe y construye su identidad y sus relaciones de poder está íntimamente relacionado con el tratamiento y el lugar ofrecido a sus infancias.

La pedagogía acompaña la creación de la escuela-encierro infantil y su normativización intentando hacer confluir lo histórico con lo biológico y lo psicológico. Distintos pensadores de la educación, en diferentes momentos históricos, coinciden con la existencia de la escuela como dispositivo para formar al niño en ideales de la sociedad y él pueda ser parte activa de ella. De no ocurrir, el niño quedaría por fuera del sistema y se lo derivaría a otro dispositivo disciplinador.

La pedagogía obtiene de la niñez su argumento para existir. Sin niñez no hay pedagogía. Sin niñez no hay objeto de estudio. Sin niñez no hay institución donde educar. Sin sistemas educativos no hay Estados que alberguen un ideal de capital cultural, social y político. ¿A quién educaríamos entonces?

El presente trabajo propone reflexionar acerca de la estrecha relación entre el control de los cuerpos infantiles y el ejercicio del poder en occidente a través de la escuela, y para ello se realizará un recorrido lineal entre el siglo XVII hasta la actualidad.

2. La infancia, combustible inagotable del Estado

El concepto de infancia y su división temporal en occidente de acuerdo a la construcción de su marco teórico que Ariés aborda en Baquero y Narodowsky (1994), se basó en la utilización de íconos y figuras como fuentes, brindando dos series de afirmaciones fundamentales.

La primera de ellas, fundamenta y describe el contraste de sentimientos inexistentes tal como se concibe la infancia en nuestros días. Los niños no eran ni queridos ni odiados, los niños eran simplemente *inevitables*. Una idea de infancia que no ofrecía diferencias ni en el atuendo ni en los trabajos ni tampoco en las cosas que decían o callaban (Narodowski, 1994). Los niños eran considerados manos de obra disponibles y utilizables para el trabajo.

En la segunda de las series de afirmaciones, donde tiene puntos de encuentro con Gélis, describe la transición de la antigua a la nueva concepción de infancia. En la misma destaca con mayor intensidad dos sentimientos fundamentalmente a partir del siglo XVII: las madres y las “nurses” en cuanto a la *dependencia* del niño al adulto y la necesidad de *protección*. En otras palabras, el niño como ser moralmente heterónomo y por lo tanto, el

sentimiento de amor maternal como estallido inaugural.

Desde la perspectiva de la necesidad de protección, amor y heteronomía¹, surge un proceso de infantilización y escolarización que en el que varios autores los abordan como fenómenos paralelos y complementarios. La pedagogía justifica la infancia deseada o normal, en una sociedad anhelada. Esta asimetría que se estrena en el siglo XVII, sirve en función a otro modo de control y construcción de poder a la que la mayoría de las civilizaciones no escapan.

En tal sentido, Foucault explica esta desigualdad a través del poder y de conocimiento que rodean los cuerpos entendiéndose la escolarización de la niñez como una de las formas de *disciplinamiento institucional*. El control que se ejerce sobre las personas tiene para el autor, el objetivo de jerarquización, diferenciación y progresión de los individuos para producir cuerpos útiles y dóciles. Los tiempos disciplinarios de las instituciones concebidas para tal fin como el convento, el hospital, la escuela, el régimen militar, la fábrica y la prisión conforman el andamiaje que la explica.

2.1. De la pansofía al panoptismo. La utopía recursiva

En la Edad Media se organizó el gran saber de indagación en contraste con la Edad Moderna en la que se dio en forma de saber-poder. Este cambio en la lectura dio lugar a lo que conocemos en la actualidad como las ciencias humanas: psiquiatría, psicología, sociología, entre otras. Este abordaje del saber-poder configuró al desarrollo de una teoría penal por un lado, y una práctica real, social por otro, produciéndose resultados totalmente diferentes, en el decir de Foucault.

Tal como Narodowski (1994) describe, la pedagogía explica y promueve un discurso normativizador de saberes obteniendo de este relato de niñez escolarizada, la justificación de la práctica pedagógica para reeducarla y como herramienta de ejercicio de poder.

El abordaje de la niñez y su pedagogización realizado por Comenio, hecha luz sobre el pensamiento educativo y filosófico y lo sitúa por encima del resto de metodizadores de la época.

En lo que hace a lo estrictamente pedagógico y eje de toda su obra, Comenio (1984) toma el pensamiento de los jesuitas, semejante a los ideales de de San Agustín y de Santo Tomás, concibiendo al hombre como una recopilación del universo, por lo que la adquisición del conocimiento debe ir de lo general a lo particular y no al revés.

En su opción sensualista, y como crítica a la escuela contemporánea y anterior a él, habiendo

¹ Heteronomía: los niños no pueden construir leyes propias y necesitan de la ley del adulto, de la moral heterónoma.

obligado a los alumnos a luchar con las palabras sin las cosas aporta la necesidad que el conocimiento empiece siempre desde los sentidos. A falta de cosas, se recurrirá a las imágenes (Orbis Pictus).

Esta idea globalizadora y precursora del “globalismo”, de enseñar *todo a todos y totalmente*, su insistencia en la importancia del orden y que las cosas solo pueden ser comprendidas dentro de dicho orden, es una versión temprana que hace Comenio sobre el globalismo moderno.

Si bien el pedagogo moravo prevé un aparato escolar único, no implica un único tipo de escuelas en cada nivel, por lo que una escuela única se centraría en niños entre seis y doce años potenciándose entre sí. Surgirían nuevos aprendizajes, una enseñanza mutua.

El *ideal pansófico* de Comenio respecto a la universalidad de contenidos justifica razones pedagógicas en cuanto a la gradualidad de un número apabullante de materias de modo espiralado. Esto ha sido un aporte a la pedagogía: la enseñanza progresiva en contraposición a la enseñanza propedéutica. Comenio repiensa la escuela, originalmente nacida para educar solamente a los niños ricos, a los ‘vástagos’, acogiendo, de este modo a los hijos de los pobres, que solo pasarán en ella un corto período.

Por lo tanto, la sistematización llevada a cabo por Comenio es un hito pedagógico en cuanto a la pedagogía como disciplina autónoma. El poder de los claustros académicos en función del ideal ciudadano, burgués. La educación continuaba para quienes estaban destinados a la toma de decisiones, “la flor de los hombres”.

Foucault estudia la relación de panoptismo y poder como uno de los rasgos característicos de nuestra sociedad. La vigilancia, el control y la corrección constituyen una dimensión fundamental y características de las relaciones de poder existentes en sociedades occidentales. La vigilancia individual y continua como método de formación y transformación de los individuos en función de ciertas normas.

La disciplina como contra-derecho, es uno de los hitos históricos en el que Foucault puso luz. Desde la educación y la formación indefinida progresiva, explicó la contraposición al derecho. La construcción de un nuevo concepto de infante crea la necesidad de justificarlo y para ello se vale de una secuencia encadenada cuyo relato lo evidencia a través de distintas disciplinas: la pediatría, la psicología y la pedagogía.

La visión positiva de la disciplina con el objetivo de evitar peligros para volver más útil a la población, la nacionalización y estandarización de los mecanismos que dan lugar a la escuela como institución para tal fin.

No es casual que Foucault (1975) tome la idea de *panóptico* para explicar el control sobre los cuerpos como una vigilancia permanente sobre los

individuos, con el agregado de construir un saber y no como indagación. Este nuevo saber, según Foucault, no se ordena en términos de presencia o ausencia, existencia o no-existencia, sino que se organiza alrededor de una norma, establece qué es normal y qué no lo es, qué cosa es incorrecta y qué otra es correcta, qué se debe o no hacer.

La escuela moderna, toma el cuerpo infantil hacia finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, con otros componentes, otras finalidades que las medievales. Ariès estudia la relación entre la niñez, el nacimiento de la infancia, de la familia y de la escuela moderna como procesos paralelos y de relaciones recíprocas. La escolarización de la infancia requiere inexorablemente un actor, el cuerpo infantil, en búsqueda de su escenario, la escuela.

Ariès y Postman, en cada una de sus obras, sacan a la luz la necesidad histórica de la creación de una organización para extirpar al niño de su tradicional vida familiar y formarlo en la lectura y la escritura. Abonando a los autores arriba referidos, Brinkmann coincide con el surgimiento de un nuevo sujeto de la vida institucional y del pensamiento pedagógico, el escolar. Esta nueva forma de organizar el ambiente infantil, con adultos profesionalizados en la práctica educativa, y claramente diferenciada de los ámbitos de producción y lúdicos, da lugar al encierro infantil en las escuelas tanto como a la normativización del discurso pedagógico.

La pedagogía acompaña la creación de la escuela-encierro infantil y su normativización, intentando hacer confluir lo histórico con lo biológico y lo psicológico.

Distintos pensadores de la educación, en diferentes momentos históricos, coinciden con la existencia de la escuela como dispositivo para formar al niño en las ideas de relaciones sociales previas a que él pueda ser parte activa de la sociedad.

Ariès denomina al proceso de escolarización como *cuarentena*; en tanto Meyer asume a la escuela como una tecnología especial que disciplina a los niños (y la enseñanza profesional) con sus horarios, programas a un *saber ser* niño (o profesional de la educación) mediante el disciplinamiento, la pasividad, la obediencia en una *pedagogía de la intimidación*.

Por lo tanto, a ser niño no se nace más que biológicamente. A ser niño se aprende y en el ámbito denominado escuela. El carácter paternalista, recreando el pensamiento del utilitarismo, el sometimiento del niño frente al adulto traza una clara barrera entre ambos mundos, entre ambos estratos y que evidencian la eternalización bajo diferentes formas de discurso a lo largo de la historia de la humanidad.

La infancia es una fuente de preocupaciones teóricas. La pediatría y la psicología no son sino el estudio acotado de la niñez en su fase de las

particularidades inherentes a la vida del hombre y a su singularidad etaria. La adecuación de los discursos médico, aportando la comprensión de todo el desarrollo humano, tanto como las contribuciones freudianas acerca del devenir de la sociedad y la cultura, conforman un marco discursivo que da pie al estudio de la infancia desde la perspectiva escolar.

2.2 El despotismo de la medicalización. El control de la niñez

La infancia como se la entiende en la actualidad forma parte de una construcción social cuyo objeto de estudio es la de explicar, pautar y predecir al niño en la escuela, por lo que se la aborda desde la didáctica, la psicología educacional, la pedagogía, la psicopedagogía en pos de conseguir una infancia culturalmente normal.

La medicalización, es decir, el hecho de que la existencia, la conducta, el comportamiento, el cuerpo humano, se incorporaran a partir del siglo XVIII en una red de medicalización cada vez más densa y amplia, que cuanto más funciona menos se escapa a la medicina (Foucault, 1977:4). Si bien el capitalismo, que desplegado a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, socializó el cuerpo en función de la fuerza productiva, para la sociedad capitalista lo importante era lo biológico, lo somático, lo corporal antes que nada. El cuerpo es una realidad biopolítica²; la medicina es una estrategia biopolítica. En tal sentido la medicina no estaba interesada en el cuerpo del proletario, en el cuerpo humano, como instrumento laboral sino fue hasta la segunda mitad del siglo XIX cuando se planteó el problema del cuerpo, de la salud y del nivel de la fuerza productiva de los individuos.

En este sentido, Cannellotto y Luchtenberg (2008) aportan que las exigencias de la sociedad industrial y las técnicas e instituciones de disciplinamiento requeridas para mantener el alto rendimiento y producción, hicieron que la medicina comenzara a operar (bio)políticamente, dictaminando parámetros de normalidad en función de los que se administraban las vidas y los cuerpos, comenzando de esta forma la medicalización de la población como vehículo del disciplinamiento que imponía el progreso. Pero, si bien la medicina continúa su relación con la economía (como parte de un sistema histórico, económico y de poder), en la actualidad este vínculo se destaca "porque puede producir directamente riqueza, en la medida que la salud constituye un deseo para unos y un lucro para otros" (Foucault, 1976: 165).

Los saberes científicos de la sociedad industrial, con ideales de garantizar y mejorar las condiciones de vida, retroalimentaban los dispositivos de poder de la época modelando cuerpos y subjetividades para encuadrarlos en su proyecto socio-histórico de productividad, a través de lentos procesos de disciplinamiento, educación y cultura. En la actualidad, los saberes tecnológicos asociados a la teleinformática reproducen un ritmo vertiginoso y global, virtual y digital, intentando un programa más radical de producción de sujetos, interviniendo directamente en los códigos genéticos o circuitos cerebrales (Sibilia, 2005). Las pruebas genéticas pueden "etiquetar" a las personas con riesgo de padecer trastornos, en tanto los tratamientos genéticos avanzan en medio de cuestionamientos éticos.

Estas corrientes marcan normalidades y patologías, progresos y regresiones, beneficios y perjuicios en las acciones de los educadores, en las instituciones escolares y finalmente, en las respuestas dadas por esos niños a las acciones educativas. (Narodowski, 1994:27).

En un contexto clínico-asistencial, de acuerdo a Cannellotto y Luchtenberg (2008), se desarrolla paradigmáticamente la vertiente asistencial, en el mejor de los casos desde el aspecto de los cuidados y supresión sintomática; y, en el peor, desde el aspecto custodial. Así, su objeto no es la promoción de la persona en tanto desarrollo y garantía de sus necesidades integrales y derechos sociales, cuestión que implicaría trabajar en la modificación de las variables contextuales y no sólo sobre el individuo. Tampoco busca reestructurar las relaciones de poder con el paciente y el entorno limitando la propia hegemonía profesional sobre los padecimientos mentales, desde una actitud de cercanía, respeto y valoración de las capacidades del usuario, la familia y el entorno.

En tal sentido, Dueñas (2014) toma la niñez y las instituciones que la albergan y describe la tensión entre dos paradigmas que coexisten: el *paradigma de Protección Integral* que protege y promueve una mirada del niño como sujeto de derecho y el *paradigma Tutelar* que centra al niño, referido como 'menor', considerado como objeto de protección, de su no posibilidad de discernir, inmaduro. Por lo tanto estos dos modelos conviven también en la Escuela e inexorablemente interpela la práctica docente. Es difícil aceptar la dificultad de la neutralidad valorativa de la Escuela y la actuación del docente.

Así como la sociedad interpela el rol de la Escuela y del docente, también es imprescindible que, paralelamente, la familia observe y se cuestione acerca de las necesidades particulares de su hijo, se involucre en ello. Esta interdependencia social en la educación hace que la subjetividad del niño esté en juego y la necesidad de buena praxis docente sea fundamental al momento de compartir

² Foucault sostiene que la Biopolítica es efecto de una preocupación anterior del poder político: El Biopoder, que son un conjunto de estrategias de saber y relaciones de poder que se articulan en el siglo XVII sobre lo viviente en Occidente. (11 nov. 2012)

con otros profesionales la propia mirada sobre el niño.

El fuerte sesgo biologicista, de no pocos docentes, que atribuye de manera lineal y excluyente a razones médicas las dificultades de aprendizaje y de conducta, obstaculiza de modo contundente la posibilidad de considerar otro tipo de variables. Dubrovsky (2009) señala que cada día es mayor el número de alumnos que nos confrontan con dificultades para su inserción e inclusión en la vida escolar y la respuesta es la derivación a tratamientos neurológicos o psiquiátricos, la medicalización e incluso, la judicialización.

La Escuela como escenario para la construcción del lazo social humanizante tiene un lugar significativo para la configuración de la subjetivación de los niños y, por lo tanto, no es un mero lugar donde se reciben niños que 'saben' cómo comportarse, cuándo prestar atención, qué hacer para desarrollar su expresión escrita o resolver cálculos matemáticos. Estos procesos, según Piaget, se construyen a partir de procesos complejos en los que intervienen una serie de factores. Desde esta perspectiva, Vigotzki aporta que es fundamental el papel que aporta la Escuela en contextos socio-culturales de época.

La Escuela refleja un escenario de interdependencia social tal que no puede dejar por fuera el educar para saber vivir juntos, mantener y mejorar las condiciones de vida en todas sus formas generando una respuesta de solidaridad.

2.3 La soberanía de la Escuela para la construcción de dignidad y democratización del niño como sujeto de derecho

Si entendemos a la sociedad como un sistema dinámico de cambios acelerados por las nuevas tecnologías, la gran influencia de las redes sociales, la velocidad en la que se propaga la información, no debemos dejar de lado que todo esto modifica la dinámica del aula, las relaciones interpersonales en la escuela.

En las últimas décadas ha variado los modos de ver, prestar atención a los niños y surge la denominación de 'síndrome' o 'déficit' de atención en las prácticas psicopedagógicas de tipo reeducativas. Las mismas tienen un carisma de 'síntoma' y por tal, son necesarios una serie de análisis clínicos y complementarios por imágenes, de laboratorio, exámenes médicos.

Desde la lógica reeducativa, el síntoma se observa, se clasifica, y se nombra en los diagnósticos psiquiátricos. Para la psicopedagogía de línea cognitivo-conductual, lo único que importa es la cara visible del problema de aprendizaje. El sujeto no es convocado a *hablar* de su malestar para luego proceder a definir intervenciones rehabilitadoras-reeducadoras para eliminar o compensar la dificultad por la que se consulta.

En contraposición, la jerarquización de la palabra del niño en cuanto a la expresión de sus miedos y expectativas de lo que le pasa, son las perspectivas del abordaje de la psicopedagogía de inspiración psicoanalítica la cual aborda al niño como sujeto de derecho. El niño pasa de ser 'objeto' de preocupación de la familia y de la Escuela, a ubicarse en el lugar activo de su tratamiento, manifestando sus padecimientos para aprender o comportarse de acuerdo a las expectativas de los adultos.

En este contexto, la sociedad toma a la Escuela como medio para depositar su esperanza en que 'algo' puede hacerse. Por ello debe garantizarse el cumplimiento de las leyes vigentes tanto de Salud Mental como de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes las cuales velan, entre otras cosas, por "la tolerancia, el respeto al pluralismo, la participación responsable³, la dignidad⁴, la igualdad.

"Parecería que acompañar al niño y a su familia en sus dificultades emocionales ya no es prioritario", (Perlento, 2011). Para que ésta sea una buena práctica no puede ni debe escindirse del conocimiento de normas que respaldan una práctica comprometida con los niños y jóvenes.

¿Pueden, deben los docentes intervenir en la formación de los alumnos en lo que se refiere a valores? Onetto (1994: p.97) afirma que, "la propuesta de valores no es una materia opcional de los contenidos de enseñanza sino una condición de posibilidad misma: no se puede enseñar sin proponer simultáneamente una selección de valores".

Por otra parte, la ética del profesional docente, en la sociedad del conocimiento, tiene que ser construida entre todos los ciudadanos ya que dichas decisiones afectan inexorablemente a los niños hoy y ahora.

El niño no es un síndrome y necesita de prácticas subjetivantes, que se atiendan su singularidad enmarcadas en su historia, reconociendo la noción de 'epigenética' o de 'neuroplasticidad neuronal'. En otras palabras, reconociendo y considerando que los niños están pleno proceso de constitución de su subjetividad.

A modo de ejemplo en el campo de la práctica profesional se ha tomado el actuar docente ante la insistencia de la institución a darle medicación a un niño diagnosticado con ADD. El alumno se negaba a recibir la medicación indicada por su madre todos los mediodías. Luego de una breve charla con él, el docente hace conocer a sus directivos que en virtud de la imposibilidad de suministrar medicamentos en el contexto escolar a los alumnos y haciendo respetar con firmeza la voluntad del niño de no

³ Ley Nacional N° 26657 de Salud Mental: artículo 7° inc c).

⁴ Ley Nacional N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes: artículo 9°.

recibir en el ámbito escolar la medicación, el niño no la recibiría de parte del docente evocando el artículo 3° apartado b) de la Ley Nacional N° 26657 de Salud Mental y el artículo 3° Inc. b) que sostiene 'el derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta'. El conocimiento de las Leyes por parte del adulto a cargo de los niños y la escucha activa, hicieron que se respetara sus derechos, por tanto ni la institución (que avalaba a la familia) ni la familia pudieron objetar la decisión personal del docente.

3. Cuando la Escuela terceriza la 'inclusión'

En los noventa, se cuestiona la constitución de escuelas especiales en "ghettos" separados de lo normal (Dueñas, 2013) bajo el argumento a la posibilidad de todos los niños de insertarse en la educación general "con respeto a sus diferencias" cuestión que alude a los Derechos de la Infancia.

Consecuentemente, esto implicaba la necesidad no solo cuestionar las estructuras de la Educación General, sino también la accesibilidad, mobiliario y toda adaptación arquitectónica pertinente.

Una nueva concepción de Escuela que hizo cavilar qué es la educación y qué requisitos serían imprescindibles, parece haber mutado hacia el mercado de las escuelas inclusivas. El libre juego de la oferta y la demanda con todo el andamiaje propio y tercerizado.

Al respecto resulta oportuno señalar que de la mano de la nueva oferta-demanda en el mercado de escuelas inclusivas ha venido la medicalización de la educación.

Tal como define Dueñas (2013), el fenómeno por el cual ya no se parte de un niño con discapacidad al que se intenta incorporar a la escolaridad general, sino de un niño que estuvo desde siempre en escolaridad común, y que a partir de dificultades en sus avances pedagógicos, la escuela común encuentra en la solicitud de un maestro integrador un modo de derivar responsabilidades, haciendo que *la Especial* se haga cargo, ... como si la escuela común nada tuviera que ver ni en su origen, ni en su evaluación y resolución.

En la escuela se realizan adaptaciones curriculares, edilicias, y también se brinda a los padres una solución normalizadora para aquel niño o adolescente. En otras palabras, se tercerizan los alumnos (casos) que presentan dificultad y se etiquetan de acuerdo al tipo de "Trastorno Mental" que describa el DSM IV para que la obra social y la medicina prepaga se hagan cargo a través de los equipos particulares de "integración".

Las antiguas preguntas acerca de qué le pasa, cuáles serían los motivos por los cuales el niño o adolescente está manifestando tal o cual dificultad, quedan por fuera de la entrevista entre la Escuela y

la familia, y se rubrica la dificultad con un 'certificado de discapacidad'.

Por lo que interpela al sistema educativo, y además al de salud, acerca del modo de posicionarse no solo frente al alumno, sino además y por sobre todo ante ese niño como sujeto de derecho al momento de elaborar un informe y tomar decisiones⁵.

Se caería en un serio error el abordaje de las dificultades de aprendizaje ajustándose solamente las normativas, a los procedimientos correctos y estandarizados para dar cuenta de qué es normal y qué no lo es, qué debe hacer el niño o qué no debe hacer el niño. La propuesta sería alejarnos de un panoptismo y acercarnos al contexto y al momento particular del niño para tenderle un puente que lo habilite a saberes que lo independicen de todo andamiaje no natural.

'La mente, la subjetividad infantil, en pleno proceso de constitución y maduración orgánica, no pueden reducirse a su cerebro. Los niños no son simples soportes biológicos de funciones cognitivas aisladas unas de otras' (...) 'las personas, los niños, somos sujetos, no artefactos', (Dueñas, 2016).

Si bien lo que emerge de un niño en la escuela es su conducta, también la Escuela debe preguntar y compartir esta pregunta en el encuentro con los padres con el fin de contextualizar al niño, el hoy y el ahora. Se agregan nuevas variables a contemplar.

3.1. Y los niños y adolescentes que no están en la Escuela, ¿dónde están?

El compromiso como Escuela no está solamente en la franja de clase media, media alta de la población, de aquella 'infancia híperrealizada' super conectada entre dispositivos y en la 'nube', sino también debe visibilizar e 'incluir' a aquellos niños y adolescentes que no están siquiera dentro de la Escuela.

¿Cuánto hemos considerado la infancia más urgida que hasta la posibilidad de ser parte de ella se les hemos vedado? La políticas educativas debieran darles un lugar adecuado y es vital hacerlo.

Este grupo de niños se considera como la de una infancia desrealizada⁶ cuyos saberes pasan por sobrevivir en el mismo mundo donde co-existen la inmediatez del conocimiento y de la información. Infancia invisibilizada, que no despierta aquellos sentimientos de protección y de ternura que debieran despertarnos (Narodowski: 2013). Infancia que busca un lugar dónde dormir. Infancia

⁵ Ley Nacional de Salud Mental 26.657, Capítulo II, artículo 3, (b) expresa: 'En ningún caso puede hacerse diagnóstico en el campo de la salud mental sobre la base exclusiva de: (...) b) Demandas familiares, laborales, falta de conformidad o adecuación con valores morales, sociales, culturales, políticos o creencias religiosas prevalecientes en la comunidad donde vive la persona'.

⁶ Narodowski, M. Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño.

en la búsqueda permanente de 'alojo' en el adulto que los vea. A como sea. Seguramente, ver a estos niños, sería reflejarse en un espejo que devuelva el fracaso como adultos.

Quizá la creación de la 'gran nube' digital es haber creado otro lugar para reforzar su invisibilidad y asegurarse que no existen porque no pueden acceder. La creación de una generación de analfabetos digitales. En este nuevo contexto, se los llamaría en vez de analfabetos, "unplugged" o desenchufados.

Estas cuestiones prueban que estamos inevitablemente frente a una gran crisis educativa, y por tanto, a un nuevo modelo geopolítico de la educación.

Políticas educativas globales que asignan estándares y " 'competencias' a alumnos y maestros, metas y conocimientos curriculares básicos, cada vez más a través de la implementación de exámenes internacionales; escuelas que se asemejan cada vez más a los programas de libre mercado, a través de los programas de elección; ataques cada vez más efectivos al currículum escolar (...) por su humanismo secular (...); y la creciente presión para hacer de las necesidades de la empresa y la industria, las principales metas del sistema educativo." (Apple:1997,p.154)

Los cíclicos cuestionamientos e inminente 'necesidades' de reforma educativa, de la estructura y abordaje de la formación profesional docente hacen que la concepción de educación para la equidad, no sea el fin. Parece haber expirado la idea, "el viento sopla por donde quiere y que los hijos de los ricos, los nobles o los que dirigen el Gobierno no son los únicos que han nacido para esas dignidades (...) dejando de lado a los demás como inútiles y sin esperanza". Crisis donde la mayoría de los discursos políticos y pedagógicos escinden el rescate de esa infancia. A punto tal de cambiar la pedagogía por tratados de derecho penal o de tratados de psiquiatría legal.

4. A modo de conclusión

Desde la perspectiva de Comenio, la simultaneidad sistémica abonaba la idea de gobierno corporativo organizado como un sistema educativo, escuelas dispersas en un territorio y supervisada por una corporación de educadores daba lugar a un escenario cuya soberanía pertenecía a los pedagogos y la incidencia de la política era acotada. El rol docente era simplemente de ejecutor de esa normativa.

Hacia fines del siglo XIX el quehacer educativo pasó a manos del Estado. Su capacidad financiera, amplificada tras la conquista colonial, la actividad agropecuaria y la redistribución de impuestos, hicieron que la legitimación educativa pasara al Estado y, en algunos casos, compartida con la Iglesia. Por lo tanto, la capacidad política y de

disciplinamiento pasó a manos de un Estado fortalecido en su rol regulatorio, financiador y proveedor de educación. La gratuidad educativa fue un instrumento imprescindible para la conformación civilizatoria de la sociedad occidental por lo cual, los maestros supervisados por la corporación de pedagogos de antaño, pasaron a ser "salarizados" dependientes del Estado, y consecuentemente, disciplinados.

La tecnología escolar, además de transmitir contenidos académicos, proviene de una inercia de la compulsividad de la escolaridad moderna. El aprovechamiento de la dependencia heterónoma, construida bajo el discurso pedagógico pone en tensión otras prácticas que se colisionan contra la disección de las conductas infantiles.

El disciplinamiento de la niñez mediante dispositivos de medicalización de la infancia es sólo un emergente de este discurso.

¿Cómo alojamos entonces esa niñez distinta a la concepción de hace un par de décadas? ¿Cómo convivimos y nos incluimos en este nuevo esquema, como educadores y como padres? ¿Desde qué perspectiva abordamos la inclusión? ¿Estamos, como Escuela abriendo una mirada interdisciplinar donde prime la ética profesional?

Allí donde algunos pueden dudar, los maestros continúan dando la cara a situaciones conflictivas, confusas, movilizantes que, en diferentes órdenes, atraviesan la cotidianidad social" (Gutman y Siede, 1994).

La escuela es el reflejo donde confluyen todas estas transformaciones paradigmáticas. Es imprescindible reflexionar acerca de este nuevo escenario, afinando las prácticas, aguzando la mirada y abriendo espacios para construir relaciones de confianza que no se logran sin la escucha activa y comprometida de los profesionales de la educación y del niño en un marco de profundo compromiso ético.

La relación padres-escuela requiere de una nueva forma de relacionarse construyendo otro modo una asimetría necesaria entre los actores, fortaleciendo el sentimiento que en la escuela hay profesionales criteriosos y formados que colaboran con el desarrollo intelectual de los niños, y al mismo tiempo, las familias ejerzan una participación activa, comprometida y ética con sus hijos. En muchas ocasiones se ha observado que la evolución académica y afectiva del niño se dio no insertándolo en un dispositivo no natural para su desarrollo, llámese interminables tratamientos psicopedagógicos, tratamientos neurológicos, clínicos, etc.

La fugacidad y rapidez que el mercado se inserta en casi todas las dimensiones sociales, hacen que se tomen decisiones pedagógicas alejadas del bienestar del niño, sin considerarlo como sujeto de derecho y por tal, los adultos le imponemos un

escenario con nuestros propios y veloces tiempos a los que la niñez no les corresponde.

Para que el docente y la institución escolar logren promover cambios positivos en el aprendizaje del niño es necesario que los adultos lo protejamos. La alianza madre, padre, y los profesionales de la educación y la salud, piensen y actúen de modo ético, alojando al niño con ternura y respeto.

El tema de los contenidos, tal como Freire (1992: p.17) refiere, no puede ser ajeno al de los objetivos que se persiguen, ni mucho menos al de cómo se trabajan esos contenidos. El acto de educar y de educarse sigue siendo en estricto sentido un acto político [...] y no sólo pedagógico.

La escuela siempre ha reflejado fielmente la dinámica de la sociedad y, por lo tanto, estrechamente vinculada a la relación que tiene el conocimiento, el poder y la niñez. Desde esta perspectiva, es ineludible la crítica y el debate sobre la escuela.

En tal sentido, se encuentra oportuno recuperar la voz de Meyer en Narodowski (1994), en cuanto a que *“La escuela no es un modo de formación entre otros, ella fue concebida como la primera y, finalmente, como la última. Sus horarios ocupan todo el día de los niños, sus programas ponderan el conocimiento indirecto en detrimento de la experiencia, e incluido en la enseñanza profesional, su disciplina definió un saber ser niño hecho de pasividad, obediencia, en una pedagogía de la intimidación”*

En este pensamiento se sintetiza la profunda crisis educativa. La sociedad demanda cada vez más de la institución que pareciera llegar a destiempo a la misma. El siglo XXI nos interpela ante la crisis de poder de la que la escuela no escapa.

Los modelos de pensamientos anteriores, partían de una asimetría dada por la institución escuela. En la actualidad, esta asimetría debe deconstruirse y construirse a diario dentro del aula. No obstante esta crisis, la funcionalidad de la escuela como lugar de encierro de los niños y de cuidado, sigue siendo, parcialmente compartido con los padres.

El orden social comeniano, no ha sido superado aún pese a las críticas permanentes y justificadas.

La escuela ha sido y por el momento, sigue siendo una de las tantas tecnologías disciplinarias de poder. Probablemente, la construcción de poder actual ya no deba ser cuestionada en términos de institución-escuela-edificio, sino por cómo se están construyendo los lazos humanos, los que pasan más por la liquidez e impulsos de la fibra óptica de internet, que por la escuela-edificio exclusivamente.

Quizá la crisis educativa esté en línea con una reconversión del concepto de *poder* con cierto margen de simetría, una nueva manera de encierro para disciplinar a los cuerpos respondiendo a quién

educar y quién finalmente decida financiar la educación.

Quizá entonces, los escritorios, además de los lápices se necesiten pantallas táctiles con diversidad de aplicaciones y el acceso a la información, delegado en un micro dispositivo electrónico. Quizá esa sea la nueva forma de educación simultánea que planteaba Comenio. Lo que seguramente nunca pueda ser reemplazado, es el moderador de este tráfico de datos y de los lazos interpersonales, el educador⁷.

Es a través de qué se propone a los niños, la perspectiva de futuro de la humanidad que se tiene.

⁷ Se entiende como educador no sólo al docente sino también quienes ejercen el rol parental.

Referencias

- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación. Lo que olvidan los post-modernistas: capital cultural y conocimiento oficial*. Miño y Dávila Editores.
- Baquero, R.; Narodowski, M. (1994). "¿Existe la infancia?" *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 6.
- Bleichmar, S. (2010). El psicoanalítico. La infancia y la Adolescencia ya no son las mismas. ¿Qué se conserva hoy de la infancia que conocimos? noviembre de 2010.
- Canelotto, A.; Luchtengerg, E. (2008). Medicalización y sociedad. Lecturas críticas sobre un fenómeno en expansión. Disponible en: https://issuu.com/unsamedita/docs/medicalizaci_n_y_sociedad_adelant
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: AKAL.
- Dueñas, G. (2013). Revista Actualidad Psicológica. Patologización y medicalización en la educación. Disponible en: https://gruposaludmentalfts.files.wordpress.com/2014/02/duec3b1as-patologizac3b3nymedicalizac3b3n_en_educac3b3n-pdf.pdf
- Dueñas, G.; Gorbacz, L.; Rattagan, M. (2014) La clínica en los límites de la Ley. *Revista Generaciones: Pensar con el psicoanálisis niño@s, adolescentes*. Psicología de UBA. EUDEBA. Buenos Aires.
- Diker, G.; Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: Hoja de Ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Faraone, S.; Barcala, A.; Torricelli, F.; Bianchi, E.; Ballesteros, I.; Lopez Casariego, V.; Leone, C.; Tamburrino, C. Medicalización/ medicamentación de la infancia Políticas públicas, actores sociales y nuevos escenarios.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (trad. Aurelio Garzón del Camino). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1977). Educación médica y salud • Vol. 11, No. 1. La Historia de la medicalización, página 4. Disponible en: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43400441/Foucault_1977_historia_de_la_medicalizacion.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1533814613&Signature=XZe1VJe84vXBXYWPDFZ%2F2wYuwIs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DHistoria_de_la_medicalizacion.pdf
- (1986). *La verdad y las formas jurídicas. Conferencias 4 & 5*. México: Gedisa.
- Freire, P. (1992). Pedagogía de la Esperanza.
- Ibañez-Marin Mellado, J. A. (2013). Ética docente del siglo XXI: nuevos desafíos. *Revista Edetania: estudios y propuestas educativas*, 43, pp. 17-31. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4406245>
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación pedagógica moderna*. Buenos Aires: Aique.
- (2016). *Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño*. Buenos Aires: Penguin Random House.
- Narodowski, M.; Carriego, C. (2006). La escuela frente al límite y los límites de la escuela. En Ospina, H.F., Narodowski, M & Martínez Boom, A. (comps.), *La escuela frente al límite. Actores emergentes y transformaciones estructurales. Contingencias e intereses*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Rousseau, J. (2000). Emilio o la educación. Elaleph. Disponible en: <http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/Jean-JacquesRouseau-Emilioolaeducacin0.pdf>
- Vazquez Verdera, V.; Escámez Sanchez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12nspe/v12nspea1.pdf>
- Ley Nacional N° 26657 de Salud Mental: artículo 7° inc c)
- Ley Nacional N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes: artículo 9°.
- Decreto n° 603/13, que reglamenta la Ley de Salud Mental: artículo 16°



EVOLUCIÓN DEL ESTUDIO DE LA IMPLICACIÓN DESDE TRES ENFOQUES

Evolution of the Study of Engagement from Three Approaches

CATALINA PATRICIA MORALES MURILLO¹, ROBIN MCWILLIAM², MARÍA DOLORES GRAU SEVILLA¹,
PAU GARCÍA GRAU²

¹ Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, España

² The University of Alabama, Estados Unidos

KEY WORDS

*Engagement
Historical Evolution
Time on Task
Experiential Education
Research
Ecological-Behavioral
Approach*

ABSTRACT

Engagement in classroom activities is relevant for the development and learning of children and adolescents with and without disabilities. Although researchers in Spanish speaking countries are studying the construct of engagement, a need prevails to present a synthesis in Spanish language on the onset and evolution of engagement. This article presents the historical evolution of the construct of engagement from three perspectives: time on task, ecological-behavioral studies and experiential education. The first two perspectives are born in the United States during the 60s and 70s, while the latter emerged in the late 70s in Belgium. We present the chronological evolution of the investigations for each of these perspectives and the challenges that arise to continue the study of engagement.

PALABRAS CLAVE

*Implicación
Compromiso
Evolución histórica
Tiempo en la tarea
Educación experiencial
Enfoque ecológico-conductual*

RESUMEN

La implicación en las actividades del aula es relevante para el desarrollo y aprendizaje de los niños y jóvenes con y sin discapacidad. Aunque la implicación se ha estudiado en el contexto de países de lengua española, existe la necesidad de presentar una síntesis en español sobre cómo surge y se desarrolla la investigación de este constructo. Este trabajo presenta la evolución histórica del constructo de la implicación desde tres perspectivas: el tiempo en la tarea, los estudios ecológico-conductuales y la educación experiencial. Las dos primeras surgen en Estados Unidos durante los años 60 y 70, mientras que la última surge a finales de los 70 en Bélgica. Se presenta una evolución cronológica de las investigaciones llevadas a cabo desde cada una de estas perspectivas y de los retos que se presentan de cara a continuar el estudio de este constructo.

Evolución del Estudio del Engagement desde Tres Perspectivas

La implicación en las tareas o actividades educativas abarca todas las edades y es relevante para la trayectoria de vida de un individuo (Furlong et al., 2003). Durante el último siglo, ésta se ha estudiado en alumnos universitarios (Bloom, 1953; Merino-Tejedor, Hontangas y Petrides, 2018), de secundaria (Furrer y Skinner, 2003), de educación primaria (Ladd y Dinella, 2009) y de infantil (Aguiar y McWilliam, 2013; McWilliam y Bailey, 1995). Dichos estudios han considerado la implicación tanto como una variable independiente, mediadora o dependiente (Christenson et al., 2012).

Relacionando la implicación con el desarrollo de los niños (Pinto, Barros, Aguiar, Pessanha y Bairrão, 2006), el aumento de la satisfacción con la escuela (Gutiérrez, Tomás, Romero y Barrica, 2017), la reducción del abandono escolar (Wang y Eccles, 2012), las dificultades académicas y los problemas de conducta (Finn y Zimmer, 2012; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004), la desmotivación (Arguedas-Negrini, 2010), y su contribución al éxito académico y el aprendizaje de habilidades (Christenson, Reschly y Wylie, 2012; McWilliam, Scarborough y Kim, 2003; Pinto et al., 2006).

Asimismo, se considera la implicación de los niños como un indicador de la calidad de los entornos educativos (Aguiar y McWilliam, 2013; Raspa, McWilliam y Ridley, 2001; Laevers 1996, 2003; Ridley, McWilliam y Oates, 2000), un mediador del aprendizaje (Buisse y Bailey, 1993; McWilliam y Bailey, 1992; McWilliam, Trivette y Dunst, 1985) y un predictor del nivel de implicación que alcanzará el niño en años posteriores y de su éxito académico en la adolescencia (Alexander, Entwisle y Horsey, 1997; Ladd y Dinella, 2009; Skinner, Furrer, Marchand y Kindermann, 2008).

Considerando que gran parte de la investigación relacionada con este constructo se ha difundido en inglés, este artículo presenta un resumen en español de las principales aportaciones desde las tres perspectivas que han estudiado el constructo del engagement o implicación: (1) El tiempo en la tarea (time on task), (2) los estudios ecológico-conductuales y (3) la educación experiencial.

Previo al abordaje de la evolución del estudio del engagement o implicación. Es necesario apuntar que no existe un consenso en cuanto a la traducción de la palabra engagement en español, en parte porque no existe una palabra que permita una traducción directa que englobe todos los aspectos que este constructo representa en el contexto educativo. Diversos autores han traducido engagement como *compromiso* (Oriol-Granado et al., 2017; Tomás, Gutiérrez, Sancho, Chireac y Romero, 2016), *participación* (Pedernera-García y

McWilliam, 2018), *involucramiento* (Arguedas-Negrini, 2010; Calva-Sarango, 2007) o *implicación* (Barandiaran, Muela, de Arana, Larrea y Vitoria, 2015; Larrea, López de Arana, Barandiaran y Vitoria, 2010; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Zabala, Revuelta y Axpe, 2016; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta, y Zuazagoitia, 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros y Zuazagoitia, 2018; Ros, 2009). En este artículo utilizaremos el término implicación al referirnos a la palabra engagement, ya que consideramos que es la traducción que más se acerca en connotación al significado de la palabra engagement en el ámbito escolar.

Enfoques de Estudio de la Implicación en las Actividades

Enfoque de Tiempo en la Tarea (Time On Task)

Los estudios de la implicación desde la perspectiva de tiempo en la tarea surgen en los años 60 y 70 en Estados Unidos, dentro del marco de la efectividad del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el interés sobre el tiempo que necesitaba un estudiante en aprender un contenido se remonta a los inicios de los años 1900, con investigaciones que valoraban si el aprendizaje estaba influido por la frecuencia con la que se presentaban los estímulos (Pohlmann, 1906), los métodos utilizados por los estudiantes, o el tiempo y la energía que éstos invertían en aprender el contenido (Meumann, 1913).

Durante los años 20s y 30s, surge el concepto de atención del estudiante ("*pupil attention*") hacia las actividades de la clase y su relación con el desempeño académico y la eficacia de la enseñanza docente. Olson (1931), relacionó la atención con el cociente intelectual y el éxito académico, y Morrison (1926) investigó el control que ejercía el maestro sobre la clase según el número de niños atentos en clase.

Bloom (1953) midió la atención a través de la introspección y el auto-reporte de los alumnos universitarios y encontró que durante las clases con formatos de discusión los alumnos reportaban un mayor número de pensamientos activos (evaluación, síntesis y aplicación de las ideas) y presentaban un menor porcentaje de pensamientos pasivos. Por lo tanto, la interacción del alumno con las tareas era relevante de cara al aprendizaje.

En esta línea, otras investigaciones encontraron que el tiempo en que el estudiante no prestaba atención se relacionaba con bajas puntuaciones académicas (Morsh, 1956), mientras que una mayor atención a la tarea se asociaba con mejores puntuaciones en pruebas académicas (Edminston y Rhoades, 1959).

En 1963, John Carroll publicó el Modelo de Aprendizaje en la Escuela (Model of School Learning). En dicho modelo se presentaba el grado de aprendizaje como una función del tiempo que el niño invertía en una tarea (*time on task*) dividido por la cantidad de tiempo que el niño necesita para aprender las habilidades o contenidos que se plantean en esa tarea. Esta aportación fue, y es, significativa, ya que propone que un alumno puede ser exitoso al aprender un contenido si se le da el tiempo que necesita para aprenderlo según sus habilidades y si el alumno se implica activamente durante el tiempo necesario (Bloom, 1985). Ésta es una de las primeras ocasiones en que la palabra *implicación* se relaciona con el tiempo que los estudiantes dedicaban para el aprendizaje.

A partir de las contribuciones de John Carroll se inicia una nueva línea en el ámbito de la investigación en el aula y en relación con el tiempo que los alumnos dedicaban a una tarea (McWilliam y Bailey, 1992). Los resultados de las investigaciones demostraron que el tiempo que los estudiantes pasaban aprendiendo correlacionaba con su éxito académico (Block y Burns, 1977; Edmiston y Rhoades, 1959; Harris y Yinger, 1976; Lahaderne, 1968; Stallings, 1975). Cobb (1972), encontró que “el estar atento” era el mayor predictor del éxito académico en aritmética. Anderson (1975), relacionó el tiempo de atención con el éxito en el área de matemáticas y se identificaron factores que influían en esta participación (Anderson y Scott, 1978).

A finales de los 70, Fisher et al., 1978 y Rosenshine y Berliner, 1978, bajo el proyecto “Beginning Teacher Evaluation Study (BTES)”, estudian la relación entre el “Tiempo de Aprendizaje Académico” y el éxito académico de los estudiantes. Según estos autores, el Tiempo de Aprendizaje Académico estaba constituido por tres elementos (1) el tiempo destinado al aprendizaje (*Allocated time*: tiempo que el maestro ofrece al alumno para que se dé un aprendizaje), (2) la tasa de implicación (*Engagement rate*: tiempo en el que los niños están implicados para aprender el contenido) y (3) la tasa de éxito (*Success rate*: proporción de tiempo que los estudiantes pasan en una tarea que les permite obtener los diferentes niveles de éxito altos, medios o bajos). Se encontró que en las clases donde los maestros permitían más tiempo para practicar las habilidades de lectura y matemáticas, y la tasa de implicación y la tasa de éxito de los estudiantes al realizar las tareas eran mayores, se presentaban mayores niveles de éxito académico (Smyth, 1985).

Siguiendo esta línea, durante los años 80, los maestros estaban más concienciados sobre la importancia del tiempo que los estudiantes dedicaban a una tarea, lo que se reflejaba en sus prácticas (Stallings, 1980). Así mismo, se empezó a referir al tiempo que los estudiantes dedican a una

actividad como *tiempo en el que el estudiante está implicado* (Powell y Dishaw, 1980).

En 1984, Natriello propone una de las primeras definiciones de la implicación. Este autor entendía la implicación como un continuo que abarcaba desde la *no-implicación* (absentismo escolar, apatía hacia el proceso enseñanza-aprendizaje, bajo niveles de participación y delincuencia) hasta la *implicación (participación en las tareas)*. Natriello relacionó la implicación con el apego que el estudiante sentía al llevar a cabo las actividades escolares y que le prevenía de ausentarse o mostrar bajos niveles de participación (*desimplicarse*), aportación que fue de las más relevantes de su trabajo. Otra contribución importante fue considerar variables que podían afectar el grado de implicación de los jóvenes, defendiendo el impacto de la implicación en el comportamiento social del joven en el aula.

En 1985, Mosher y MacGowan realizaron una revisión bibliográfica que culmina con la conceptualización del constructo de implicación basándose en el trabajo de Natriello (1984), Rumberger (1983), Seeman (1975) y Sprinthall y Collins (1984). Hasta el momento no existía una teoría, instrumento de evaluación o investigación sistemática de la implicación como tal (Mosher y MacGowan, 1985), por lo que las aportaciones de estos autores fueron relevantes en los años posteriores. En su definición se consideraban aspectos contextuales e individuales que incidían en la implicación de los jóvenes en el instituto, en la enseñanza secundaria y su continuidad en los programas de estudio.

Paralelamente, Fisher y Berliner publican, en 1985, uno de los libros más importantes relacionados con la implicación. Este libro recoge diversas investigaciones realizadas en relación con el tiempo destinado a una tarea y el desempeño académico de los estudiantes, y marca las pautas a seguir en cuanto a las futuras líneas de investigación en este constructo y el tiempo dedicado a la enseñanza.

En los años posteriores, emergieron otros modelos explicativos de la implicación para esclarecer las dimensiones de este constructo. Finn (1989), por ejemplo, definió la implicación en dos dimensiones: afectiva y participativa. Fredricks et al. (2004), tras una revisión bibliográfica de los instrumentos disponibles para evaluar la implicación, proponen tres dimensiones de la implicación: conductual, cognitiva, y emocional. Esta conceptualización de la implicación ha recibido gran atención en la literatura de la implicación y en relación con la prevención del abandono escolar (Eccles, 2016).

Por otra parte, Appleton, Christenson, Kim y Reschly (2006) y Christenson et al. (2008) propusieron un modelo de la implicación con cuatro dimensiones: conductual (participación), académica

(tiempo en la tarea), cognitiva (valor relevancia, regulación emocional, planteamiento de objetivos) y afectiva (pertenencia e identificación con el entorno). Siendo las dimensiones afectiva y cognitiva de la implicación predictores de las otras dos dimensiones, la conductual y académica (Lam, Wong, Yang y Liu, 2012; Wylie y Hodgen, 2012). Además, sus resultados ratifican la implicación como variable mediadora entre las influencias del contexto y los resultados del aprendizaje (Appleton et al., 2006).

Skinner et al. (2008) y Skinner, Kinderman y Furrer (2009) sugieren también un modelo con cuatro dimensiones: implicación conductual, implicación emocional, desapego conductual, y desapego emocional.

Un año después, se presenta la primera conceptualización de la implicación para niños en edades de educación infantil. Downer, Booren, Lima, Luckner y Pianta (2010) conceptualizaron la implicación de los niños como una de las dimensiones del dominio de Orientación hacia la tarea en su modelo InClass. Estos autores hacen referencia a la intensidad de la interacción de los niños con la tarea como un indicador de su implicación en la misma.

En el 2012, Christenson, Reschly y Wiley publican el *Handbook of Research on Student Engagement [Manual de la Investigación sobre la Implicación del Estudiante]*, este libro presenta una recopilación de las investigaciones sobre implicación de los últimos años, incluyendo modelos explicativos, instrumentos de medición y variables relacionadas con la implicación. Esta publicación contribuye a unificar en gran parte las diferentes conceptualizaciones de la implicación y desde la perspectiva de tiempo en la tarea, por lo que Christenson et al. (2012) finalizan este libro sugiriendo la siguiente definición global de la implicación:

La implicación del estudiante es la participación activa en actividades académicas y curriculares o actividades relacionadas con la escuela, y el compromiso hacia los objetivos educacionales. Los estudiantes que están implicados perciben el aprender como significativo, y se invierten en el aprendizaje y el futuro. Este es un constructo multidimensional, conformado por subtipos como el conductual (incluye académico), cognitivo, y afectivo. La implicación del estudiante conduce al aprendizaje, ésta requiere energía y esfuerzo, y se ve afectada por múltiples variables contextuales, y puede ser alcanzada por todos los estudiantes. Christenson et al. (pp. 816-817, 2012).

En los últimos años, los resultados de la investigación desde la perspectiva de tiempo en la tarea continúan apoyando la relación entre la implicación y mejores puntuaciones en las evaluaciones académicas y disminución de

problemas de delincuencia, abuso de sustancias y depresión (Li y Lerner, 2011; Wang y Fredricks, 2014; Wang y Holcombe, 2010). Encontramos así ciertos tópicos de estudio prevalentes como: (1) la relación entre la implicación y la motivación de los estudiantes (Martin, 2012; Wang y Degol, 2014), (2) la implicación y no-implicación (*disengagement*) como constructos distintos o parte de un continuo, donde la implicación representa los niveles altos y la no-implicación representa los niveles más bajos (Wang, Chow, Hofkens, y Salmela-Aro, 2015), (3) la relación entre la implicación en el trabajo y el burnout (Salmela-Aro, Moeller, Schneider, Spicer y Lavonen, 2016), y (4) la relación entre la implicación y la regulación emocional en el aprendizaje, la consideración de los objetivos académicos en el estudio de la implicación y la influencia de las variables afectivas (Fredricks, Filsecker, Lawson, 2016) y de rasgos emocionales (Merino-Tejedor et al., 2018) sobre la implicación.

Eccless (2016) hace un reclamo hacia la continuación del estudio del constructo y sus dimensiones. Aunque este ha recibido gran atención en los últimos 30 años, y existen recopilaciones de la investigación (Reschly y Christenson, 2012), no existe un consenso sobre las dimensiones o indicadores que componen este constructo (Azevedo, 2015), lo que dificulta su estudio y desde la perspectiva de tiempo en la tarea.

Enfoque Ecológico-Conductual

Los estudios ecológico-conductuales se centran en la adecuación del entorno para favorecer la implicación del niño. Esta línea nace de las investigaciones conductistas llevadas a cabo en la Universidad de Kansas por el equipo de Todd R. Risley (McWilliam y Bailey, 1995). Se orienta hacia los aspectos ecológicos-conductuales relacionados con la implicación de los niños con y sin discapacidad (Doke y Risley, 1972; Dunst et al., 1986; Hart y Risley, 1975; LeLaurin y Risley, 1972; Montes y Risley, 1975). Aunque estas investigaciones toman en cuenta el tiempo en el que el niño interactúa con el entorno, se enfatiza la calidad del contexto (interacciones cuidador-niño, organización del programa educativo y las actividades) como el precursor de la implicación del niño en el aula de educación infantil.

Desde la perspectiva ecológico-conductual, y durante los años 70, se encontró que cuando los maestros se encargaban de actividades específicas y permitían que los niños se movieran libremente de un rincón a otro aumentaba el tiempo en que los niños estaban implicados (LeLaurin y Risley, 1972). Además, se observó que el tipo de juguetes influían en la implicación de los niños con los compañeros (Quilitch, Christopherson y Risley, 1977; Quilitch y Risley, 1973). También se vio que la accesibilidad de los materiales (Krantz y Risley, 1977; Montes y

Risley, 1975), el método de enseñanza, basado en los intereses de los niños y la enseñanza incidental (Hart y Risley, 1975), y la organización de los espacios (Twardosz, Cataldo, y Risley, 1974) promovían una mayor complejidad de la implicación de los niños. Hasta este momento, y desde la perspectiva ecológico-conductual, no se había considerado la implicación del niño de manera individual o las características del niño que influían en la implicación (de Kruif y McWilliam, 1999; McWilliam y Bailey, 1992).

A inicios de los años 80, Krakow y Kopp (1983) llevaron a cabo una de las primeras investigaciones que considera la implicación de los niños y las características individuales de éstos (p.e., discapacidad). Encontrando que no existían diferencias en la estructura y contenido del juego de los niños con y sin discapacidad con edades de desarrollo equivalentes, y los niños sin discapacidad presentaban periodos más largos de atención sostenida (implicación), menor tiempo no implicados y comportamientos más espontáneos, complejos y elaborados (p.e. juego simbólico) que los niños con discapacidad. Estos resultados iban en la línea de otros estudios (Dunst, Cushing y Vance, 1985; Friedlander, 1975; Hulme y Lunzer, 1966; Utley, Duncan, Strain y Scanlon, 1983).

McWilliam et al. (1985) presentaron la primera definición de implicación para niños en edades de 0 a 6 años. Estos autores definen la implicación como la cantidad de tiempo que los niños pasan interactuando con el entorno (con adultos, niños, o materiales) y de una manera adecuada para su desarrollo. Definen dos niveles de implicación, implicación atencional e implicación activa, siendo el segundo el nivel más alto e influyente en el desarrollo de los niños (McWilliam y Casey, 2008). Es a partir de estas investigaciones que se empieza a considerar no solo el tiempo en el que se interactúa con el contexto si no también el nivel de competencia del niño al interactuar con este (calidad de la interacción).

McWilliam et al. (1985) proponen la implicación como un indicador de la eficacia de la atención temprana en centros de educación infantil. Los niños en escuelas infantiles con metodologías que incluían la enseñanza incidental, y el juego libre por rincones, se implicaban más y con mayor complejidad. En esta línea, Dunst et al. (1986) mostraron que diferentes aspectos del entorno del aula, incluyendo características del maestro, la organización y estructura del programa y los métodos de enseñanza, se asociaban con cambios en la implicación y el comportamiento de los niños.

Desde finales de los años 80s hasta finales de los años 90s, el estudio de la implicación desde la perspectiva ecológico-conductual se centró en la definición del constructo. Dunst y McWilliam (1988), basándose en el trabajo de diversos autores (McCall, 1979; Piaget, 1954; Užgiris, 1983)

proponen una conceptualización de 5 niveles de desarrollo cognitivo de los niños en edades tempranas (interacción atencional, interacción contingente, interacción diferenciada, interacción codificada e interacción simbólica) que determinan el incremento de complejidad en las interacciones de los niños con su entorno social y no social. Estos niveles constituyeron la base para lo que más tarde se entendería como la dimensión de *complejidad* de la implicación (Casey, McWilliam y Sims, 2012; McWilliam y Bailey, 1992; McWilliam y Casey, 2008; McWilliam y de Kruif, 1998).

A inicios de los 90, McWilliam (1991a) publicó la definición de implicación que conocemos hoy. Esta definición considera que la implicación es un constructo relacionado con el comportamiento del niño a través del tiempo y debe ser adecuado a las habilidades del niño y a las demandas del contexto. Por ejemplo, el golpear una mesa puede ser un comportamiento que representa no-implicación en un niño de 4 años y con retraso en el lenguaje, pero puede representar implicación en un niño de 4 años con parálisis cerebral y retraso en el desarrollo severo (McWilliam, 1991a).

Dando continuidad al trabajo relacionado con la conceptualización de la implicación, en 1992, McWilliam y Bailey publican el capítulo de libro *Promoting Engagement and Mastery [Promoviendo la Implicación y el Dominio]*. Este capítulo se convertiría en la piedra angular de la investigación sobre la implicación en el ámbito de la atención temprana y educación infantil, ya que define el constructo de la implicación y sus niveles de complejidad y recoge los hallazgos de estudios anteriores relacionados con las características del entorno que promueven la implicación. McWilliam y Bailey (1992) proponen 5 niveles de complejidad de la implicación (no-implicación, implicación transitoria, implicación no diferenciada, implicación elaborada, e implicación sostenida) según lo planteado por Dunst y McWilliam (1988) y los hallazgos de estudios relacionados con la motivación hacia el dominio de competencias (White, 1959; Yarrow et al., 1983).

McWilliam y Ware (1994) estudiaron la fiabilidad de métodos observacionales y el número de observaciones necesarias para alcanzar puntuaciones fiables al medir los niveles de complejidad de la implicación y los tipos de implicación (con adultos, compañeros, y materiales) en un momento determinado de observación. Se encontró que para medir la implicación de manera fiable era necesaria la observación del comportamiento del niño en múltiples ocasiones, por un periodo determinado (15 min), así como la colaboración de múltiples observadores.

Durante los años 90 se consolidó el estudio de la implicación individual del niño (Roberts, Burchinal y Bailey, 1994; McWilliam, 1991; McWilliam y Bailey, 1995). McWilliam y Bailey (1995) publican

resultados que apoyan la relación entre el nivel de desarrollo de los niños y el nivel de implicación de éstos.

En 1998, McWilliam y de Kruif operacionalizaron la complejidad de la implicación en nueve niveles que abarcan desde la no-implicación hasta la implicación compleja (no-implicación, atención casual, implicación no diferenciada, atención focalizada, implicación diferenciada, implicación con comportamientos constructivos, implicación con comportamientos codificados, implicación con comportamiento simbólicos y persistencia). Estos niveles se usaron para estudiar la complejidad de la implicación en diferentes estudios en Estados Unidos (Casey y McWilliam, 2007; de Kruif y McWilliam, 1999; Raspa et al., 2001; Ridley et al., 2000) y Portugal (Aguar y McWilliam, 2013; Pinto et al., 2006).

Asimismo, de Kruif y McWilliam (1999) concluyen que la implicación puede ser global o observada. La implicación global se refiere a los rasgos generales de implicación característicos de un niño y que se reflejan el instrumento de evaluación Child Engagement Questionnaire (CEQ, McWilliam, 1991b), mientras que la implicación observada es la implicación de un niño en un momento determinado, se ha evaluado con instrumentos como el E-Qual III (McWilliam y de Kruif, 1998).

A partir del estudio sobre los tipos de implicación y sus niveles de complejidad se retomó el estudio de las variables que afectan los niveles de implicación de los niños. Se estudió, por ejemplo, la influencia de variables del contexto educativo (calidad global y de las interacciones maestro niño) sobre el nivel de implicación de los niños (McWilliam et al., 2003; Raspa et al., 2001). También se consideró nuevamente la implicación como un indicador de la calidad del entorno de los niños (Ridley et al., 2000). Esta serie de estudios se llevan a cabo con niños sin discapacidad, por lo que se apoya la importancia de este constructo para el desarrollo de todos los niños y con diferentes niveles de competencia.

Considerando los estudios previos que demostraban las variaciones en los niveles de implicación según la actividad o rutina del programa de infantil, McWilliam (2000) elaboró la Escala para la Evaluación de la Implicación en las Rutinas del Aula de Educación Infantil por parte del Maestro (STARE). De tal manera, los maestros podían identificar las rutinas en las que los niños tenían más dificultades para implicarse, y hacer modificaciones al entorno del aula para promover los tipos de implicación (con adultos, materiales y compañeros) en niveles más complejos (Casey y McWilliam, 2005, 2007).

En 2005, McWilliam propone la implicación como una de las tres bases para el aprendizaje, o dominios funcionales del desarrollo, junto a la

autonomía y las relaciones sociales. McWilliam explicó que para que un niño pueda funcionar dentro de las rutinas diarias, aprender y desarrollarse, debe ser capaz de comunicarse y relacionarse adecuadamente con otros, ser autónomo (llevar a cabo acciones relacionadas al auto-cuidado), e implicarse en las rutinas (McWilliam, 2006, 2010; Morales-Murillo, 2015; Morales-Murillo, McWilliam, Grau-Sevilla y García-Grau, 2018).

Durante la década de los 2000, se publican en diferentes países una serie de estudios basados en la definición de implicación propuesta por McWilliam y Bailey (1992). En Portugal, se estudió la relación entre la implicación y la edad de desarrollo y edad cronológica (Pinto et al. 2006), resultados que estaban en la línea de investigaciones previas (Malone, Stoneman y Langone, 1994). Al mismo tiempo, en Australia, el equipo de Kishida y Kemp, del Centro de Educación Especial de la Universidad de Macquarie, estudiaban el constructo de la implicación en niños con discapacidad (Kishida y Kemp, 2006a, 2006b, 2009), encontrando variaciones en la implicación de los niños según el contexto. En Suecia, se estudiaba la implicación o participación de niños con discapacidad por el equipo de Granlund de la Universidad de Jönköping (Almqvist, Hellnäs, Stefansson y Granlund, 2006; Granlund, 2013).

En Estados Unidos, McWilliam y Casey (2008) publican el libro *Engagement of Every Child in the Preschool Classroom [La Implicación de Cada Niño en el Aula de Educación Infantil]*. El libro resume la investigación y bases teóricas que sustentan el constructo de la implicación hasta ese momento y desde la perspectiva ecológico-conductual. Así mismo, presenta prácticas basadas en la evidencia que contribuyen a facilitar la implicación del niño de infantil en las actividades del aula. Por lo tanto, este libro se convertiría en un puente que uniría la teoría relacionada con la implicación y sus beneficios con las prácticas que se pueden utilizar en el aula para promoverla.

El estudio de la implicación continuó relacionando las variables individuales (nivel de desarrollo y discapacidad) y contextuales que lo promueven (Aguar y McWilliam, 2013; Casey et al., 2012; Coelho y Pinto, 2018; Delano y Snell, 2006; Reszka, Odom, Hume, 2012; Sam, Reszka, Boyd, Pan, Hume y Odom, 2016). Del mismo modo se estudiaban los métodos que posibilitan la implementación de las prácticas recomendadas que facilitan la implicación de los niños en las rutinas del aula de infantil (Casey y McWilliam 2008; McWilliam, 2016).

Recientemente, se han abierto otras líneas de investigación en relación con la implicación del niño de educación infantil y las capacidades y dificultades emocionales de los niños (Sjöman, Grandlund y Almqvist, 2016). Este equipo propone

dos dimensiones para la implicación— *implicación base* (no se relaciona con el nivel de desarrollo del niño e incluye comportamientos como el prestar atención) e *implicación de desarrollo* (relacionada con el nivel de desarrollo del niño y la conforman comportamientos complejos) (Coelho y Pinto, 2018; Grandlund, 2013; Sjöman et al., 2016).

Asimismo, Adolffsson, Sjöman y Björck-Åkesson (2018) han planteado un marco teórico para entender y evaluar la implicación de los niños según la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF; Organización Mundial de la Salud –OMS-, 2001). Estos autores junto a Coelho y Pinto (2018) entienden la implicación como una de las dimensiones de la participación, por lo que se convierte en un eje fundamental para el funcionamiento del niño en las actividades diarias tanto en la escuela como en el hogar y la comunidad.

Futuras líneas de investigación, relacionadas con la investigación ecológico-conductual de la implicación, podrían estudiar la interacción de las dimensiones del constructo (tiempo, tipos y complejidad de la implicación) al explicar variaciones en la implicación global de los niños, teniendo en cuenta variables contextuales e individuales. Así mismo es necesario continuar el estudio sobre la implementación de prácticas recomendadas y métodos que faciliten el desarrollo profesional de los maestros de cara a promover la implicación de los niños en las actividades del aula de educación infantil.

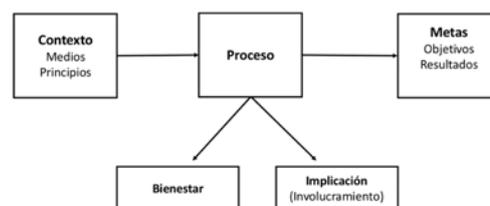
Enfoque desde la Educación Experiencial

El estudio de la implicación desde la Educación Experiencial tiene sus orígenes *en Flandes* (Bélgica) en 1976 (Laevers y Heyen, 2003). Desde esta perspectiva, el bienestar y la implicación de los niños en las actividades del aula se consideran indicadores de la calidad del contexto educativo, y por lo tanto debían de ser el enfoque hacia una educación infantil de calidad (Laevers, 2003).

Según la definición de la implicación de Laevers (1994, 2005), un niño que está altamente implicado es un niño que está altamente concentrado y absorto en la actividad que realiza. A diferencia del concepto de implicación de McWilliam y Bailey (1992), esta definición no se relaciona con el nivel de desarrollo ni con los comportamientos del niño, se asocia con un *estado de flujo* tal como señala Csikszentmihalyi (1979). Este término psicológico se refiere a un estado de gran concentración y motivación de una persona hacia una tarea. Es una experiencia intensa en la que no hay distancia entre la persona y la tarea, y donde surge un estado de satisfacción y un flujo de energía positiva (Laevers y Heylen, 2003; Nakamura y Csikszentmihalyi, 2014).

Laevers y Heylen (2003) proponen la implicación y bienestar del niño al participar en las actividades del aula (proceso) como mediadores entre las acciones del maestro y el entorno físico y el aprendizaje de contenidos por parte de los niños (Figura 1). Contrario a centrarse solo en lo que hacen los maestros o el espacio físico (contexto) y relacionarlo con los resultados de aprendizaje, se da también importancia al niño y lo que éste hace. En este sentido se asemeja a lo planteado en la perspectiva de tiempo en la tarea.

Figura 1. Esquema del Contexto—Proceso—Metas. Adaptado de Laevers (2003). Making care and education more effective through well-being and involvement.



Fuente: F. Laevers y L. Heylen (Eds.), 2003.

En 1991, por medio de los Proyectos Europeos Comenius, se extiende la colaboración internacional y se unen equipos de otros países que buscaban también mejorar la calidad de la educación. En Portugal (Nabuco y Prates, 2003), encontraron que los niños mayores mostraban mayores niveles de implicación. En Alemania, encontraron que no existen diferencias en los niveles de implicación de niños y niñas, sin embargo, si se encontraron diferencias entre grupos de edad, siendo lo niños mayores los que presentaban mayores niveles de implicación, indicando que el nivel de implicación aumenta con la edad (Ulich y Mayr, 2002). En Nicaragua, Van Sanden y Joly (2003) observaron que los niveles de implicación de los niños aumentaban conforme la calidad del entorno incrementaba.

En España, se ha estudiado la relación entre la calidad global del contexto de infantil y la implicación de los niños de 0 a 3 años (Larrea et al., 2010). Así mismo, se ha investigado la asociación entre la implicación y el juego social en el patio (Miranda et al., 2017). Estos autores han encontrado relaciones positivas entre la implicación y la calidad del contexto de educación infantil y entre el juego con compañeros y los niveles de implicación. Además, entre sus hallazgos está que la implicación de los niños no varía en relación con el sexo del niño.

Las investigaciones sobre la implicación de los niños desde la perspectiva de Educación Experiencial, se ha enfocado primordialmente en

identificar los cambios necesarios en el entorno (interacciones del maestro con los niños y el espacio físico) para promover la implicación y el bienestar de los niños, como indicadores de la calidad del contexto educativo (Miranda et al., 2017). Basándose en su gran parte en la investigación-acción y en las experiencias docentes (Calva Sarango, 2007; Formosinho, 2003; Laevers, 2011; Pascal y Bertram, 2003).

Conclusión

El estudio del constructo de la implicación ha evolucionado a través de los años y desde tres perspectivas distintas. Siendo los años 80, 90 y 2000 los más importantes en cuanto al estudio, comprensión y formulación del constructo.

La implicación se ha estudiado como variable independiente, mediadora y dependiente y los resultados de diferentes estudios apoyan los beneficios y la importancia de la implicación de los niños y estudiantes para el desarrollo, bienestar emocional y éxito académico. Las investigaciones en diferentes países, con diferentes idiomas culturas y tradiciones, emiten resultados similares lo cual confirman la interculturalidad de este constructo. Sin embargo, su estudio debe continuar para definir y alcanzar consenso en cuanto a sus dimensiones y facilitar su medición, así como entender su relación con variables como la motivación, regulación emocional, los estilos de enseñanza docente y la calidad de la educación.

Referencias

- Aguiar, C. y McWilliam, R. A. (2013). Consistency of toddler engagement across two settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 102-110.
- Adolfsson, M., Sjöman, M. y Björck-Åkesson, E. (2018). ICF-CY as a Framework for understanding child engagement in preschool. *Frontiers in Education*, 3(36), 1-12. doi: 10.3389/educ.2018.00036
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. y Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107.
- Almqvist, L., Hellnäs, P., Stefansson, M. y Granlund, M. (2006). 'I can play!' Young children's perceptions of health. *Pediatric Rehabilitation*, 9, 275-284.
- Anderson, L. W. (1970). Control of student mediating process during verbal learning and instruction. *Review of Educational Research*, 40, 349-369.
- (1975). Student involvement in learning and school achievement. *California Journal of Educational Research*, 26, 53-62.
- Anderson, L. W. y Scott, C. C. (1978). The relationship among teaching methods, student characteristics, and student involvement in learning. *Journal of Teacher Education*, 29, 52-57.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. y Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Arguedas-Negrini, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, 63-78.
- Azevedo, R. (2015). Defining and Measuring engagement and learning in science: Conceptual, theoretical, methodological, and analytical issues. *Educational Psychologist*, 50, 84-94.
- Barandiaran, A., Muela, A., de Arana, E. L., Larrea, I. y Vitoria, J. R. (2015). Exploratory behavior, emotional wellbeing and childcare quality in preschool education. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31, 570-578.
- Block, J. H. y Burns, R. B. (1977). Mastery learning. En L. Shulman (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 4), Itasca, IL: Peacock.
- Bloom, B. S. (1953). Thought process in lectures and discussion. *Journal of General Education*, 7, 160-169.
- (1985). Learning for mastery. En C. W. Fisher y D. C. Berliner (Eds.), *Perspectives on instructional time* (pp. 73 - 93). White Plain, NY: Longman Inc.
- Buysse, V. y Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings- A review of comparative-studies. *Journal of Special Education*, 26, 434-461.
- Calva-Sarango, D. A. (2007). *Criterios basados en la educación experiencial para incrementar el bienestar e involucramiento de los alumnos en el colegio Agustín Cueva Sáenz*. (Trabajo de fin de grado no publicado). Universidad Nacional de Loja, Loja, Ecuador.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Casey, A. M. y McWilliam, R. A. (2005). Where Is Everybody?: Organizing Adults to Promote Child Engagement. *Young Exceptional Children*, 8, 2-10. Doi: 10.1177/109625060500800201.
- (2007). The STARE: The Scale for Teachers' Assessment of Routines Engagement. *Young Exceptional Children*, 11, 2-15. doi:10.1177/109625060701100101
- Casey, A. M., McWilliam, R. A. y Sims, J. (2012). Contributions of incidental teaching, developmental quotient, and peer interactions to child engagement. *Infants & Young Children*, 25, 122-135.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman, S., Spanjers, D. y Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. En A. Thomas y J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (5th ed.). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer.
- Cobb, J. A. (1972). Relationship of discrete classroom behaviors to fourth grade academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 63, 74-80.
- Coelho, V. y Pinto, A. I. (2018). The Relationship between Children's Developmental Functioning and Participation in Social Activities in Portuguese Inclusive Preschool Settings. *Frontiers in Education*, 3 (16), 1-13.
- Csikszentmihalyi, M. (1979). The concept of flow. En B. Sutton-Smith, *Play and learning* (pp. 257-273). New York, NY: Gardner.
- de Kruijff, R. E. L. y McWilliam, R. A. (1999). Multivariate relationships among developmental age, global engagement, and observed child engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 515-536.

- Delano, M. y Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 29-42.
- Doke, L. A., y Risley, T. R. (1972). The organization of day-care environments: required vs. optional activities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 405-420.
- Doyle, W. (1978). Paradigms for research on teacher effectiveness. En L. W. Shulman (Ed.), *Review of research in education*, 5, Itasca, IL: Peacock.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary Reliability and Validity of a System for Observing Preschoolers' Competence in Classroom Interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 1-16.
- Dunst, C. J., Cushing, P. J. y Vance, S. D. (1985). Response-contingent learning in profoundly handicapped infants: A social systems perspective. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5(1-2), 33-47.
- Dunst, C. J. y McWilliam, R. A. (1988). Cognitive assessment of multiply handicapped young children. En T. D. Wachs y R. Sheehan (Eds.), *Assessment of young developmentally disabled children* (pp. 213-238). Springer, Boston, MA.
- Dunst, C. J., McWilliam, R. A. y Holbert, K. (1986). Assessment of preschool classroom environments. *Diagnostique*, 11, 212-232.
- Eccless, J. S. (2016). Engagement: Where to next? *Learning and Instruction*, 43, 71-75.
- Edminston, R.W. y Rhoades, B.J. (1959). Predicting achievement. *The Journal of Educational Research*, 52, 177-180.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J. D. y Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter?. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131). New York: Springer.
- Fisher, C. W. y Berliner, D. C. (1985). *Perspectives on instructional time*. White Plains, NY: Longman Inc.
- Fisher, C. W., Filby, N. N., Marliave, R. S., Cahen, L. S., Dishaw, M. M., Moore, J. E., y Berliner, D. (1978). *Teaching behavior, academic learning time and student achievement: Final report of phase III-B, Beginning Teacher Evaluation Study*. San Francisco, CA: Far West laboratory.
- Formosinho, J. (2003). Childhood Pedagogy: the importance of interactions and relations. En F. Laevers y L. Heylen (Eds.), *Involvement of Children and Teacher Style: Insights from an International Study on Experiential Education* (pp. 111-129). Leuven: Leuven University Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Fredricks, J. A., Filsecker, M. y Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4.
- Friedlander, B. (1975). Automated evaluation of selective listening. En B. Friedlander, G. Sterritt y G. Kirk (Eds.), *Exceptional infant (Vol. 3)*. New York: Brunner/Maze!
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G. S., Simental, J., Soliz, A. y Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *California School Psychologist*, 8, 99-113.
- Furrer, C. y Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Granlund, M. (2013). Participation—challenges in conceptualization, measurement and intervention. *Child: Care, Health and Development*, 39, 470-473.
- Gutiérrez, M., Tomás, J., Romero, I., y Barrica, J. (2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with school [Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela]. *Revista de Psicodidáctica*, 22, 111-117. Retrieved from <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/16754>
- Harnischfeger, A. y Wiley, D. E. (1976). The teaching—learning process in elementary schools: A synoptic view. *Curriculum Inquiry*, 6, 5-43.
- Harris, T. y Yinger, R. (1976). Time: Current directions in research on teaching. *Meeting of the invisible college of researchers on teaching*, Michigan State University, Ann Arbor.
- Hart, B. y Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 411-420.
- Hulme, I. y Lunzer, E. (1966). Play, language, and reasoning in subnormal children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 7, 107-123.
- Jang, H., Kim, E. J. y Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or disengaged during the semester: a self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38.
- Kishida, Y. y Kemp, C. (2006a). A measure of engagement for children with intellectual disabilities in early childhood settings: A preliminary study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 31, 101-114.
- (2006b). Measuring child engagement in inclusive early childhood settings: Implications for practice. *Australian Journal of Early Childhood*, 31, 14-20.

- (2009). The *engagement* and interaction of children with autism spectrum disorder in segregated and inclusive early childhood center-based settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29, 105-118.
- Krakow, J. B. y Kopp, C. B. (1983). The effects of developmental delay on sustained attention in young children. *Child Development*, 54, 1143-1155.
- Krantz, P. y Risley, T. R. (1977). Behavioral ecology in the classroom. En K. D. O'Leary & S. G. O'Leary (Eds.), *Classroom management: The successful use of behavior modification* (2nd ed., pp. 349-367). New York: Pergamon.
- Ladd, G. W. y Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101, 190-206.
- Laevers, F. (1994). The Leuven involvement scale for young children. *Manual and video*, 44.
- (1996). *An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood education*. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- (2003). Experiential education: Making care and education more effective through well-being and involvement. En F. Laevers y L. Heylen (Eds. pp. 13-24), *Involvement of children and teacher style. Insights from an international study on experiential education*. Leuven: Leuven University Press.
- (2005). *Well-being and Involvement in care settings. A process-oriented Self-evaluation Instrument (SIC's)*. Leuven: Research Centre for Experiential Education.
- (2011). La educación experiencial: Hacer que el cuidado y la educación sean más efectivos a través del bienestar y la participación. En J. Bennett (Ed.), *Cuidado Infantil – Educación y Cuidado en la Primera Infancia*. OCED, Francia. Disponible en <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/dossiers-complets/es/cuidado-infantil-educacion-y-cuidado-en-la-primeria-infancia.pdf>
- Laevers, F. y Heylen, L. (Eds.). (2003). *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education* (Vol. 35). Leuven: Leuven University Press.
- Lahaderne, H. M. (1968). Attitudinal and intellectual correlates of attention: A study of four sixth-grade classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 59, 320-324.
- Lam, S. F., Wong, B. P., Yang, H. y Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). New York, NY: Springer.
- Larrea, H. I., López de Arana, E., Barandiaran, A. A. y Vitoria, J. R. (2010). La implicación del niño de 0 a 3 años en las experiencias del aula. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 157-167.
- LeLaurin, K. y Risley, T. R. (1972). The organization of day-care environments: "zone" versus "man-to-man" staff assignments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 225-232.
- Li, Y. y Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47, 233-247.
- Malone, D. M., Stoneman, Z. y Langone, J. (1994). Contextual variation of correspondences among measures of play and developmental level of preschool children. *Journal of Early Intervention*, 18, 199-215.
- Martin, A. J. (2012). Part II commentary: motivation and engagement: Conceptual, operational, and empirical clarity. En S. L. Christenson, A. L. Reschley, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 303-313). New York, NY: Springer.
- McCall, R. (1979). Qualitative transitions in behavioral development in the first two years of life. En M. Bornstein y W. Kessen (Eds.), *Psychological development from infancy*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McWilliam, R. A. (1991a). Targeting Teaching at Children's Use of Time: Perspectives on Preschoolers' Engagement. *Teaching exceptional children*, 23(4), 42-43.
- (1991b). Children's engagement questionnaire-CEQ- [Escala]. Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina, Chapel Hill, NC.
- (2000). Scale for Teachers' Assessment of Routines Engagement (STARE). Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- (2006). *Foundations of learning in a modern society*. Nashville Tennessee: Center for Child Development, Vanderbilt University Medical Center. Manuscrito no publicado.
- (2010). *Routines-based early intervention supporting young children and their families*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- (2016). Metanoia en atención temprana: transformación a un enfoque centrado en la familia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10, 133-153.
- McWilliam, R. A. y Bailey, D. B. (1992). Promoting *engagement* and mastery. En D. B. Bailey, Jr. y M. Wolery (Eds.). *Teaching infants and preschoolers with disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15, 123-147.
- McWilliam, R. A. y Casey, A. M. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.

- McWilliam, R. A. y de Kruif, R. E. L. (1998). *E-Qual III: Children's Engagement Codes*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- McWilliam, R. A., Scarborough, A. A. y Kim, H. (2003). Adult interactions and child engagement. *Early Education and Development, 14*, 7-28.
- McWilliam, R. A., Trivette, C. M. y Dunst, C. J. (1985). Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 5*, 59-71.
- McWilliam, R. A. y Ware, W. B. (1994). The reliability of observations of young children's engagement: An application of generalizability theory. *Journal of Early Intervention, 18*, 34-47.
- Morales-Murillo, C. P. (2015). *Psychometric properties and social validity of the 3M Preschool Milestones Scale*. Tesis de Master no publicada. University of Tennessee at Chattanooga, TN, USA.
- Morales-Murillo, C. P., McWilliam, R. A., Grau-Sevilla M. D. y García-Grau, P. (2018). Internal Consistency and Factor Structure of the 3M Preschool Routines Functioning Scale. *Infants and Young Children, 31*, 246-257.
- Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M., & Petrides, K. V. (2018). La adaptabilidad a la carrera media el efecto de la inteligencia emocional rasgo sobre el compromiso académico. *Revista de Psicodidáctica, 23*(2), 77-85.
- Meumann, E. (1913). *The psychology of learning*. New York, NY: D. Appleton and Company.
- Miranda, N., Larrea, I., Muela, A. y Barandiaran, A. (2017). Preschool children's social play and involvement in the outdoor environment. *Early Education and Development, 28*, 525-540.
- Montes, F. y Risley, T. R. (1975). Evaluating traditional day care practices: An empirical approach. *Child Care Quarterly, 4*, 208 - 215.
- Morrison, H. C. (1926). *The practice of teaching in the secondary school*. University of Chicago Press.
- Morsh, J. E. (1956). *Systematic observation of instructor behavior*. Developmental report AF PTCR-TN-56-52. San Antonio: Air Force Personnel and Training Research Center, Lackland Air Force Base.
- Mosher, R. y MacGowan, B. (1985). *Assessing student engagement in secondary schools: alternative conceptions, strategies of assessing and instruments*. University of Wisconsin, Research and Developmental Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 272812).
- Nabuco, M. y Prates, S. (2003). Improving the quality of early childhood education from "within". *Involvement of children and teacher style. Insights from an international study on experiential education. Studia pedagogica, 35*, 43-59.
- Nakamura, J. y Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 239-263). Netherlands: Springer.
- Natriello, G. (1984). Problems in the evaluation of students and student disengagement from secondary schools. *Journal of Research and Development in Education, 17*, 14-24.
- Olson, W. C. (1931). A study of classroom behavior. *Journal of Educational Psychology, 22*, 49-454.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: ICF*. Geneva: World Health Organization.
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica, 22*(1), 45-53.
- Pascal, C. y Bertram, T. (2003). The effective early learning project: the quality of adult engagement in early childhood. En F. Laevers y L. Heylen (Eds., pp. 35-77), *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education*. Leuven: Leuven University Press.
- Pedernera García, M. y McWilliam, R. A. (2018). *Manual de Implementación del Modelo Basado en Rutinas en Teletón Paraguay*. Asunción, Paraguay: Teletón Paraguay.
- Piaget, J. (1954). Language and thought from a genetic perspective. *Acta Psychologica, 10*, 51-60.
- Pinto, A. I., Barros, S., Aguiar, C., Pessanha, M. y Bairrão, J. (2006). Idade desenvolvimental, comportamento adaptativo e envolvimento observado [Developmental age, adaptative behavior, and observed engagement]. *Análise Psicológica, 4*, 447-466.
- Pohlmann, A. (1906). *Experimentelle beiträge zur lehre vom gedächtnis*. Berlin, Germany: Gerdes y Hödel.
- Powell, M. y Dishaw, M. A. (1980). A realistic evaluation of reading instructional time. *Reading Research Quarterly, 16*.
- Quiltich, H. R., Christopherson, E. R. y Risley, T. R. (1977). The evaluation of children's play materials. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10*, 501-502.
- Quiltich, H. R. y Risley, T. R. (1973). The effects of play material on social play. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6*, 573-578.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L. y Zuazagoitia, A. (2016). Adolescent Students' Perceived Social Support, Self-Concept and School Engagement // Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica, 21*(2), pp. 339-356. Retrieved from <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/14848/14226>

- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Revuelta, L. y Axpe, I. (2016). El rol mediador de la implicación escolar sobre el apoyo del profesorado y la satisfacción con la vida. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6, 151-165.
- Raspa, M. J., McWilliam, R. A. y Ridley, S. M. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development*, 12, 209-224.
- Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer.
- Reszka, S. S., Odom, S. L. y Hume, K. A. (2012). Ecological features of preschools and the social engagement of children with autism. *Journal of Early Intervention*, 34, 40-56.
- Ridley, S. M., McWilliam, R. A. y Oates, C. S. (2000). Observed engagement as an indicator of child care program quality. *Early Education and Development*, 11, 133-146. doi. 10.1207/s15566935eed1102_1
- Roberts, J. E., Burchinal, M. R. y Bailey, D. B. (1994). Communication among preschoolers with and without disabilities in same-age and mixed-age classes. *American Journal on Mental Retardation*, 99, 231-249.
- Rodríguez-Fernández, A.; Ramos-Díaz, E.; Ros, I. y Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. [School engagement in students of compulsory secondary education: The influence of resilience, self-concept and perceived social support]. *Educación XX1*, 21(1), 87-108, doi: 10.5944/educXX1.16026
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 79-92.
- Rosenshine, B. V. y Berliner, D. C. (1978). Academic engaged time. *British Journal of Teacher Education*, 4, 3-16.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20, 199-220.
- Salmela-Aro, K., Moeller, J., Schneider, B., Spicer, J. y Lavonen, J. (2016). Integrating the light and dark sides of student engagement using person-oriented and situation-specific approaches. *Learning and Instruction*, 43, 61-70.
- Sam, A. M., Reszka, S. S., Boyd, B. A., Pan, Y., Hume, K. y Odom, S. L. (2016). The association between adult participation and the engagement of preschoolers with ASD. *Autism Research and Treatment*, 2016, 1-10. Encontrado en <https://www.hindawi.com/journals/aurt/2016/6029837/abs/>
- Seeman, M. (1975). Alienation studies. En A. Inkeles, J. Coleman y N. Smelser (Eds.), *Annual review of sociology* (Vol. 1, pp. 91-123). Palo Alto: Annual Reviews.
- Sjöman, M., Granlund, M. y Almqvist, L. (2016) Interaction processes as a mediating factor between children's externalized behaviour difficulties and engagement in preschool, *Early Child Development and Care*, 186, 1649-1663, DOI:10.1080/03004430.2015.1121251
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. y Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. y Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.
- Skinner, E. A. y Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Research on Student Engagement*. New York: Springer.
- Smyth, W. J. (1985). A context for the study of time and instruction. En C. W. Fisher y D. C. Berliner (Eds), *Perspectives on instructional time* (pp. 3-28). White Plains, NY: Longman Inc.
- Sprinthall, N. A. y Collins, W. A. (1984). *Adolescent psychology: A developmental view*. MA: Addison-Wesley.
- Stallings, J. (1975). Implementation and child effects of teaching practices in Follow Through classrooms. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40, 1-133.
- Stallings, J. (1980). Allocated academic learning time revisited, or beyond time on task. *Educational Researcher*, 9 (11), 11-16.
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S. y Romero, I. (2016). El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes: Medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 34(1), 119-135.
- Twardosz, S., Cataldo, M. F. y Risley, T. R. (1974). Open environment design for infant and toddler day care. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 529-546.
- Ulich, M. y Mayr, T. (2002). Children's involvement profiles in daycare centers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10, 127-143.
- Utley, B., Duncan, D., Strain, P. y Scanlon, K. (1983). Effects of contingent and noncontingent vision stimulation on visual fixation in multiply handicapped children. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, 8(3), 29-42.
- Užgiris, I. Č. (1983). Organization of sensorimotor intelligence. En I. Č. Užgiris, *Origins of intelligence* (pp. 123-163). Springer, Boston, MA.

- Van Sanden, P. y Joly, A. (2003). Well being and involvement as a guide in realizing good conditions for inclusive education in Nicaragua. En F. Laevers y L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style* (pp. 143-173). Leuven: Leuven University Press.
- Wang, M. T. Chow, A. Hofkens, T. y Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finish adolescents. *Learning and Instruction, 36*, 57-65.
- Wang, M. T. y Degol, J. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child Developmental Perspectives, 8*, 137-143.
- Wang, M. T. y Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12-23.
- Wang, M. T. y Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement and youth problem behavior during adolescence. *Child Development, 85*, 722-737.
- Wang, M. T. y Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. *American Research Journal, 47*, 633-662.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*, 297-333. <http://dx.doi.org/10.1037/h0040934>
- Wylie, C. y Hodgen, E. (2012). Trajectories and Patterns of Student Engagement: Evidence from a Longitudinal Study. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 585-599). New York, NY: Springer.
- Yarrow, L. J., McQuiston, S., MacTurk, R. H., McCarthy, M. E., Klein, R. P. y Vietze, P. M. (1983). Assessment of mastery motivation during the first year of life: Contemporaneous and cross-age relationships. *Developmental Psychology, 19*, 159-171.



LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DE CONTENIDOS DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y MATEMÁTICAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El caso de tabús y eufemismos y porcentajes

The Didactic Transposition of Contents of Castilian Language and Literature and Mathematics from the perspective of Primary trainee teachers: the Case of Taboo words and Euphemisms and Percentages

ELISABETH MELGUIZO-MORENO, JOSÉ ANTONIO FERNÁNDEZ-PLAZA

Universidad de Granada, España

KEY WORDS

*Didactic Transposition
Castilian Language and
Literature
Mathematics
Curricular Placement
Primary Education*

ABSTRACT

This paper describes the process of didactic transposition carried out by two groups of second and third year students of the Degree in Primary Education of the University of Granada. Specifically, it analyzes the trainee teachers' performance in curricular placement of the lessons of two textbooks in the 6th year of Primary Education corresponding to the areas of Castilian Language and Literature and Mathematics and from different Publishers: "Taboo words and euphemisms" and "Percentages", respectively. For each topic considered, the data collection is done through a questionnaire based on the current curricular framework (LOMCE).

PALABRAS CLAVE

*Transposición didáctica
Lengua castellana y literatura
Matemáticas
Ubicación curricular
Educación Primaria*

RESUMEN

En este trabajo se describe el proceso de transposición didáctica que realizan dos grupos de estudiantes de segundo y tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Granada. Concretamente, se analiza el desempeño que manifiestan los futuros docentes para ubicar curricularmente lecciones de dos libros de texto de 6º curso de Educación Primaria correspondientes a las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas y de editoriales diferentes: "Palabras tabú y eufemismos" y "Porcentajes", respectivamente. Para cada tópico considerado, la recogida de datos se realiza mediante un cuestionario basado en el marco curricular vigente (LOMCE).

Introducción

En el año 1978 Chevallard introduce el concepto de transposición didáctica que retoma con posterioridad en el libro denominado *La transposition didactique* que publica en 1985. Este trabajo constituyó el inicio de una discusión e investigación internacional sobre este asunto.

La propuesta de Chevallard plantea la posibilidad de que los saberes que se producen en la comunidad científica puedan ser llevados al aula, tras una serie de transformaciones que los hagan cualitativamente diferentes (De la Gándara, 1999). La influencia directa que ejerce el entorno sociocultural en el estudiante obliga a transformar el conocimiento científico en conocimiento de enseñanza (Buchelli y Marín, 2009). No interesa que el alumno aprenda solo contenidos teóricos sino saberes de la vida. De ahí que Chevallard (1991) proponga una desnaturalización del saber académico, modificándolo de forma cualitativa para hacerlo más comprensible para el alumno. La enseñanza tendría, por tanto, la finalidad de adaptar dichos conocimientos científicos al aula (Brousseau, 1993) para ser comprendidos por los estudiantes. No se trata solamente de “hacer ciencia” sino de “aprender ciencia”.

Tras las transformaciones que experimentan los saberes científicos, se convierten en contenidos de enseñanza, que forman parte de un sistema didáctico, compuesto por docente, discente y saber. El objetivo es que dichos saberes se muestren “didactizados”, sin que por ello se lleve a cabo una desvirtualización del conocimiento científico. De ahí que tanto Brousseau (1993) como Kang y Kilpatrick (1992) propongan la vigilancia epistemológica, a través de la cual los docentes deben siempre conocer de forma clara las diferencias entre los saberes científicos que están explicando en el aula y los saberes que producen los científicos.

En este trabajo se llevará a cabo un estudio de transposición didáctica a dos niveles: a) la transposición externa, en la que se analizará el proceso de transformación que han podido experimentar dos contenidos curriculares (tabús y eufemismos y porcentajes) de dos áreas instrumentales (Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas) desde que eran considerados saberes científicos (lingüísticos y matemáticos, respectivamente) hasta que han formado parte del currículo del sistema educativo como saberes a enseñar; b) la transposición interna, donde se estudiará cómo estos contenidos susceptibles de ser enseñados, según la legislación actual vigente, se están transmitiendo realmente en dos libros de texto de 6º de Educación Primaria pertenecientes a dos editoriales diferentes.

En este segundo proceso de transposición se analizará exclusivamente si los estudiantes de segundo y tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Granada son capaces de ubicar curricularmente estos contenidos (tabús y eufemismos y porcentajes) en los libros de texto, tomando como base exclusivamente la dimensión “ubicación curricular” del diseño de un cuestionario en marcha.

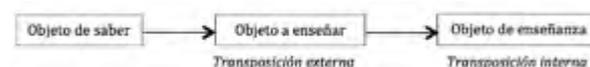
Marco teórico

La transposición didáctica: una pieza clave en el proceso de enseñanza

La Didáctica reflexiona constantemente sobre la actuación docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, según se ha señalado, se advierten tres componentes que están en continua interacción: los sujetos que aprenden, los sujetos que enseñan y los objetos-contenidos que son enseñados y aprendidos (Buchelli y Marín, 2009). En el seno de este contexto didáctico surge el concepto de transposición didáctica como un proceso de adaptaciones que experimentan los saberes para que el conocimiento sabio llegue a transformarse en conocimiento a enseñar y, finalmente, a conocimiento enseñado. La transposición didáctica, por tanto, convierte cualquier disciplina en objeto de conocimiento.

Verret (1975) destacó este paso de concepto científico teórico a concepto enseñado y, posteriormente, Chevallard y Joshua (1982) perfilan esta idea cuando explican la transformación completa de un saber experto a un saber enseñado, pasando necesariamente por la etapa de un saber que hay que enseñar. Chevallard (1991/1985) sistematizó este concepto de transposición didáctica al contexto de las matemáticas y distinguió entre transposición didáctica “stricto sensu” de la transposición didáctica “sensu lato”. La primera se refiere “al paso de un contenido de saber preciso a una versión didáctica de este objeto del saber” (p.39). La segunda se puede representar mediante la Figura 1 (Gómez, 2005):

Figura 1. Esquema de la transposición didáctica.



Fuente: Chevallard, 1980.

La transposición externa o “stricto sensu” es aquella que tiene lugar desde el saber sabio al saber a enseñar o saber didáctico y depende de la “noosfera”; en cambio, la transposición interna o “sensu lato” alude a los cambios que experimenta el objeto a enseñar hasta transformarse en un objeto

de enseñanza, donde el principal implicado es el docente.

Chevallard (1980) menciona una estructura que es la que debe seleccionar el conjunto de saberes eruditos o saberes sabios para hacerlos corresponder con las exigencias de una sociedad (Alfaro y Chavarría, 2012). Es la denominada “noosfera”, que alude al conjunto de lugares o instancias donde se llevan a cabo las negociaciones, donde se dan los cambios entre el sistema educativo y el entorno, donde participan asociaciones especialistas en la disciplina, en la enseñanza, psicólogos, pedagogos, fuerzas políticas, etc.

En este sentido, se detectan dos flujos de saberes que pasan del ambiente hacia el sistema de enseñanza a través de la noosfera (Gómez, 2005). Chevallard habla de un proceso de “desgaste del saber enseñado” o “proceso de envejecimiento del saber”, que provoca un distanciamiento entre el saber a enseñar y el saber sabio o, por el contrario, un acercamiento al “saber banalizado”. De ahí, que Chevallard (1980) señale dos tipos de envejecimiento:

- a) Envejecimiento biológico, ya que puede ocurrir que el saber escolar sea falso o carezca de interés respecto de los problemas planteados en el seno científico.
- b) Envejecimiento “moral”, alude a que el saber enseñado está en desacuerdo con lo que dicta la sociedad. Chevallard (1980) indica que este tipo de envejecimiento es una cuestión de época o de estado de ánimo. Son los saberes que se enseñan sin saber muy bien por qué, debiendo, por tanto, ser reemplazados.

En este orden de ideas, cabe mencionar que la transposición didáctica requiere una serie de procedimientos (Verret, 1975; Chevallard, 1985):

- Desincretización o delimitación de saberes parciales. Conlleva la descontextualización y la recontextualización o reordenamiento del saber. En el segundo caso, el de la recontextualización del saber, el contenido a enseñar llega al aula carente de contexto y de la situación en la que se creó, por tanto, es el docente el que debe contextualizarlo para que sea comprensible y se transforme en saber enseñado (Alfaro y Chavarría, 2012).
- Despersonalización del saber. Se produce una separación entre el saber enseñado de la persona que lo produjo y el saber científico del que procede.
- Programabilidad de la adquisición del saber. Es la secuenciación de la adquisición del saber, esto es, una textualización del mismo, que supone la introducción de una programación y una distribución de contenidos (progresión, temporalización, etc.).

- Control social del aprendizaje y publicidad. Se debe valorar y verificar que los procedimientos utilizados para la adquisición del conocimiento son efectivos. De esta manera, los saberes a enseñar se promocionan en los libros de texto, los Proyectos Curriculares, las programaciones de aula, etc. (Ramírez, 2005).

Del saber sabio al saber a enseñar: una transposición externa de los contenidos de enseñanza

En este trabajo se ha llevado a cabo un estudio de transposición a dos niveles: externa e interna. En este epígrafe, concretamente, se analizará cuál ha sido el proceso de transposición externa de dos contenidos curriculares seleccionados (tabús y eufemismos y porcentajes) de dos áreas instrumentales (Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas) desde que eran considerados saberes científicos (lingüísticos y matemáticos, respectivamente) hasta que han formado parte del currículo del sistema educativo como saberes susceptibles de ser enseñados.

Un saber científico de carácter lingüístico: tabús y eufemismos

Para situar los tabús y los eufemismos entre los saberes sabios, hay que acudir a la lingüística como disciplina científica, que estudia el origen y la estructura de las lenguas en distintos niveles. Concretamente los contenidos lingüísticos seleccionados forman parte del estudio del léxico o vocabulario de un idioma.

Son varios los autores que estudian el origen del término tabú (Steiner, 1956; Freud, 1975/1913; Montero, 2000; Alvar, 2000; Calvo, 2011). En líneas generales, se suele atribuir al término tabú origen malayo-polinesio, ya que fue escuchado por primera vez por el navegante inglés, el capitán James Cook, en 1777 y traído a Occidente en sus memorias publicadas en 1784 (*A Voyage to the Pacific Ocean*). Se trata de una palabra que inicialmente se refería a un sacrificio de tipo religioso de los polinesios. De hecho, era un término que se aplicaba a las cosas que no podían ser tocadas y, en general, a lo prohibido.

Por tanto, no resulta extraño afirmar que la voz polinesia *tapu* (*ta* ‘marcar’ o ‘señalar’ y *pu* adverbio intensivo o ponderativo), a través del inglés *taboo*, dio como resultado la voz *tabú* en español. En el DRAE se la define como ‘lo prohibido’ y se atribuye a la “condición de las personas, instituciones y cosas a las que no es lícito censurar o mencionar”. Traducir esta voz al español ha sido de gran envergadura, al no existir en nuestra lengua un término equivalente; por ello cuenta con múltiples acepciones que sí comparten, sin embargo, el

sentido de 'lo marcado o lo señalado' hasta el extremo de definirse como lo 'prohibido'.

Es curioso el hecho de que el tabú se asocie al peligro de admitir que ciertos objetos o personas se cargan de fuerzas misteriosas y, por ello, se consideran "aisladas". Se crea así una lucha en el terreno lingüístico que induce a crear palabras (eufemismos o noas, en terminología de Freud) que impidan el uso del tabú. Surge el denominado tabú lingüístico, como una modalidad de tabú en la cual el término que designa a un objeto, persona o animal se convierte a su vez en tabú, y, en consecuencia, debe ser evitado, para no incurrir en castigo.

Siguiendo la lógica anterior, el eufemismo debía tener únicamente una causa psicológica: el temor emergente de las sociedades primitivas; sin embargo, actualmente las causas eufemísticas son de origen afectivo-asociativo. Se suelen distinguir dos causas: a) una interna (psíquica): el temor; y b) una externa (social): decencia, delicadeza, prudencia, pudor, etc.

En el DRAE se define el eufemismo como "manifestación suave o decorosa de ideas cuya recta y franca expresión sería dura o malsonante". Se "huye de la representación obscena, sucia o molesta que el ser, función, objeto o miembro transmite a la palabra" (Montero, 2000, p.550). El eufemismo atenúa u oculta las características negativas de lo que mencionamos y actúa como un disfraz, mediante el cual disimulamos o encubrimos aquello que queremos designar (Casado, 2015). Además, Moreno-Fernández (1998) afirma que "con el eufemismo esquivamos lo molesto, lo desagradable, lo sucio, lo ofensivo" (p. 202). Incluso hay quien distingue entre eufemismo y sustituto eufemístico (Casas, 2005), aludiendo a un proceso lingüístico a través del cual se sustituye un vocablo interdicto (malsonante o indecoroso) por otro (sustituto eufemístico) que se considera más apropiado en un contexto determinado.

Saber a enseñar. Los tabúes y eufemismos: un contenido lingüístico implícito en la legislación vigente

Una vez que se han seleccionado los tabúes y eufemismos como contenidos lingüísticos objeto de estudio en este trabajo, es necesario saber cómo se plasman en el currículum vigente.

En primera instancia sorprende especialmente que ninguno de los dos contenidos aparezca explicitado como tal en el BOJA. Por tanto, para ubicarlos curricularmente, se ha tenido que hacer un estudio de indagación previo de búsqueda de objetivos, contenidos e indicadores de logro relacionados con la temática propuesta.

En la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía (Junta de Andalucía, 2015) los tabúes y los eufemismos

aparecen reflejados, en gran medida, en los siguientes elementos curriculares:

Objetivos:

O.LCL.1¹. Utilizar el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción facilitando la representación, interpretación y comprensión de la realidad, la construcción y comunicación del conocimiento y la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

O.LCL.2. Comprender y expresarse oralmente de forma adecuada en diversas situaciones socio-comunicativas, participando activamente, respetando las normas de intercambio comunicativo.

O.LCL.8. Reflexionar sobre el conocimiento y los diferentes usos sociales de la lengua para evitar estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas, sexistas u homófobos valorando la lengua como medio de comunicación.

Desarrollo curricular del área de Lengua Castellana y Literatura. Tercer ciclo

Bloque 1: Comunicación oral: hablar y escuchar

Contenidos:

1.2. Uso de expresiones de fórmulas de cortesía y de un lenguaje no discriminatorio por condición social, racial, religiosa, sexual o de cualquier otro tipo. Rechazo de expresiones discriminatorias y peyorativas.

Indicadores:

LCL.3.2.3. Utiliza un vocabulario adecuado a su edad en sus expresiones adecuadas para las diferentes funciones del lenguaje

Bloque 4: Conocimiento de la lengua

Contenidos:

4.2. La palabra. Formación de las palabras. Clases de nombres. Uso de adverbios. Locuciones adverbiales. Los pronombres. Los matices de significado que aportan prefijos y sufijos. Relación entre el sentido figurado y las construcciones lexicalizadas. Las irregularidades verbales y su voz, modo, tiempo, número y persona así como su ortografía. Significado de arcaísmos, neologismos y extranjerismos de uso frecuente y su relación con su equivalente en castellano.

4.7. Actitud positiva ante el uso de las lenguas evitando y denunciando cualquier tipo de discriminación por razón de género, cultura u

¹ A lo largo de este trabajo se utilizarán las siglas LCL para referirnos en algún momento al área de Lengua Castellana y Literatura.

opinión. Identificación de las principales características de las lenguas de España, conciencia de las variantes lingüísticas presentes en el contexto social y escolar y reconocimiento de las tradiciones populares lingüísticas de Andalucía.

Indicadores:

LCL.3.12.1. Aplica los conocimientos de las categorías gramaticales al discurso o redacciones propuestas (lectura, audición colectiva, recitado, dramatizaciones, etc.) generando palabras y adecuando su expresión al tiempo verbal, al vocabulario y al contexto en el que se emplea, utilizando el diccionario y aplicando las normas ortográficas para mejorar sus producciones y favorecer una comunicación más eficaz.

LCL.3.13.1. Conoce la variedad lingüística de España y las variedades del dialecto andaluz, mostrando respeto y valorando su riqueza idiomática.

LCL.3.13.2. Reconoce e identifica algunas de las características relevantes (históricas, socio-culturales, geográficas y lingüísticas) de las lenguas oficiales en España.

Un saber científico de carácter matemático: los porcentajes

Los porcentajes como saber científico tienen su origen en el desarrollo de las fracciones decimales, aquellas que tienen como denominador la unidad seguida de ceros, y en particular, los porcentajes se refieren a las fracciones cuyo denominador es 100. No obstante, la necesidad de esta noción matemática se remonta a la época romana, tal como explica Smith (1958):

Los cálculos de los romanos para establecer diversos impuestos, *vicesima libertatis*, un 1/20 [5%] del coste de cada esclavo liberado; *centesima rerum venalium*, 1/100 de la venta de mercancías en subastas; *quinta et vicesima mancipiorum*, 1/25 [4%] en el precio de venta de un esclavo (pp. 247-248).

En el siglo XV se emplearon en manuscritos italianos notaciones del tipo *20 p 100*; *x p cento*; *vi p cº*, para designar las notaciones equivalentes de 20 %, 10 % y 6 % (Smith, 1958, p. 248). El uso de los porcentajes en los siglos XVI y XVII se relaciona con el cálculo de intereses, beneficios y pérdidas. La evolución del signo % ha tenido diversas etapas, pero adquiere importancia el siglo XVII en el que las notaciones “per cº” o “p cº” desembocan en “per o/o” y con la pérdida de “per” evoluciona hacia la notación actual.

En relación con su consideración actual como objeto de conocimiento, un porcentaje viene determinado por tres elementos. El consecuente, que es la cantidad que se toma como base (100%);

el antecedente, que es la cantidad que se relaciona con el consecuente; y el tanto por ciento o porcentaje, que es la relación entre el consecuente y el antecedente, equivalente a un consecuente 100 (es decir, $\text{antecedente}/\text{consecuente} = x/100$).

Salinas (2016) analiza cuatro usos principales de los porcentajes:

- Relación entre una parte y el todo. ¿Qué porcentaje de 80 es 20?
- Comparación entre cantidades de una misma magnitud. Si una cinta A mide 100 m y una cinta B mide 125 m, se pueden comparar ambas longitudes mediante expresiones del tipo “B es un 25 % más larga que A” y “A es un 20 % más corta que B”.
- Variación de una cantidad inicial o de una tasa inicial. Si el precio de diésel ha subido de 1,235€/l a 1,245 €/l, se expresa la variación en 0,8%. También se aplica a cantidades que a su vez son porcentajes; por ejemplo, la variación de la tasa de IVA del 18% al 21%, se puede expresar mediante la expresión: “El IVA ha sufrido una subida del 16,7%”.
- Razón y tasa. La relación se establece entre dos cantidades de la misma magnitud (razón) o magnitudes diferentes (tasa), por ejemplo, la concentración de una disolución de 20 g de soluto en 80 g de disolución, se puede expresar en forma de porcentaje (25%). La tasa de desempleo mide la relación entre el número de personas paradas frente al número de personas activas.

Finalmente, los problemas relacionados con porcentajes pueden clasificarse según la ubicación de la incógnita combinada con cada uno de los cuatro usos anteriormente explicitados. Por tanto, la incógnita puede ubicarse en cualquiera de esos tres elementos, dando información sobre el resto de los mismos. Hay que combinar para cada variación con algunos de los cuatro usos principales de los porcentajes (Parker y Leinhardt, 1995; Dole, 2000):

- Incógnita ubicada en el consecuente (“20 es el 25% de una cantidad, ¿Cuál es esa cantidad?”).
- Incógnita ubicada en el antecedente (“Calcula el 25 % de 80”).
- Incógnita ubicada en el tanto por ciento (“El coste de un artículo rebajado es 15 €. Si antes de aplicarle la rebaja costaba 20€, ¿Qué porcentaje de descuento se ha aplicado?”).

Saber a enseñar. Los porcentajes: un contenido matemático explícito en la legislación vigente

En este apartado desarrollamos la ubicación curricular para el tópico "Porcentajes".

En el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (Ministerio de Educación y Ciencia, 2014) ubicamos el contenido en el bloque 2 "Números". Dentro de este bloque, se han seleccionado los siguientes ítems por afinidad al objeto de estudio:

Contenidos:

Porcentajes y proporcionalidad. Porcentajes: Expresión de partes utilizando porcentajes. Correspondencia entre fracciones sencillas, decimales y porcentajes. Aumentos y disminuciones porcentuales. Cálculo: Cálculo de tantos por ciento en situaciones reales. Utilización de la calculadora.

Criterios de evaluación:

CE 5. Utilizar los números enteros, decimales, fraccionarios y los porcentajes sencillos [...] en contextos de la vida cotidiana.

CE 6. Operar con los números teniendo en cuenta la jerarquía de las operaciones [...] y los diferentes procedimientos que se utilizan según la naturaleza del cálculo que se ha de realizar (algoritmos escritos, cálculo mental, tanteo, estimación, calculadora), usando más adecuado.

CE 7. Iniciarse en el uso de los porcentajes [...] para interpretar e intercambiar información y resolver problemas en contextos de la vida cotidiana.

CE 8. Conocer, utilizar y automatizar algoritmos estándar de suma, resta, multiplicación y división con distintos tipos de números [...] en contextos de resolución de problemas y en situaciones de la vida cotidiana.

CE 9. Identificar, resolver problemas de la vida cotidiana [...] estableciendo conexiones entre la realidad y las matemáticas y valorando la utilidad de los conocimientos matemáticos adecuados y reflexionando sobre el proceso aplicado [...].

Estándares de aprendizaje evaluables:

STD 5.2. Utiliza diferentes tipos de números en contextos reales, estableciendo equivalencias entre ellos, identificándolos como operadores en la interpretación y la resolución de problemas.

STD 6.9. Calcula porcentajes de una cantidad.

STD 7.1. Utiliza los porcentajes para expresar partes.

STD 7.2. Establece la correspondencia entre fracciones sencillas, decimales y porcentajes.

STD 7.3. Calcula aumentos y disminuciones porcentuales.

STD 7.5. Resuelve problemas de la vida cotidiana utilizando porcentajes y regla de tres en situaciones de proporcionalidad directa, explicando oralmente y por escrito el significado de los datos, la situación planteada, el proceso seguido y las soluciones obtenidas.

STD 8.11. Calcula tantos por ciento en situaciones reales.

STD 9.2. Reflexiona sobre el proceso aplicado a la resolución de problemas: revisando las operaciones utilizadas, las unidades de los resultados, comprobando e interpretando las soluciones en el contexto, buscando otras formas de resolverlo.

Del saber a enseñar al saber enseñado: una transposición interna

Tras haber estudiado cómo quedan reflejados los contenidos lingüísticos (tabúes y eufemismos) y matemáticos (porcentajes) en la legislación vigente, en este apartado se analizará en profundidad el proceso de transposición interna de este trabajo. Se persigue mostrar cómo se están enseñando realmente en el aula los tabúes, eufemismos y porcentajes, tomando como base dos libros de texto de 6º de Educación Primaria pertenecientes a las editoriales Santillana y Edelvives, y correspondientes a las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas, respectivamente.

Metodología

Este estudio tiene un carácter exploratorio y descriptivo, basado en el método de encuesta. El cuestionario, en fase de elaboración, consta de cuestiones de tipo Likert que oscilan entre 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo), de elección múltiple y de respuesta abierta (Anexo 1). Estas cuestiones tratan de observar el análisis realizado por los futuros profesores de dos lecciones sobre cada uno de los tópicos de este estudio, procedentes de sendos libros de texto. Dichos libros corresponden a la Editorial Edelvives (Araya, García, Castillo, Martín y Benito, 2015; Fernández-Bravo, 2015) y Editorial Santillana (Arenillas et al., 2015; Almodóvar, García, Rodríguez y Pérez, 2015).

Las dimensiones del cuestionario en marcha estarán distribuidas en 7 bloques, a saber, *B1. Ubicación curricular*, cuestiones encaminadas a valorar el grado en que los estudiantes identifican objetivos generales de área, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables, e

indicadores de logro de las competencias básicas a partir del análisis de cada lección². Otras dimensiones de análisis no exploradas en este estudio serán: B2. Estructura de la lección; B3. Elementos de las tareas; B4. Situaciones reflejadas en las tareas; B5. Complejidad de las tareas; B6. Funciones de las tareas, y B7. Secuenciación de las tareas según su función.

La implementación de la encuesta se realizó durante 2 horas de clase correspondientes a cada una de las materias expresadas en el apartado anterior.

Los sujetos que participaron en este estudio fueron 80 alumnos del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Granada. Concretamente se seleccionaron 40 estudiantes de segundo año que cursaban *Didáctica de la Lengua Española II* y 40 estudiantes de tercer año que cursaban la materia *Diseño y Desarrollo del Currículo de Matemáticas en Educación Primaria*. La muestra es intencional y por disponibilidad.

A cada una de las muestras de estudio se les entregó un fragmento de la legislación autonómica para el área de Lengua Castellana y Literatura (BOJA) y de la legislación nacional para el área de Matemáticas (BOE), anexo a la copia de la pregunta "ubicación curricular" del cuestionario. Se recogieron 40 producciones para el tópico "Tabúes y Eufemismos" y 40 producciones para el tópico "Porcentajes. Descuentos y aumentos".

Por lo que respecta a los contenidos "tabúes y eufemismos" y "porcentajes" de los libros de ambas editoriales, se ilustran en el Anexo 2 las lecciones concretas que visualizaron los alumnos para realizar la tarea (Figuras 8-11).

Por limitaciones de espacio, se realizará exclusivamente el análisis del subrayado de los fragmentos de legislación autonómica y nacional que se entregaron a los participantes. Dicho análisis se llevó a cabo de la siguiente forma:

- a) Volcado de la transcripción de los elementos subrayados por los participantes y codificación en el software de análisis cualitativo NVivo (v.10)®.
- b) Cada elemento curricular identificado puede estar asociado a ambas editoriales, o bien, exclusivamente a alguna de ellas, Santillana o Edelvives.
- c) Para cada elemento curricular identificado, vinculado a la variable editorial (ambas, Santillana o Edelvives), se registra el número de participantes (1 a 40) que lo han seleccionado.
- d) Se realiza la exportación a una hoja Excel para la realización de los gráficos estadísticos resumen. Dado que el análisis de la producción de cada individuo

encuestado es excesivamente compleja, se ha optado por un análisis porcentual en relación con el total de referencias para cada tipo de elemento curricular y variable editorial asociada (Objetivos generales de área BOJA, Contenidos BOJA, Indicadores de logro BOJA, Contenidos BOE, Criterios de evaluación BOE, Estándares de aprendizaje BOE).

Resultados

En los siguientes apartados se exponen los resultados obtenidos para cada uno de los tópicos analizados. Dichos resultados se mostrarán mediante la discusión de los gráficos cuya construcción sigue el siguiente patrón:

- a) Los elementos curriculares identificados por el equipo investigador y la asignación editorial correspondiente se reflejarán como categorías independientes. La barra correspondiente a la elección editorial presentará un aspecto tramado. Esto muestra el porcentaje de referencias que coinciden con la elección experta. Si la coincidencia únicamente afecta al elemento curricular, se mostrará la barra sin dicho aspecto adicional.
- b) Los elementos curriculares identificados por el participante encuestado, y que no coincide con ninguno de los expresados por el equipo investigador, se aglutinarán en la categoría "Otros".
- c) El porcentaje de las referencias totales asignadas a cada opción editorial (ambas editoriales, Santillana y Edelvives).
- d) Todos los porcentajes expresados se refieren a la cantidad total de referencias realizadas por los participantes encuestados.

Resultados de Lengua Castellana y Literatura: los tabúes y eufemismos

Los resultados se desarrollarán en 3 apartados, correspondientes a la legislación autonómica BOJA.

A. Ubicación curricular de los objetivos generales de área en el BOJA

A continuación, mostramos la elección de los objetivos generales del área de LCL y la asignación editorial realizada por los investigadores:

O.LCL.1. Utilizar el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción facilitando la representación, interpretación y comprensión de la realidad [...] (Ambas editoriales)

² En este estudio solo nos centraremos en la dimensión B1 "ubicación curricular".

O.LCL.2. Comprender y expresarse oralmente de forma adecuada en diversas situaciones socio-comunicativas [...] (*Santillana*)

O.LCL.8. Reflexionar sobre el conocimiento y los diferentes usos sociales de la lengua para evitar estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas, sexistas u homófobos [...] (*Ambas editoriales*)

La Figura 2 refleja la distribución porcentual de las referencias de los 40 participantes encuestados respecto de un total de 135 referencias (N=135).

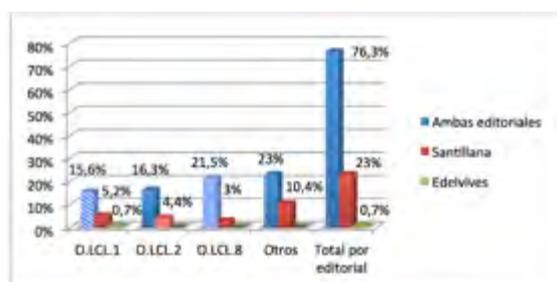
A la vista de la trama rayada, el O.LCL.8 y el O.LCL.1 revelan los mayores porcentajes de asignación a ambas editoriales por parte de los estudiantes (21,5% y 15,6%, respectivamente). En cambio, el O.LCL.2 presenta solo 4,4% de asignación exclusiva a la editorial Santillana. Por otro lado, se advierte que hay poca presencia de Edelvives en los objetivos señalados por los investigadores; siendo la editorial Santillana la más representada con un 5,2% en O.LCL.1 y 3% en O.LCL.8.

En este caso, la categoría "Otros" aglutina el 33,4% que resulta de la suma de los porcentajes correspondientes a cada editorial por separado y en su conjunto. Desglosando los objetivos generales de área en la categoría "Otros", seleccionamos a continuación algunos de los más representativos:

O.LCL.5 Reproducir, crear y utilizar distintos tipos de textos orales y escritos [...] (*Ambas editoriales y Santillana*)

O.LCL.7 Valorar la lengua como riqueza cultural y medio de comunicación [...] (*Ambas editoriales*)

Figura 2. Distribución porcentual de los objetivos generales de área en el BOJA según variable editorial.



Fuente: Elaboración propia.

B. Ubicación curricular de los contenidos en el BOJA

A continuación, mostramos la elección de los contenidos de LCL en el BOJA, así como la asignación editorial realizada por los investigadores:

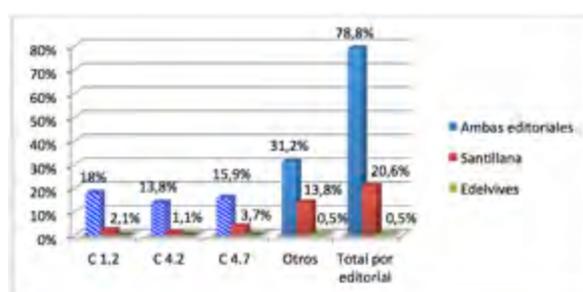
C 1.2. Uso de expresiones de fórmulas de cortesía y de un lenguaje no discriminatorio por condición social, racial, religiosa, sexual o de cualquier otro tipo. Rechazo de expresiones discriminatorias y peyorativas (*Ambas editoriales*)

C 4.2. La palabra [...] (*Ambas editoriales*)

C 4.7. Uso del idioma evitando cualquier tipo de discriminación. Maneras de denunciar y prevenir conductas incívicas hacia el género, cultura u opinión. Identificación de la riqueza cultural y literaria de las lenguas de España. (*Ambas editoriales*)³

La Figura 3 refleja la distribución porcentual de las referencias de los 40 participantes encuestados respecto de un total de 189 referencias (N=189).

Figura 3. Distribución porcentual de los contenidos en el BOJA según variable editorial.



Fuente: Elaboración propia.

Poniendo el foco de atención en la trama rayada, se aprecia una progresiva asignación porcentual de los contenidos de acuerdo con la predicción de los investigadores: C 1.2 (18%), C 4.7 (15,9%) y C 4.2 (13,8%), que arroja un total de 47,7%. Es notable la nula presencia de Edelvives en los contenidos seleccionados, siendo Santillana mínimamente representada con un 3,7% en el contenido C 4.7.

Por otro lado, la categoría "Otros" aglutina el 45,5%, que resulta de la suma de los porcentajes correspondientes a cada editorial por separado y en su conjunto. Desglosando los contenidos de la categoría "Otros", seleccionamos a continuación algunos de los más destacados por los alumnos:

C 4.1 Consolidación de las nociones gramaticales, léxicas y ortográficas adquiridas en ciclos anteriores (*Ambas editoriales*)

³ Se ha detectado un cambio de redacción del contenido C 4.7 de las tablas de "Desarrollo curricular del área de LCL" correspondiente al bloque 4. Conocimiento de la lengua (Actitud positiva ante el uso de las lenguas evitando y denunciando cualquier tipo de discriminación..., p.211) con respecto a dicho contenido en las Tablas de contenidos generales del 3^{er} ciclo de Educación Primaria (Uso del idioma evitando cualquier tipo de discriminación. Maneras de denunciar y prevenir conductas incívicas hacia el género, cultura u opinión. Identificación de la riqueza cultural y literaria de las lenguas de España, p.218).

C 3.1 Redacción de textos creativos, copiados o dictados, con diferentes intenciones [...] (*Ambas editoriales*)

C 1.8 Producción de textos orales propios de los medios de comunicación social [...] (*Santillana*)

C. Ubicación curricular de los indicadores de logro en el BOJA

A continuación, mostramos la elección de los indicadores de logro de LCL en el BOJA, así como la asignación editorial realizada por los investigadores:

LCL.3.2.3. Utiliza un vocabulario adecuado a su edad en sus expresiones adecuadas para las diferentes funciones del lenguaje. (*Ambas editoriales*)

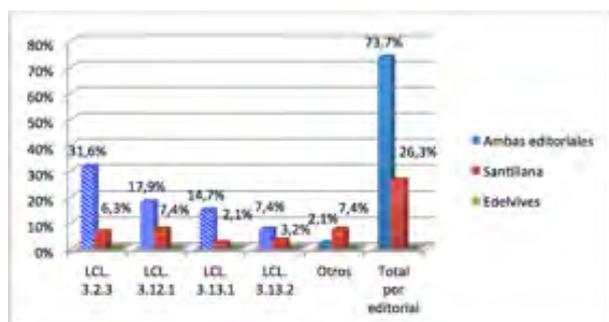
LCL.3.12.1. Aplica los conocimientos de las categorías gramaticales al discurso o redacciones propuestas (lectura, audición colectiva, recitado, dramatizaciones, etc.) generando palabras y adecuando su expresión al tiempo verbal, al vocabulario y al contexto en el que se emplea, utilizando el diccionario y aplicando las normas ortográficas para mejorar sus producciones y favorecer una comunicación más eficaz. (*Ambas editoriales*)

LCL.3.13.1. Conoce la variedad lingüística de España y las variedades del dialecto andaluz, mostrando respeto y valorando su riqueza idiomática. (*Ambas editoriales*)

LCL.3.13.2. Reconoce e identifica algunas de las características relevantes (históricas, socio-culturales, geográficas y lingüísticas) de las lenguas oficiales en España. (*Ambas editoriales*)

La Figura 4 refleja la distribución porcentual de las referencias de los 40 participantes encuestados respecto de un total de 95 referencias (N=95).

Figura 4. Distribución porcentual de los indicadores de logro en el BOJA según variable editorial.



Fuente: Elaboración propia.

A la vista de la trama rayada, se aprecia que el indicador LCL.3.2.3 presenta el mayor valor porcentual (31,6%), que se corresponde con la

asignación de los investigadores correspondiente a ambas editoriales. El resto de indicadores también aparecen representados, aunque de forma menor (LCL.3.12.1 (17,9%), 3.13.1 (14,7%) y 3.13.2 (7,4%); correspondiéndose, igualmente, con la asignación de los investigadores como indicadores que aparecen en ambas editoriales.

Por otro lado, se advierte nula presencia de Edelvives en todos los indicadores, siendo Santillana la más representada, fundamentalmente en LCL.3.12.1 (7,4%) y LCL.3.2.3 (6,3%).

Finalmente, la categoría "Otros" aglutina el 9,5%, que resulta de la suma de los porcentajes correspondientes a cada editorial por separado y en su conjunto. Desglosando los indicadores de logro de la categoría "Otros", seleccionamos a continuación algunos de los más destacados por los alumnos:

LCL.3.2.1 Se expresa con una pronunciación y una dicción correctas [...] (*Ambas editoriales y Santillana*)

LCL.3.2.2 Participa activamente en la conversación contestando preguntas y haciendo comentarios relacionados con el tema de la conversación (*Ambas editoriales y Santillana*)

Resultados de Matemáticas: los porcentajes

Los resultados se desarrollarán en 3 apartados, correspondientes a la legislación nacional BOE.

A. Ubicación curricular de los contenidos en el BOE

En primer lugar, mostramos la elección de contenidos y asignación editorial realizada por los investigadores para el tópico elegido:

C1. Porcentajes y proporcionalidad. (*Ambas editoriales*)

C2. Porcentajes: Expresión de partes utilizando porcentajes. (*Ambas editoriales*)

C3. Porcentajes: Correspondencia entre fracciones sencillas, decimales y porcentajes. (*Edelvives*)

C4. Porcentajes: Aumentos y disminuciones porcentuales. (*Ambas editoriales*)

C5. La regla de tres en situaciones de proporcionalidad directa [...] (*Santillana*)

La Figura 5 refleja la distribución porcentual de las referencias de los 40 participantes encuestados respecto de un total de 355 referencias (N=355).

A la vista de la trama rayada, se observa que los contenidos C1 y C4 reflejan el mayor porcentaje de coincidencia (8,5% y 9%), si combinamos la totalidad de porcentajes, esto arroja un 31%, que expresa la proporción de referencias que al menos

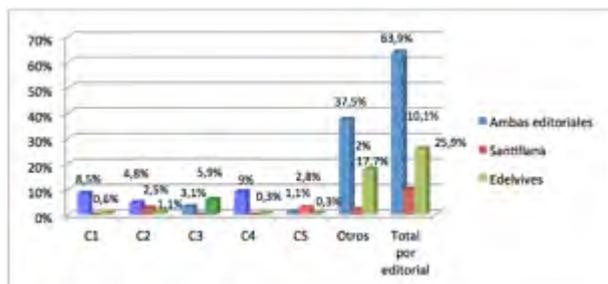
coinciden con algunas de las predicciones de los investigadores.

Por otro lado, se observa que un 3,1% ha asociado el contenido C3 con ambas editoriales, siendo el porcentaje más alto en comparación con el resto de contenidos seleccionados por los investigadores.

Si nos fijamos en la categoría "Otros", esta aglutina un 57,2 %, al añadir los porcentajes correspondientes a cada editorial. La asignación a ambas editoriales es mayoritariamente superior (37,5%) y la editorial Santillana tiene una escasa presencia en comparación con Edelvives, lo cual expresa una diferencia notable entre ambas editoriales en relación con los contenidos. Esto indica que, en general, que Edelvives tiene mayor riqueza de contenidos que Santillana en opinión del futuro profesorado.

Desglosando los contenidos incluidos en la categoría "Otros", destacamos los más representativos: *Resolución de problemas de la vida cotidiana; números enteros, decimales y fracciones (ambas editoriales); proporcionalidad directa (Santillana) y relación entre fracción y número decimal (Edelvives)*.

Figura 5. Distribución porcentual de los contenidos en el BOE según variable editorial.



Fuente: Elaboración propia.

B. Ubicación curricular de los criterios de evaluación en el BOE

En primer lugar, mostramos la elección de criterios de evaluación y asignación editorial realizada por los investigadores:

CE 5. Utilizar los números [...] y los porcentajes sencillos para interpretar e intercambiar información en contextos de la vida cotidiana. (Ambas editoriales)

CE 6. Operar con los números [...] aplicando [...] diferentes procedimientos [...] usando el más adecuado. (Ambas editoriales)

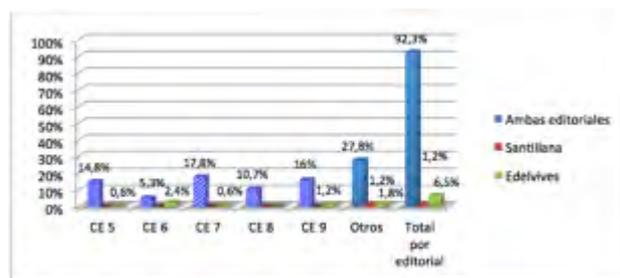
CE 7. Iniciarse en el uso de porcentajes [...] para interpretar e intercambiar información y resolver problemas en contextos de la vida cotidiana. (Ambas editoriales)

CE 8. Conocer, utilizar y automatizar algoritmos estándar de suma, resta, multiplicación y división con distintos tipos de números [...] en situaciones de la vida cotidiana. (Ambas editoriales)

CE 9. Identificar, resolver problemas de la vida cotidiana, adecuados a su nivel, estableciendo conexiones entre la realidad y las matemáticas [...] (Ambas editoriales)

La Figura 6 refleja la distribución porcentual de las referencias de los 40 participantes encuestados respecto de un total de 169 referencias (N=169).

Figura 6. Distribución porcentual de los criterios de evaluación en el BOE según variable editorial.



Fuente: Elaboración propia.

A la vista de las secciones con trama rayada, se observa que los criterios de evaluación CE 7, CE 5 y CE 9 reflejan los mayores porcentajes de coincidencia (14,8%, 17,8% y 16%). Si combinamos la totalidad de ellos, esto arroja un 64,6%, que expresa la proporción de referencias que al menos coinciden en algunas de las predicciones de los investigadores. Por otro lado, se observa que es nula la mención a la editorial Santillana, siendo el porcentaje más alto correspondiente al criterio de evaluación CE 6 correspondiente a Edelvives (2,4%).

Si nos fijamos en la categoría "Otros", esta aglutina un 30,8 %, al añadir los porcentajes correspondientes a cada editorial. La asignación a ambas editoriales es mayoritariamente superior (27,8%), mientras que la editorial Edelvives tiene una escasa diferencia con Santillana, lo cual expresa una divergencia poco significativa entre ambas editoriales en relación con los criterios de evaluación.

Desglosando los criterios de evaluación incluidos en la categoría "Otros", destacamos los más representativos:

CE 2. Interpretar diferentes tipos de números según su valor, en situaciones de la vida cotidiana. (Ambas editoriales y Santillana)

CE 3. Realizar operaciones y cálculos numéricos mediante diferentes procedimientos, incluido el cálculo mental [...] en situaciones de resolución de problemas. (Edelvives)

C. Ubicación curricular de los Estándares de aprendizaje evaluables en el BOE

En primer lugar, la elección de estándares de aprendizaje evaluables y asignación editorial realizada por los investigadores es demasiado extensa para la visualización en el gráfico, por tanto seleccionaremos los cinco con mayor representatividad en la muestra de estudio:

STD 5.2. Utiliza diferentes tipos de números en contextos reales, estableciendo equivalencias entre ellos [...] en [...] la resolución de problemas. (Edelvives)

STD 7.2. Establece la correspondencia entre fracciones sencillas, decimales y porcentajes. (Edelvives)

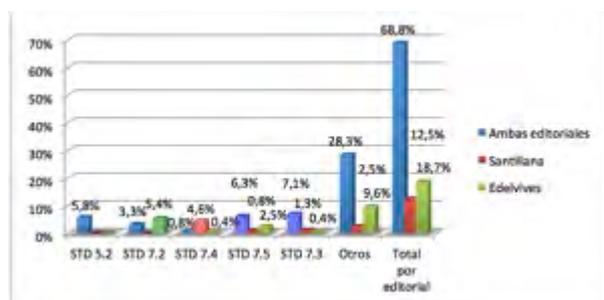
STD 7.3. Calcula aumentos y disminuciones porcentuales. (Ambas editoriales)

STD 7.4. Usa la regla de tres en situaciones de proporcionalidad directa [...] (Santillana)

STD 7.5. Resuelve problemas de la vida cotidiana utilizando porcentajes y regla de tres en situaciones de proporcionalidad directa [...] (Ambas editoriales)

La Figura 7 refleja la distribución porcentual de las referencias de los 40 participantes encuestados respecto de un total de 240 referencias (N=240).

Figura 7. Distribución porcentual de los estándares de aprendizaje evaluables en el BOE según variable editorial.



Fuente: Elaboración propia.

Fijando el foco en las secciones con trama rayada, se observa que los estándares de aprendizaje evaluables STD 7.2, STD 7.3, STD 7.4 y STD 7.5 reflejan similares porcentajes de coincidencia con diferencias menores al 1,7%. Es notable que el STD 5.2 no presenta coincidencia al no estar relacionado exclusivamente con la Editorial Edelvives. Si combinamos la totalidad de porcentajes de coincidencia, esto arroja un 23,4%, que expresa la proporción de referencias que al menos coinciden con algunas de las predicciones de los investigadores. Por otro lado, se observa la

asignación a los contenidos seleccionados por los investigadores a otra opción editorial; se produce principalmente en STD 5.2 con un 5,8% de referencias a ambas editoriales.

Si nos fijamos en la categoría "Otros", esta aglutina un 40,4 %, al añadir los porcentajes correspondientes a cada editorial. La asignación a ambas editoriales es mayoritariamente superior (28,3%) y la editorial Edelvives tiene una diferencia notable con Santillana, luego muestra una mayor riqueza de estándares de aprendizaje evaluables que la editorial Santillana.

Desglosando los estándares de aprendizaje evaluables incluidos en la categoría "Otros", destacamos los más representativos:

STD 8.1. Utiliza y automatiza algoritmos estándar de suma, resta, multiplicación y división con distintos tipos de números [...] en contextos de resolución de problemas y en situaciones cotidianas. (Ambas editoriales)

STD 8.12. Elabora y usa estrategias de cálculo mental. (Edelvives)

STD 9.1. Resuelve problemas que impliquen dominio de los contenidos trabajados [...] (Santillana)

Conclusiones

En cuanto los objetivos generales del área de Lengua castellana y literatura recogidos en el BOJA, se advierte que los estudiantes han seleccionado de forma correcta los objetivos propuestos previamente por los investigadores. No obstante, han elegido otros no significativos para las lecciones estudiadas, como reproducir, crear y utilizar distintos tipos de textos orales y escritos.

Por lo que respecta a los contenidos recogidos en la legislación autonómica, es relevante la correcta asignación de los mismos a la predicción de los investigadores, siendo notable la ausencia de asignación explícita a la editorial Edelvives. Hay un equilibrio entre las referencias adecuadas e inadecuadas incluidas en la categoría "Otros", con mención a aspectos gramaticales y redacción de textos orales y escritos.

Por último, en relación con los indicadores recogidos en el BOJA, una amplia mayoría de las referencias se ajustan a las predicciones de los investigadores, siendo minoritaria la selección inapropiada de dichos indicadores y la falta de presencia de la editorial Edelvives.

Por otro lado, en cuanto a la ubicación curricular del área de Matemáticas recogida en el BOE concluimos que, en relación con los contenidos que trabajan las lecciones, los estudiantes han seleccionado contenidos que en su mayoría no coinciden con la elección de los investigadores; basados en conocimientos que tienen relación con

el tópico, pero no se trabajan específicamente, tales como la relación entre fracción y número decimal y resolución de problemas de la vida cotidiana. La riqueza de la editorial Edelvives es superior a la editorial Santillana en este aspecto.

En relación con los criterios de evaluación, los estudiantes en general sí han correspondido con la predicción de los investigadores, siendo la elección de otros criterios de evaluación menos frecuente, entre ellos se destacan criterios de evaluación más amplios que no son específicos de las lecciones como, realizar operaciones con procedimientos diferentes. Se constata igualmente la escasa presencia de referencia exclusiva a Santillana o Edelvives, con superioridad de esta última.

Finalmente, en cuanto a los estándares de aprendizaje evaluables, se observa que la

coincidencia de las elecciones de los estudiantes con los investigadores es relativamente pequeña, en comparación con las elecciones de estándares de aprendizaje diferentes, por ejemplo, elaborar estrategias de cálculo mental, automatizar algoritmos o resolver problemas. Una vez más, los estudiantes muestran que la editorial Edelvives presenta mejor estos aspectos que la editorial Santillana.

En todos los casos, tanto en el área de Lengua como en la de Matemáticas, la referencia a ambas editoriales es mayoritaria, esto se puede interpretar como que los estudiantes, en general, no han discriminado suficientemente los elementos curriculares presentes en las lecciones presentadas.

Referencias

- Almodóvar, J. A., García, P., Rodríguez, M. y Pérez, C. (2015). *Matemáticas 6 Primaria*. Madrid: Santillana.
- Alvar, M. (Ed.) (2000). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
- Araya, C., García, M., Castillo, F., Martín, O. J. y Benito, C. (2015). *Lengua castellana y Literatura 6 Primaria*. Madrid: Edelvives
- Arenillas, Z., Díaz, A. M^a, Gómez, S.,..., Romero, C. (2015). *Lengua castellana 6 Primaria*. Madrid: Santillana.
- Brousseau, G. (1993). *Basic theory and methods in the didactics of mathematics. Paper presented at the Conference on Systematic Cooperation between Theory and Practice in Mathematics Education*. The Netherlands: Lochem.
- Buchelli, G. A. y Marín, J. J. (2009). Transposición didáctica: bases para repensar la enseñanza de una disciplina científica. I parte. *Revista Académica e Institucional*, 85, 17-38.
- Calvo, A. (2011). Sobre el tabú, el tabú lingüístico y su estado de la cuestión. *Káñina, Revista Artes y Letras*, 35(2), 121-145.
- Casado, M. (2015). Innovación léxica por eufemismo y lenguaje políticamente correcto. En M. Casado (Ed.), *La innovación léxica en el español actual* (pp. 105-116). Madrid: Síntesis.
- Casas, M. (2005). Precisiones conceptuales en el ámbito de la interdicción lingüística. En L. Santos Río (Ed.), *Palabras, norma, discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter* (pp. 271-290). Salamanca: Universidad.
- Chevallard, Y. (1980). The didactics of mathematics: its problematic and related research. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 1, 146-157.
- (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. París: La Pensée Sauvage.
- (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué.
- Chevallard, Y. y Joshua, M. A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique. La notion de distance. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 3(2). 157-289.
- Cook, J. (1784). *A voyage to the Pacific Ocean*. London: G. Nicol and T. Cadell.
- De la Gándara, M. (1999). *La transposición didáctica del concepto de adaptación biológica* (Tesis Doctoral). Universidad de Zaragoza, España.
- Dole, S. (2000). Promoting percent as a proportion in eighth-grade mathematics. *School Science and Mathematics*, 100(7), 380-389.
- Fernández-Bravo, J. A. (2015). *Matemáticas 6 Primaria*. Madrid: Edelvives.
- Freud, S. (1913 [1975]). *Tótem y tabú. Algunas concordancias en la vida anímica de los salvajes y de los neuróticos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gómez, M. A. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 83-115.
- Junta de Andalucía (2015). Orden de 17 de marzo de 2015, por la que por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 60, 9-688.
- Kang, W. y Kilpatrick, J. (1992). Didactic transposition in mathematics textbooks. *For the learning of Mathematics*, 12(1), 2-7.
- Mendoza, T. y Block, D. (2010). El porcentaje: lugar de encuentro de las razones, fracciones y decimales en las matemáticas escolares. *RELIME*, 13(4), 177-190.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 19349-19420.
- Montero, E. (2000). El tabú, el eufemismo y las hablas jergales. En M. Alvar (Ed.), *Introducción a la Lingüística española* (pp. 547-563). Barcelona: Ariel.
- Moreno-Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Parker, M. y Leinhardt, G. (1995). Percent: a privileged proportion. *Review of Educational Research*, 65(4), 421-481.
- Ramírez, R. (2005). Aproximación al concepto de transposición didáctica. *Folios. Segunda Época*, 21, 33-45. doi: [10.17227/01234870.21folios33.45](https://doi.org/10.17227/01234870.21folios33.45)
- Salinas, M. (2016). *Significados escolares del concepto de porcentaje* (Trabajo de tercer ciclo). Universidad de Granada, España.
- Smith, D. E. (1958). *History of Mathematics*. Vol. II. New York: Dover.
- Steiner, F. (1956). *Taboo*. Baltimore: Penguin Books.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. París: Librairie Honoré Champion.

ANEXO 1. DIMENSIÓN B.1. UBICACIÓN CURRICULAR DEL CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE EL DISEÑO DE LECCIONES EN LIBROS DE TEXTO: ESTUDIO EVALUATIVO

DIMENSIÓN B.1. UBICACIÓN CURRICULAR DE CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS Y MATEMÁTICOS										
1. Subraye en el material legislativo adjunto los <i>objetivos generales de área, los contenidos y los indicadores de logro del BOJA correspondientes al área de Lengua Castellana y Literatura</i> que se corresponden con el contenido de la lección de cada libro sobre “Tabúes y eufemismos”, expresando si se refiere a ambas editoriales o exclusivamente a una de ellas.										
2. Subraye en el material legislativo adjunto <i>los contenidos, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del BOE</i> correspondientes al área de Matemáticas que se corresponden con el contenido de la lección de cada libro sobre “Porcentajes”, expresando si se refiere a ambas editoriales o exclusivamente a una de ellas.										
3. Responda, ahora, poniendo una “X” en la casilla del número correspondiente, de acuerdo con la siguiente clave: 1 = Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4= De acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo										
	Santillana					Edelvives				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Los objetivos generales del área de LCL trabajados en la lección se reflejan en la Orden 17 marzo de 2015 (BOJA)										
2. Los contenidos del área de LCL trabajados en la lección se reflejan en la Orden 17 marzo de 2015 (BOJA)										
3. Los indicadores de logro del área de LCL trabajados en la lección se reflejan en la Orden de 17 de marzo de 2015 (BOJA)										
4. Los contenidos del área de Matemáticas trabajados en la lección se reflejan en el Real Decreto 126/2014 (BOE)										
5. Los criterios de evaluación del área de Matemáticas trabajados en la lección se reflejan en el Real Decreto 126/2014 (BOE)										
6. Los estándares de aprendizaje evaluables del área de Matemáticas trabajados en la lección se reflejan en el Real Decreto 126/2014 (BOE)										

ANEXO 2. LECCIONES DE LOS LIBROS DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y MATEMÁTICAS

Lengua castellana y literatura:

Figura 8. Las palabras tabú y los eufemismos. Editorial Edelvives.

Las palabras tabú y los eufemismos

Las **palabras tabú** son aquellas que se evita utilizar porque suenan mal, pueden molestar a otras personas o hacen sentir vergüenza a quien las dice o escucha. Por ejemplo: *viejo*.

Los **eufemismos** son las palabras o expresiones que se emplean en lugar de las palabras tabú. Por ejemplo: *anciano*, en lugar de *viejo*.



7 Relaciona en tu cuaderno cada palabra tabú con su correspondiente eufemismo.

váter cárcel preñada

embarazada aseo centro penitenciario

8 Copia las oraciones, sustituyendo las palabras tabú por eufemismos.

- Su abuelo está en un asilo.
- El número de pobres ha aumentado por la crisis económica.
- Mi tía Aroa parió ayer.

Fuente: Araya, García, Castillo, Martín y Benito, 2015, p.211.

Figura 9. Las palabras tabú y los eufemismos. Editorial Santillana.

Las **palabras tabú** son aquellas que evitamos usar porque son malsonantes o pueden ser ofensivas. En su lugar, empleamos otras palabras o expresiones llamadas **eufemismos**. Por ejemplo, viejo es una palabra tabú que podemos sustituir por el eufemismo anciano. Ten en cuenta que hay palabras que pueden considerarse tabú en contextos formales pero que pueden utilizarse en situaciones de más confianza.



- Estos tres eufemismos corresponden a la misma palabra tabú. ¿Cuál es?
 - Juan tiene sobrepeso.
 - Juan está robusto.
 - Juan está bastante rellenito.
- Escribe las oraciones sustituyendo las palabras destacadas por el eufemismo correcto.

centro psiquiátrico poco agraciado

 - Cerca de mi casa hay un manicomio.
 - ¿Tú crees que Iván es feo?
- Clasifica estas parejas de palabras:

desempleo / paro	fallecer / morir
loco / demente	preso / recluso

Palabras tabú Eufemismos
- Busca dos eufemismos en estos titulares y di a qué palabras tabú corresponden.

El detenido ingresó ayer en el centro penitenciario

Crece el número de conflictos armados en el mundo
- Explicale a un extranjero que está aprendiendo español por qué es mejor no utilizar determinadas palabras y emplear otras en su lugar. Debes poner algún ejemplo.
- PARA PENSAR.** ¿Conoces el juego Tabú? ¿Por qué crees que ese juego se llama así? Si no lo conoces, pregunta a tus compañeros.

Fuente: Arenillas et al., 2015, p.157.

Matemáticas:

Figura 10. Porcentajes: Descuentos y Aumentos. Editorial Edelvives.

Descuentos y Aumentos

- Mónica quiere comprarse esta televisión panorámica en una tienda de electrodomésticos de su barrio. Si al precio con el descuento le aumentan un 21% de IVA, ¿cuánto pagará Mónica por la televisión?

Para resolver el problema, puedo seguir estos pasos:

 - Calculo el precio con el descuento.

Precio inicial: 900 €

$$18\% \text{ de } 900 \text{ €} = 18 \times \frac{900}{100} = \frac{16200}{100} = 162$$

Resto el descuento al precio inicial.

$$900 - 162 = 738$$

El precio con el descuento es de 738 €.
 - Calculo el precio aplicando el aumento.

Precio inicial: 738 €

$$21\% \text{ de } 738 \text{ €} = \frac{21}{100} \times 738 = 0,21 \times 738 = 154,98$$

Sumo el aumento al precio inicial.

$$738 + 154,98 = 892,98$$

El precio con el aumento es de 892,98 €.

Mónica pagará 892,98 € por la televisión.
- Escribe cómo se leen estos porcentajes y exprésalos en forma de fracción.

+ 25% + 10% + 20% + 30% + 50%
- Expresa estas fracciones como porcentajes.

$\frac{4}{10}$	$\frac{13}{50}$	$\frac{17}{20}$	$\frac{16}{25}$
----------------	-----------------	-----------------	-----------------
- Calcula el precio final de estos objetos si al precio inicial de cada uno se le ha aplicado un descuento del 25%.
 
- Pide el catálogo de ofertas de una de las tiendas de comestibles de tu barrio y expresa los descuentos que aparecen en ellas en forma de fracción y número decimal.

Recuerda: Para expresar una fracción como porcentaje basta una fracción equivalente con denominador 100.

$$\frac{40}{100} = 0,40 \rightarrow 40\%$$

Fuente: Fragmento de Fernández-Bravo, 2015, pp. 62-63.

Figura 11. Problemas de Porcentajes. Editorial Santillana.

Problemas de porcentajes

Bernardo compra para su tienda de electrodomésticos un lote de televisores a 750 € cada uno. Quiere ganar en cada televisor un 16% del precio de compra. ¿Cuál debe ser el precio de venta de cada televisor?

1.º Calcula el 16% del precio de compra del televisor.

$$16\% \text{ de } 750 = \frac{16 \times 750}{100} = \frac{12.000}{100} = 120$$

2.º Suma el porcentaje obtenido al precio del televisor.

$$750 + 120 = 870$$

El precio de venta de cada televisor debe ser de 870 €.



1 Fíjate en los precios sin rebaja y completa la tabla en tu cuaderno.

TODOS LOS ARTÍCULOS
REBAJADOS UN 25%



	Precio sin rebaja	Cantidad que se rebaja	Precio final
Camisa			
Jersey			
Deportivas			
Vestido			
Cazadora			

2 Resuelve.

• Un tren tenía 150 plazas y el billete costaba 40 €. El nuevo modelo tiene un 14% más de plazas y el billete cuesta un 10% menos. ¿Cuántas plazas hay en el nuevo modelo? ¿Cuánto cuesta cada una?

• Seratin quiere comprar una nevera que cuesta 500 € más el 21% de IVA. Tiene ahorrados 600 €. ¿Puede comprarla? ¿Cuánto le falta o le sobra?

• En una exposición de pintura hay 450 cuadros. El 28% de los cuadros son de paisajes, el 16% de plantas y el resto de ciudades. ¿Cuántos cuadros de ciudades hay en la exposición?

• En un club de alpinismo hay 200 socios. El 40% de ellos son hombres y de los hombres un 20% son jubilados. ¿Cuántos hombres jubilados hay en el club?

Fuente: Fragmento de Almodóvar et al., 2015, pp. 122-123.



EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Developing University Student's Competences through Service-Learning

SARA IBARROLA-GARCÍA

Universidad de Navarra, España

KEY WORDS

*Competences
Higher Education
Service-learning
Teaching*

ABSTRACT

The objective is to observe in a sample of 155 university students if after participating in the same service-learning experience they manifest similar or different perceptions regarding the understanding of the contents of a subject and the implementation of some skills and attitudes. The data collected show that, the experience helps them to think on the contents studied in the subject. They also perceive that they can develop professional skills, emphasizing to a greater extent the team work, the capacity for reflection, decision making and initiative. From a social perspective, service learning promotes reflection on cultural and communicative differences.

PALABRAS CLAVE

*Competencias; Educación
Superior
Aprendizaje-Servicio
Docencia*

RESUMEN

*Se presenta el aprendizaje-servicio como una metodología que favorece el desarrollo competencial en la Educación Superior. Se observa, en una muestra de 155 estudiantes universitarios, si manifiestan percepciones similares o diferentes respecto a la comprensión de los contenidos de una asignatura y la puesta en práctica de algunas habilidades y actitudes. Los datos recogidos ponen de manifiesto que, la experiencia de aprendizaje-servicio les ha ayudada a **pensar** sobre los contenidos estudiados; ha favorecido-el trabajo en equipo, la capacidad de reflexión, la toma de decisiones y la iniciativa así como la reflexión sobre diferencias culturales y comunicativas.*

Introducción

En los últimos años el término “competencia” se ha convertido en el referente del quehacer educativo pero ha sido susceptible de una interpretación exclusivamente instrumental o funcional que pone en riesgo la pérdida de valores en la sociedad del presente y del futuro. Sin embargo, cabe destacar que desde su origen el término competencia siempre ha estado asociado a referencias que aluden al marco social y moral en el que las competencias se desarrollan (Mari, 2017). Tanto la Organización Mundial de la Salud (OMS), como la UNESCO, la OCDE o el Parlamento Europeo apelan a la integración de la dimensión técnica y ética del término competencia. De manera que la funcionalidad propia de ésta siempre ha de ir conectada con el perfil global de la persona, con su identidad ética de acuerdo con el desarrollo de las capacidades humanas. Apostar por el desarrollo de las competencias en los alumnos de todos los niveles en clave ética, no solo técnica, supone un desafío metodológico para el profesorado y las instituciones educativas. Hay mucho en juego, se corre el riesgo de centrar el aprendizaje en torno a competencias profesionales orientadas al mercado laboral disociándolas de otras emocionales, cívicas y morales (Alarcón y Guirao, 2013).

Sin duda, el enfoque por competencias evoca una dirección pedagógica específica que incorpora la formación ciudadana y garantiza que la cualificación y la responsabilidad social formen un binomio inseparable. Así se puso de manifiesto en la Estrategia Universidad 2015, que instaba a integrar adecuadamente la preparación para la práctica profesional y para el ejercicio de la responsabilidad social de sus estudiantes y titulados (Ministerio de Educación, 2010). Y también el Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se estableció el marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior conocido como MECES, prevé como un resultado de aprendizaje la capacidad de los alumnos de Grado y de Máster para reflexionar éticamente en su campo de estudio.

Esto implica desarrollar metodologías que contribuyan a esta reflexión ética que no se forma espontáneamente, ni tampoco solo a través de la adquisición de los conocimientos. Si bien pueden aprenderse así modos de razonar, es necesaria la experiencia vivida para el buen juicio ético. Es evidente que solo se conseguirá que los contenidos tengan un impacto en el plano personal si se cuenta con diversas experiencias que permitan la vivencia directa de la dimensión ética de toda conducta.

Precisamente en torno a la responsabilidad social de la institución universitaria ha sido recurrente la siguiente cuestión: ¿Cuánto y cómo se promueve la responsabilidad social entre los estudiantes universitarios? Sobre este marco la

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas ha manifestado considerar el aprendizaje-servicio como una metodología docente idónea para el desarrollo de competencias referentes a la sostenibilidad y responsabilidad social universitaria (CADEP, 2015).

Las prácticas de aprendizaje-servicio permiten al profesorado reforzar la dimensión social del aprendizaje en cuanto “propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007, p.20).

Desde el punto de vista del aprendizaje del alumnado se ha destacado cómo el ApS contribuye al logro de las competencias básicas o específicas establecidas en los planes de estudio (Naval y Arbués, 2016a y Naval y Arbués, 2016b). A modo de ejemplo, Martínez-Odría (2006) resalta las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas y por su parte Rubio (2009) desglosa las siguientes: competencias personales, interpersonales, para la ciudadanía y la transformación social, vocacionales y profesionales, para la realización de proyectos y para el pensamiento crítico. Además diferentes estudios corroboran de manera más específica, tendencias de mejora –refrendadas por análisis cualitativos y cuantitativos- en dimensiones de la competencia social y ciudadana (Billig, Root y Jesse, 2005; Eyler y Giles, 1999; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011; Yorio y Feiffer, 2012).

Consideramos que evaluar las experiencias que se llevan a cabo puede ser muy útil para identificar los aspectos que permitan mejorar los proyectos de ApS pero también para dar visibilidad a los aspectos positivos de manera que se contribuya a una progresiva sensibilización. En este sentido, este artículo tiene como pretensión presentar una experiencia de aprendizaje-servicio realizada con alumnos universitarios donde los resultados y el procedimiento, de carácter local y tomado con cautela, sirvan como ejemplo para trabajos similares en otras universidades.

Precisamente en este trabajo se muestra la opinión del alumnado implicado en una experiencia concreta desarrollada en los Grados de Educación de la Universidad de Navarra. Esta experiencia se enmarca en el Proyecto Horizonte 2020 de la Universidad de Navarra que contempla el fomento de la docencia innovadora y busca la implantación de modelos de aprendizaje integrado y aprendizaje-servicio.

En esta experiencia de ApS se les pide a los alumnos que realicen un “Proyecto de apoyo lingüístico a alumnos”, en el que deben preparar sesiones dirigidas a los niños de una Fundación que tienen dificultades con el aprendizaje del español

para trabajar la competencia lingüística. Los estudiantes planifican la actividad para los niños al mismo tiempo que en las clases teóricas de la universidad se profundiza en la enseñanza de las habilidades lingüísticas y del vocabulario, la gramática y la pronunciación desde su especificidad para el aprendizaje de segundas lenguas. Esto les permite integrar los nuevos conocimientos en sus planificaciones, las cuales ponen en práctica en la Fundación de acuerdo a un calendario previsto y con el seguimiento de la profesora. La reflexión es una parte importante del proyecto por lo que los alumnos completan una ficha de registro de cada niño tras finalizar su sesión en la Fundación. También elaboran una memoria individual y completan al final de la asignatura un cuestionario a modo de autoinforme en el que se les pregunta qué aspectos académicos, actitudinales y sociales habían aprendido o mejorado con esta actividad.

Precisamente el objetivo principal de este trabajo es observar si tras participar en una misma experiencia de aprendizaje-servicio los alumnos de diferentes cursos y titulaciones manifiestan percepciones similares o diferentes al haber comprendido contenidos tratados en la asignatura, así como haber puesto en práctica algunas habilidades y actitudes.

Método

Muestra

La experiencia, objeto de este estudio, se ha desarrollado durante el primer cuatrimestre de cuatro cursos académicos consecutivos desde 2014-2015 hasta el curso 2017-2018 en la asignatura "Aprendizaje de lenguas y atención a la diversidad lingüística". Han participado 155 alumnos. De los 155 alumnos, el 69% estaba en 3º curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria y el 31% cursaba 5º del Doble Grado de Pedagogía y Educación Infantil. A su vez, se contó con la colaboración de la Fundación CORE de Pamplona, una fundación de interés social y sin ánimo de lucro que pretende apoyar a las personas inmigrantes en su proceso de integración social, educativa y laboral a través del desarrollo de diversas actividades y programas formativos. En esta fundación participaron 20 niños y niñas de origen cultural distinto de edades comprendidas entre los 5 y 12 años.

Instrumento

Se utilizó un cuestionario elaborado ad hoc. Para ello se partió del marco teórico del aprendizaje-servicio y de la revisión de experiencias ya evaluadas, tanto en el ámbito nacional como internacional (Holland, 2000; Bell, Furco, Ammon, Muller y Sorgen 2000; Simons y Clearly, 2006; Billig y Weah, 2008; Folgueiras, Luna y Puig-Latorre, 2013; Furco, 2009; Furco, 2011; Cooke y Kemeny, 2014). Tras un detenido proceso de elaboración, se estudiaron sus características psicométricas y fue sometido al juicio de expertos.

La propuesta definitiva queda compuesta por 23 ítems, estructurado en distintos bloques: información requerida, componente académico, componente de habilidades y actitudes y componente social.

Procedimiento

Cada curso al finalizar la actividad se aplicó el cuestionario de forma individualizada a los 155 alumnos que conformaron la muestra de este estudio. La participación en la cumplimentación del cuestionario fue siempre voluntaria, garantizándoles la confidencialidad de los datos. Lo completaron individualmente durante aproximadamente 20 minutos. Se mantuvo un ambiente de silencio para favorecer la reflexión.

Al tratarse de un estudio piloto sobre una experiencia de aprendizaje-servicio con una muestra concreta y reducida, los resultados de los análisis realizados deben servir solo como orientación para futuras experiencias e investigaciones. En este sentido, en la medida de lo posible, se realizaron análisis descriptivos, de asociación (Spearman) y análisis de diferencia de medias para pruebas no paramétricas (H de Kruskal-Wallis). Los análisis que se llevaron a cabo para cumplir con los objetivos propuestos se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS versión 23.00 para Windows.

Resultados

A continuación se muestra la puntuación media (de 0 a 5) de las respuestas de los alumnos en cada uno de los ítems de las dimensiones del cuestionario.

El aprendizaje académico

En la tabla 1 se observa el resultado de los ítems referidos al grado de acuerdo en cuando al nivel de adquisición de conocimientos por parte de los alumnos.

Tabla 1. Respuestas de los alumnos relativas a la integración de contenidos de la asignatura

		Media	Desviación típica
Tras la actividad	Me he dado cuenta de la importancia que tiene la metodología para orientar adecuadamente las actividades y lograr mejores resultados en el aprendizaje de lenguas	4,532	0,6367
Tras la actividad	Me he dado cuenta de la importancia de ser coherente con el contenido lingüístico que trabajo y el objetivo o los objetivos que planteo para mis alumnos	4,468	0,6161
Tras la actividad	Ahora doy más importancia a saber identificar en la práctica cómo puedo plantear el desarrollo de las habilidades lingüísticas y los contenidos lingüísticos	4,365	0,6729
Al planificar la actividad	Tuve en cuenta que las actividades que pensé para las sesiones estuvieran orientadas al logro de los objetivos planteados	4,301	0,7486
Al planificar la actividad	Tuve en cuenta las orientaciones metodológicas estudiadas en la asignatura	4,038	0,7860
Durante la actividad	He tenido presente el objetivo o los objetivos que perseguía	4,071	0,8733
Durante la actividad	Las orientaciones metodológicas estudiadas me han ayudado a proceder mejor	3,962	0,9150

El desarrollo de habilidades profesionales

En relación a las competencias participativas desarrolladas, los alumnos señalan fundamentalmente que la experiencia les ha ayudado a desarrollar aquellas relacionadas con el trabajo en equipo, la capacidad de reflexión y la iniciativa. En menor medida han desarrollado competencias relacionadas con la capacidad de análisis, la laboriosidad y el liderazgo (ver tabla 2).

Tabla 2. La relación de habilidades profesionales y el porcentaje de desarrollo

	Sí	No
Trabajo en equipo	94,2	5,8
Capacidad de reflexión	93,6	6,4
Toma de decisiones	92,9	7,1
Iniciativa	92,3	7,7
Capacidad de análisis	78,2	21,8
Laboriosidad	73,1	26,9
Liderazgo	46,2	53,8

El componente social de la actividad

En las siguiente tabla (ver tabla 3) se observa el resultado de los ítems referidos al grado en que los alumnos consideran que la experiencia de aprendizaje-servicio les ha facilitado la comprensión de la problemática social en la que se inserta el proyecto.

Tabla 3. Porcentaje de respuestas del componente social

	Sí	No
Estar con personas de otra cultura me ha ayudado a valorar una realidad diferente	90,4	9,6
La actividad me ha ayudado a conocer mejor las necesidades lingüísticas y sociales de este alumnado que como futuro profesor necesito tener en cuenta	87,2	12,8

Asociación

En cuanto a la concordancia entre las distintas dimensiones del cuestionario se observa una relación positiva y moderada entre los conocimientos adquiridos al planificar la actividad y las habilidades profesionales desarrolladas tras la actividad ($r=.401$, $p<.001$). Del mismo modo existe relación positiva y moderada entre los conocimientos adquiridos durante la actividad y las habilidades profesionales desarrolladas tras la actividad ($r=.411$, $p<.001$). No obstante se observa que la relación positiva más significativa se da entre la dimensión conocimientos adquiridos tras la actividad y las habilidades profesionales desarrolladas tras la actividad ($r=.520$, $p<.001$).

Inferenciales

Se observan diferencias significativas entre las categorías curso en la dimensión conocimientos al planificar la actividad ($p=.003$) y desarrollarla ($p=.001$) pero no en la reflexión final. Al comparar las medias se observa que las puntuaciones en estas dimensiones van aumentando conforme avanzan los cursos (ver tabla 4). Por tanto, los alumnos de tercer curso en relación al componente académico de conocimientos adquiridos puntúan más bajo, a diferencia de sus compañeros de quinto y; ocurre lo mismo en relación a la dimensión capacidades y habilidades al planificar la actividad ($p=.002$) y al finalizarla ($p=.001$).

Tabla 4. Diferencia de medias en función del curso académico

			M	DT
Dimensión conocimientos	Al planificar	3º	4,076	0.67
		5º	4.409	0.60
	Durante la actividad	3º	3.875	0.79
		5º	4.375	0.63
	Tras la actividad	3º	4.42	0.54
		5º	4.53	0.48
Dimensión habilidades profesionales	Al planificar	3º	4.03	0.72
		5º	4.49	0.47
	Durante la actividad	3º	4.46	0.50
		5º	4.5	0.47
	Tras la actividad	3º	4.39	0.59
		5º	4.73	0.36

Discusión

Según el punto de vista de los alumnos, la experiencia de aprendizaje-servicio les ayuda a adquirir, aplicar y reflexionar sobre los contenidos estudiados en la asignatura. Cabe destacar que es tras la actividad, y menos al planificarla o realizarla, cuando logran la integración personal de los contenidos de la asignatura. Por tanto la acción reflexiva posterior a la actividad, resulta fundamental para favorecer el componente académico que implica el conocimiento de la realidad. Es la reflexión tras realizar la actividad cuando finalmente el contenido de la asignatura adquiere significación y da sentido a sus acciones.

También perciben que pueden desarrollar habilidades profesionales y comprender mejor la problemática social en la que se inserta el proyecto. En concreto, en cuanto a la posibilidad de desarrollar algunas habilidades profesionales, destacan en mayor medida el trabajo en equipo, la capacidad de reflexión, la toma de decisiones y la iniciativa y en menor medida la detección de posibilidades profesionales. Estos resultados están en consonancia con la investigación de Naval y Arbués (2016a), quienes afirman que entre las competencias desarrolladas a través de las prácticas de aprendizaje servicio, destacan las habilidades para trabajar en equipo y gestionar proyectos. Sin embargo hay otras competencias profesionales poco exploradas y sobre las que apenas se plantean experiencias de aprendizaje-servicio, por ejemplo las habilidades de negociación, el liderazgo o la mejora en la atención a los demás.

Aunque cada grado universitario será más proclive al desarrollo de unas competencias frente a otras, destacamos como positivo que los alumnos del estudio hayan señalado la posibilidad de desarrollar la iniciativa y la toma de decisiones ya que los futuros profesionales de la educación serán más capaces de propiciar una mejora o cambio en su entorno profesional.

Por último, desde una perspectiva social, la actividad de aprendizaje servicio, ha favorecido en los alumnos algunos aspectos la reflexión sobre las diferencias culturales y comunicativas. A pesar de las dificultades que conlleva el planteamiento de esta actividad en su inicio y desarrollo y los obstáculos que en ocasiones hay que ir salvando, a los alumnos les ayuda a conocer mejor las necesidades lingüísticas y sociales de este alumnado que como futuros profesores necesitan tener en cuenta. Aportar sus conocimientos en la atención lingüística de este grupo de niños les ha hecho emplear recursos metodológicos para sacar lo mejor de cada niño. La competencia lingüística es condición para realizar con éxito otras tareas educativas y en consecuencia dificulta aprendizajes curriculares y en este sentido han percibido la diversidad lingüística como un área en la que ya han aportado su granito de arena y han experimentado que profesionalmente necesitarán seguir haciéndolo.

Además, los análisis de asociación realizados llaman la atención sobre la siguiente cuestión. Si en el momento de planificar la actividad con los niños los alumnos tienen como referencia los contenidos estudiados en la asignatura, finalmente perciben que tras la actividad han desarrollado con más intensidad las habilidades profesionales. Lo mismo les ocurre si durante la práctica se tienen presentes los contenidos y tratan de seguir las orientaciones metodológicas. También en la medida que se da más importancia a los contenidos empleados y a cómo éstos han repercutido durante la práctica grupal realizada, también se tiene una mayor percepción del desarrollo personal de las habilidades profesionales.

Por último, en cuanto a los resultados de los inferenciales, al comparar las medias se observa que los alumnos de 5º, planifican mejor la actividad y la desarrollan teniendo más en cuenta, respecto a los de 3º, los contenidos de la asignatura. Igualmente son más conscientes de la oportunidad que la experiencia les brinda para mejorar sus habilidades profesionales desde la misma planificación de la actividad. Estos datos son coherentes con el estudio realizado por Arbués, Ibarrola-García, Costa y Naval (2018) en una muestra de 225 estudiantes de la Universidad de Navarra que habían participado en al menos una experiencia e ApS se observaron diferencias significativas entre las categorías curso en la dimensión conocimientos y en la dimensión habilidades y capacidades. Al comparar las medias se observaron que las puntuaciones en estas dimensiones iban aumentando conforme avanzaban los cursos. Es decir, los alumnos de primer curso en relación al componente académico de conocimientos adquiridos puntuaron más bajo, a diferencia de sus compañeros de cursos superiores y ocurría lo mismo en relación a la dimensión

capacidades y habilidades pero no actitudes sociales y cívicas. Quizá este hecho ponga de manifiesto que con el paso de los cursos el esfuerzo de los alumnos y de la acción docente revierte en el propio aprendizaje de contenidos y de las habilidades profesionales. En cambio ¿qué ocurre con el ejercicio auténtico de la ciudadanía? El aprendizaje sobre la competencia social y cívica sólo también requiere de enfoque metodológico basado en un aprendizaje participativo y colaborativo (Cabrera, 2007). Las prácticas de aprendizaje-servicio responden a estas condiciones, por lo que puede presentarse como una metodología que contribuiría a reforzar la dimensión social del aprendizaje.

Avanzar hacia esta nueva aproximación metodológica en la Educación Superior implica aceptar que las dinámicas afectivas de los alumnos juegan un papel importante en su aprendizaje. En la medida en que se llevan a cabo experiencias en contextos reales es inevitable que las emociones, y los valores que éstas manifiestan, estén presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si no se tienen en cuenta o incluso se ignoran, se podrá adquirir el conocimiento o la habilidad pero la educación ética fracasará.

La competencia hace referencia a la integración de los conocimientos, habilidades y actitudes. Sin el deseo y la emoción correspondiente cualquier conocimiento o hábito pierde toda su fortaleza y se quebranta. En cambio si se deja espacio a la dinámica afectiva que tiene lugar ante una experiencia de aprendizaje, se conseguirá integrar el conocimiento profundo de uno mismo y del mundo. De acuerdo con González (2017, p.129) “no podemos ser desleales a la integridad personal que aporta la experiencia emocional y desiderativa en su proceso educativo, ni a sus implicaciones en el dinamismo de la acción educativa”. Los alumnos necesitan a profesores que les acompañen y les ayuden a interpretar, desde una actitud respetuosa, las emociones y los valores que ponen en juego las experiencias educativas. Esto es importante porque las emociones encaminan el deseo y sin ellas no hay una educación ética posible.

El profesor puede prestar atención y ayudar a armonizar la tensión necesaria que puede producirse entre los conocimientos y las actitudes en su asignatura. La idea de no dejar el peso en los profesores sino que la universidad sea una institución orientada hacia la ética. Una planificación decidida por parte de la universidad para la creación de las condiciones necesarias para que esté presente el aprendizaje ético (Santos Rego, 2015). Si solicitamos de los docentes que traten de fundamentar pedagógicamente su práctica y se impliquen en prácticas de aprendizaje-servicio, será preciso también pedir a las universidades el diseño

de un plan de formación e innovación sostenible. Desde una adecuada relación de colaboración, las instancias sociales podrán implicarse más fácilmente junto con las universidades en las prácticas de aprendizaje-servicio.

Reflexión final

El ApS permite plantear situaciones cercanas al contexto profesional en el que se desenvolverán los alumnos en un futuro, haciéndoles partícipes y responsables de una actividad compleja que exige aprendizaje significativo. Se contribuye así a desarrollar las distintas competencias genéricas definidas en los planes de estudio según lo establecido en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), siendo la cualificación y la responsabilidad social, las dos caras de una misma moneda (Martínez-Odría, 2006).

Además hay razones que justifican la introducción del ApS en la docencia universitaria. La literatura académica arroja luz sobre la virtualidad educativa del ApS. Diferentes estudios ponen de manifiesto el impacto positivo que el ApS tiene en el profesorado, en la institución educativa, en la propia comunidad local y especialmente en los alumnos (Billing y Waterman, 2014; Bringel y Hatcher, 2009; Hérbet y Hauf, 2015; Howard, 2003). Sin duda, el ApS pone el foco de atención en el aprendizaje del alumno. Dicho aprendizaje debe favorecer la realización de un servicio de calidad para la comunidad que genere capital social. Es esta visión del ApS la que enlaza con la misión de la Universidad en cuanto institución educativa. Esto es, la docencia innovadora de la Universidad y el compromiso de ésta con la formación en la responsabilidad social.

Los resultados que se obtienen en las evaluaciones de ApS son buenos y animan a continuar trabajando en esta línea. Por ello las universidades están apostando por poner en marcha experiencias y proyectos en el ámbito de la innovación, que requieren de la sinergia institucional pero que sin lugar a dudas, pasa por la formación e implicación del profesorado. No obstante es necesaria cierta inquietud por parte del profesorado universitario hacia la dimensión ética de lo que enseña especialmente en lo que a la resolución de problemas prácticos se refiere. La pretensión de que la enseñanza debe ser neutral o el pluralismo axiológico presente en la comunidad científica frenan esta inquietud en el profesorado tan necesaria en el presente y en el futuro de la sociedad.

Referencias

- Alarcón, G. y Guirao, C. (2013). El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES. *Historia y Comunicación Social*, 18, 145-157.
- Arbués, E., Ibarrola-García, S., Costa, A. y Naval, C. (2018). En torno al impacto del aprendizaje-servicio en el alumnado universitario. En C. Naval y E. Arbués (Eds.), *Hacer la Universidad en el espacio social* (pp.117-139). Pamplona: EUNSA.
- Bell, R., Furco, A., Ammon, M.S., Muller, P., y Sorgen, V. (2000). *Institutionalizing Service Learning in Higher Education: Findings from a Study of the Western Region Campus Compact Consortium*. Western Region Campus Compact Consortium. Bellingham WA: Western Washington University.
- Billing, S. H., Root, S. y Jesse, D. (2005). The impact of participation in servicelearning on high school students' civic engagement. *Circle Working Paper*, 33. College Park, MD: Center for Information and Research on Civic Engagement and Learning.
- Billing, S. y Waterman, A. (2014). *Studying Service-learning. Innovation in education research methodology*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Billig, S. y Weah, W. (2008). K12 service-learning standards for quality practice. Recuperado de National Youth Leadership Council Resource Library. Disponible en: <http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/G2G08.pdf>.
- Bringle, R. y Hatcher, J. (2009). Innovative practices in service-learning and curricular engagement. *New directions for Higher Education*, 147, 37-46. DOI: 10.1002/he.356.
- Cabrera, F. (2007). Elaboración y evaluación de programas de educación para la ciudadanía. *Revista de Pedagogía Bordón*, 59(2 y 3), 375-398.
- CADEP (2015). Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad. Documento Técnico aprobado por el Comité Ejecutivo y el Plenario de la Comisión de Sostenibilidad. León: CADEP-CRUE.
- Cooke, C. y Kemeny, M. (2014). Student Perspectives on the Impact of Service Learning on the Educational Experience. Schole: *A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 29(1), 102-111. Disponible en: <https://js.sagamorepub.com/schole/article/view/4743>
- Eyler, J. y Gilers, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig-Latorre, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Furco, A. (1999). Is service-learning really better than community service? A study of high school service program outcome. En A. Furco y S.H. Billing (Eds.). *Service-learning: the essence of pedagogy* (pp.23-50). Greenwich, CT: Information Age.
- (2011). Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior (revisión 2003). *Educación Global Research*, 0, 77-88.
- González, M.R. (2017). Comprensión de las dinámicas y capacitación ética: emociones y deseo. En J.A. Ibañez-Martín y J. Luis Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades: hacia un nuevo empuje del desarrollo humano* (pp. 119-137). Madrid: Dykinson.
- Hérbert, A. y Hauf, P. (2015). Student learning through service-learning: effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. *Active learning in Higher Education*, 16(1), 37-49. DOI: 10.1177/1469787415573357
- Holland, B.A. (2000). Institutional impacts and organizational issues related to service - learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Special Issue, 52 - 60.
- Howard, J.P.F. (2003). Service-learning research: foundational issues. En S.H. Billing y A.S. Waterman (Eds.). *Studying Service-learning innovations in Education Research Methodology* (pp.1-12). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mari, G. (2017). El desafío ético del concepto de competencia para favorecer las capacidades del ser humano. En J.A. Ibañez-Martín y J. Luis Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades: hacia un nuevo empuje del desarrollo humano* (pp. 55-71).
- Martínez-Odría, A. (2006). Voluntariado: un estudio interdisciplinar. CD-ROM editado por el Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid-Universidad y Universidad de Barcelona.
- Ministerio de Educación (2010). Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español. Madrid: Secretaría General Técnica. Disponible en: <http://wdb.ugr.es/~otropensa/wp-content/uploads/Ministerio-de-Educaci%C3%B3n-Estrategia-Universidad-2015.pdf>

- Naval, C. y Arbués, E. (2016a). El aprendizaje-servicio y la transición desde la educación superior al mundo del trabajo. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento, aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 219-239). Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2016b). The effects of the economic crisis on active citizenship among young people in Spain and what we can do about it through civic education in universities, *Citizenship Teaching & Learning*, 11(3), 305-314, DOI: 10.1386/ctl.11.3.305_1
- Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, special issue, 45-67.
- Puig, J.M., Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-106). Barcelona: Editorial Graó.
- Santos Rego, M.A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad: una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Simons, L., y Clearly, B. (2006). The influence of service learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 307-319. DOI: 10.3200/CTCH.54.4.307-319
- Yorio, P. L. y Feifei, Y. (2012). A meta-analysis on the effects of Service-Learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11, 9-27.

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

