



REVISTA INTERNACIONAL DE
EDUCACIÓN
Y APRENDIZAJE

VOLUMEN 7
NÚMERO 1
2019



**REVISTA INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE**

VOLUMEN 7, NÚMERO 1, 2019



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

Publicado en 2019 en Madrid, España
por Global Knowledge Academics
www.gkacademics.com

ISSN: 2386-7582

© 2019 (revistas individuales), el autor (es)

© 2019 (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

Desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de bachillerato	1
<i>Rocío Quijano López</i>	
A través de los ojos del niño con trastorno del espectro autista	11
<i>M. Isabel Gómez-León</i>	
Implementación de estrategias creativas en estudiantes universitarios: propuesta pedagógica para un aprendizaje realmente significativo	23
<i>Nahomy Casas Barrera, Lorena Acevedo</i>	
Ejes pedagógicos que articulan los proyectos de Aprendizaje-Servicio	29
<i>Domingo Mayor Paredes</i>	
La evaluación de los aprendizajes a través de estrategias investigativas	37
<i>Rafael Yépez Zambrano</i>	
Análisis del uso de las cuatro habilidades lingüísticas adquiridas por las personas egresadas del programa "Fortalecimiento de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en las instituciones de educación superior universitaria estatal de Costa Rica, sedes UNED"	47
<i>Melissa Garro Garita</i>	



Table of Contents

Development of Communicative Competence in High School Student	1
<i>Rocío Quijano López</i>	
Through the Eyes of Children with Autism Spectrum Disorders	11
<i>M. Isabel Gómez-León</i>	
Implementation of Creative Strategies in University Students: Pedagogical proposal for a real and meaningful learning	23
<i>Nahomy Casas Barrera, Lorena Acevedo</i>	
Pedagogical Axes that Articulate the Service-Learning Projects	29
<i>Domingo Mayor Paredes</i>	
The Evaluation of Learning through of Research Strategies	37
<i>Rafael Yépez Zambrano</i>	
Analysis of the Usage of the four Linguistic Skills acquired by Former Students of the Program “Reinforcing the Teaching and Learning of the English Language in the Institutions of the Superior State University of Costa Rica, at UNED sites”	47
<i>Melissa Garro Garita</i>	





DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Development of Communicative Competence in High School Student

MIGUEL PÉREZ FERRA¹, ROCÍO QUIJANO LÓPEZ¹, INMACULADA GARCÍA MARTÍNEZ²

¹ Universidad de Jaén, España

² Universidad de Granada, España

KEY WORDS

*High school
Units of Competence
Communicative
Competence
Digital Narrative Design*

ABSTRACT

The transversal nature of the communicative competence makes it aspect to work with high school students, especially with those who show interest in starting teaching studies. Due to the strong social influence impregnated in the teaching profession, the need arises to know the level of competence of these students. For this purpose, a descriptive and transversal study was designed, in which a Likert scale was elaborated, with five response options. The results found show that the students show difficulties in oral communication in the sociolinguistic dimension, they consider that they have a good knowledge of the morphosyntactic and pragmatic areas.

PALABRAS CLAVE

*Bachiller
Unidades de competencia
Competencia comunicativa
Diseño de relatos digitales*

RESUMEN

El carácter transversal de la competencia comunicativa la convierte en un aspecto a trabajar con el alumnado de bachillerato, especialmente con aquellos que muestran interés en iniciar estudios de magisterio. Debido a la fuerte influencia social impregnada en la profesión docente, surge la necesidad de conocer el nivel de dominio competencial de estos estudiantes. Se diseñó un estudio descriptivo y transversal, en el que se elaboró una escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta. Los estudiantes muestran dificultades en la comunicación oral en la dimensión sociolingüística, consideran que tienen un buen dominio en la parte morfosintáctica y pragmática.

Estado actual de la cuestión

El presente estudio es parte de una investigación de I+D+i, denominada: “Evaluación y desarrollo de dos competencias genéricas en estudiantes de primer año del grado de Maestro en Educación Primaria”, con referencia: EDU2015-70491-R. Se pretende conocer que percepción tienen los estudiantes de segundo curso de Bachiller, que manifiestan intención de iniciar sus estudios en el Título de Grado de Maestro, sobre su dominio, respecto a los criterios de desempeño definidos en la competencia comunicativa. Las dimensiones que definen la escala se determinaron mediante un análisis factorial exploratorio que, junto a la estabilidad, determinaron el número de ítems de la escala, aspectos que se han obtenido en el proyecto, pero que no son objeto de la investigación.

La competencia comunicativa tiene un carácter transversal, dado que se puede aplicar en los distintos contextos sociales y es necesaria para el desarrollo y la generación de conocimiento desde las diferentes competencias específicas. En los estudios de bachillerato ha ido incrementándose su valor desde que entró en vigor la formación mediante el desarrollo de competencias (Pérez-Ferra, Quijano-López, García-Martínez y Ocaña-Moral, 2016). De hecho, en los estudios de Secundaria ya se encuentra como tal en la legislación educativa, siendo su sentido más amplio (Reyzábal, 2012). Siempre se han planteado los estudios de bachiller como aquéllos en los que al concluirlos, los estudiantes han de alcanzar un nivel culto de adquisición de la lengua; sin embargo, ahora se va más allá, y se alude a la competencia comunicativa como aquella que permite orientar el discurso hacia la comunicación verbal y escrita y, junto a la competencia digital, permite obtener información, integrarla en el conocimiento ya adquirido, generar conocimiento y reflexionar sobre el mismo

El concepto de competencia comunicativa que introdujo (Hymes, 1972) está asociado a la comunicación etnográfica, es decir, el hablante debería saber comunicarse de forma correcta en situaciones reales y contextos concretos en los que la pluralidad

intercultural es lo habitual, utilizando el cambio de registro, para dirigirse a cada realidad socio-cultural del modo adecuado. En cambio Chomsky (1965) y Katz (como se citó en Gómez-Bernal, 1996) aluden a la comunicación como una competencia ideal en situaciones en las que los interlocutores pertenecen a una misma realidad socio-cultural. Por lo que el grado de adquisición de la competencia que nos ocupa se podría valorar en términos relacionados con la capacidad de interpretación y actuación que presente un individuo, pero esto no garantiza una comunicación eficiente.

Diferentes autores han ido aportando características a la competencia comunicativa como Ortiz (1997) o Cancio (1998), que hacen referencia a las habilidades necesarias para una comunicación eficiente, adicionándose conceptos como el de comunicación pragmática o la intercomunicatividad (Doyle, 2010). Aguirre (2005) define la competencia comunicativa como “una potencialidad de los sujetos para relacionarse adecuadamente con los demás, expresada en tres dimensiones: la afectivocognitiva, la comunicativa y la sociocultural” (p. 1). El concepto de competencia comunicativa ha ido evolucionando y ampliándose, adquiriendo un carácter amplio en el que se integran los elementos necesarios para que el individuo esté preparado y así poder participar de forma armónica en la sociedad, tras la adquisición de conocimientos, desarrollo de destrezas y capacidades que le permitan seleccionar estrategias interactivas de comunicación (Prado, 2004).

Como se ha reflejado previamente, durante mucho tiempo se ha limitado su desarrollo a su acepción transmisora y receptora (Cortés, Marín y Guzmán, 2013), pero en la actualidad se está volviendo a delimitar la diferencia entre competencia lingüística, sociolingüística y pragmática que en el Consejo de Europa en el 2002, se propuso en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Este modelo estructural ha sido asumido por Quijano-López, Pérez-Ferra y García-Martínez (2017). Las subcompetencias son la lingüística, sociolingüística y pragmática. (Tabla 1).

Tabla 1. Análisis de la competencia comunicativa.

COMPETENCIA COMUNICATIVA			
Subcompetencias	Lingüística	Socio-lingüística	Pragmática
Unidades de competencia	*Competencia ortográfica *Competencia léxico-semántica *Competencia gramatical.	*Utilización del registro y adaptación al contexto. *Competencia paralingüística *Competencia de lenguaje no verbal y proxémica.	*Competencia discursiva *Competencia funcional.
Objeto	Conocimiento y uso correcto del código de la lengua.	Conocimiento y destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (Consejo de Europa, 2002:116).	Conocimiento sobre la forma en que los elementos lingüísticos se organizan de forma coherente para producir discursos y al modo en que se usan para realizar determinadas funciones comunicativas.

Fuente: Quijano-López, Pérez-Ferra y García-Martínez, 2017, (p. 417).

En la tabla 1 se plasma la subdivisión de la competencia en las subcompetencias: lingüística, socio-lingüística y pragmática, lo que permite realizar un estudio más pormenorizado de la misma y profundizar en su realidad epistemológica, subdivisión también asumida por Neira-Piñeiro, Sierra-Arizmendiarieta y Pérez-Ferra. (2018).

La subcompetencia lingüística alude al buen uso del código de la lengua, por lo que su dominio es fundamental en un estudiante que puede emerger al mundo laboral o que puede continuar sus estudios en un grado superior, ya que este factor se tiene en cuenta en los procesos de evaluación de cualquier materia, sea la etapa educativa que sea en la que se encuentre el individuo, siendo fundamental para la incorporación al mundo laboral, sobre todo en una posible entrevista inicial. Dicha competencia queda caracterizada por: ortografía, puntuación, caligrafía, tipografía, riqueza y dominio del vocabulario (relaciones semánticas), corrección morfológica y sintáctica. Dentro de la misma destacamos con significado especial la unidad de competencia "ortográfica y dominio del vocabulario" que alude a aspectos relativos a una correcta puntuación, acentuación y al dominio del vocabulario.

Por otra parte, la subcompetencia socio-lingüística se asienta en las comunicaciones humanas, constituyendo un elemento esencial en la edad que presentan los estudiantes de segundo de bachillerato. Interviene una dimensión afectiva importante (Vilá, 2006), pudiendo determinar el éxito o fracaso de una comunicación. En esta subcompetencia interviene la capacidad de adaptación al contexto, los paralenguajes, así como el lenguaje no verbal y proxémica.

La subcompetencia pragmática alude a criterios de desempeño de carácter discursivo y funcional. Es decir, hace referencia a la organización de los elementos lingüísticos del discurso y el modo en cómo se utilizan.

En la etapa de bachiller es muy propicio plantearse este tipo de estudios, en la que el estudiante se encuentra en una fase de desarrollo crucial, la adolescencia, ciclo en el que la comunicación está vinculada a las relaciones en diferentes contextos. Es una etapa en el que se desarrolla el sentido de la justicia social (Fernández-Herrero, 2010) y se establecen actitudes y opiniones sobre las demás personas. Además, es una etapa en la que finaliza su escolarización que le habilita para poder desempeñar un empleo o continuar sus estudios superiores, se podría considerar como la fase final de su preparación para otras opciones de la vida y es importante el haber adquirido la formación suficiente para poder desempeñar la competencia comunicativa en toda su extensión.

Problema y objetivos de la investigación

La revisión de la literatura facilitó definir el siguiente problema de investigación: ¿qué nivel de desempeño tienen los estudiantes de segundo curso de bachiller con intención de cursar los estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria, en relación a la competencia comunicativa?

Para concretar el problema de investigación se plantean los siguientes objetivos del estudio:

- a) Determinar la capacidad de comprensión lectora del estudiante,
- b) Conocer el nivel sociolingüístico alcanzado en el lenguaje oral,
- c) Valorar el nivel de desempeño morfosintáctico en el lenguaje escrito y,
- d) Analizar la pragmática en la escritura.

Metodología de la investigación

Población y muestra

Se llevó a cabo un muestreo incidental de carácter probabilístico. La población la integran 1779 estudiantes de segundo de Bachiller. Se determinó una muestra para poblaciones finitas con 317 miembros, 180 alumnas, 57% y 137 alumnos, 43%. Pertenecientes a centros de Educación Secundaria en la provincia de Jaén, cuyos estudiantes, según informes de los Servicios de Orientación de los centros, tenían la intención de cursar los estudios del Título de Grado de Maestro en Educación Primaria.

Elaboración de la escala

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

La escala se planteó con cinco opciones de respuesta: "nunca" (N=1), "casi nunca" (CN=2), "en algunas ocasiones" (AO=3), "casi siempre" (CS=5), "siempre" (S=5)

La escala se elaboró con las aportaciones de la bibliografía y la experiencia de los investigadores que la elaboraron, con treinta y nueve ítems de partida. Las dimensiones que definen la escala se determinaron mediante un análisis factorial exploratorio que, junto a la estabilidad, determinaron el número de ítems de la misma.

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

Validez y fiabilidad

Validez de contenido

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

Validez de constructo

Se ha aplicado la técnica multivariante de análisis factorial para reducir, estandarizar y validar la información recogida en la escala aplicada. El análisis factorial se ha realizado mediante el procedimiento de componentes principales (PrC) con fines exploratorios. La determinación del número de factores se ha elaborado según el criterio de raíz latente de Kaiser-Meyer-Olkin. Posteriormente se ha aplicado la rotación varimax (máxima varianza) con normalización de Kaiser, tabla nº 2. La prueba de esfericidad de Bartlett confirma la existencia de factores subyacentes en la matriz de datos, por su alto nivel de significación obtenido. Se ha optado por un índice de discriminación de 0,5, partiendo para realizar la validez de constructo de 39 ítems.

Tabla 2. Resumen estadístico del análisis factorial.

Medida de adecuación muestral	Kaiser-Meyer-Olkin	0,723
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi- cuadrado	3284,092
	Gl.	741
	Sig.	0,000

Fuente: Elaboración propia.

La solución definitiva del análisis factorial, define cuatro factores, que integran 19 de los ítems originalmente propuestos, tabla nº 3, explicativos del 30,039% de la varianza, con un índice mínimo de discriminación de 0,5.

El mencionado análisis plantea la competencia comunicativa, en el contexto que nos ocupa, integrada por cuatro unidades de competencia:

Tabla 3. Varianza explicada y agrupación de los ítems en factores (rotación varimax).

Factores	Varianza explicada por factor	Ítem que integran cada factor
F-1: Sociolingüística	10,952%	20, 21, 22, 23, 26, 36, 39
F-2: Morfosintáctica	6,871%	11, 12, 14
F-3: Pragmática	6,162%	2, 4, 5
F-4: Ortográfica y dominio del vocabulario.	6,054%	3, 7, 13
Varianza total explicada	30,039%	
Número de factores	4	

Fuente: Elaboración propia.

Fiabilidad

Se ha determinado la estabilidad de la escala cuando es aplicada a una misma persona en diferentes ocasiones y condiciones similares. El Alfa de Cronbach respecto a la totalidad de la escala es de (0,791). La eliminación de cada ítem respecto a la totalidad, aporta los siguientes datos (ítem nº 21= 0,469<0,791=ítem nº 20). No se suprime ningún ítem, ya que al eliminar, respectivamente, cada uno de los ítems, el resultado no aporta un alfa superior al de la totalidad de la escala; es decir 0,791. Se aplicó el Alfa de las dos mitades para conocer el nivel de consistencia entre las dos partes del cuestionario; en los ítems impares se obtuvo un alfa=0,758; en los ítems pares un alfa=0,717; por consiguiente, hay una consistencia razonable en la fiabilidad de los ítems pares respecto a los impares.

Al no ser la correlación total de elementos corregida de ningún ítem de la escala cero o negativa (ítem nº 36 = 0,62 < 0,467 = ítem nº 22) no se suprime ningún ítem, quedando integrada la escala por las dimensiones e ítems que figura en la tabla nº 3.

Análisis descriptivo

Factor I: sociolingüística

Respecto al factor-I, vinculado al análisis "Sociolingüístico", las percepciones de los estudiantes se organizan según los siguientes criterios de desempeño: En algunas ocasiones les "resulta fácil convencer a los demás para que apoyen sus ideas y objetivos" 41,6%; "en la exposición oral de un trabajo, modula la voz para hacer hincapié en las partes más importantes, para motivar y llamar la atención de los oyentes", 38,8%, a la vez que "trasmite seguridad en la voz al hablar", 36,8%. Con mayor frecuencia suele "hablar despacio y vocalizar bien cuando realiza una intervención oral en clase (exposición, dudas, respuestas a preguntas del profesor...)", 40,8%; "oírse bien cuando realiza una intervención oral en clase (exposición, dudas, respuestas a preguntas del profesor...)", 37,5% e "interrumpir al interlocutor antes de que haya terminado de hablar, en las conversaciones de la vida diaria", 29,6%. Finalmente, se destaca cómo es mucho más común entre los estudiantes el "hecho de mirar al profesor y a los compañeros cuando exponen", lo que hacen muchos de ellos siempre, concretamente, el 35,1% de los encuestados.

Respecto a la totalidad de la dimensión se observa como las opiniones de los estudiantes, consideradas en porcentajes, se distribuyen por este orden: "en algunas ocasiones" (57,7%), "casi siempre" (36,2%), "casi nunca" (7,6%) y "nunca" (.3%). Los porcentajes ponen de manifiesto que el

ejercicio o habilitación para los criterios de desempeño de la dimensión “Sociolingüística”, evidencia que más de la mitad de los encuestados ejercitan esta dimensión en escasas ocasiones, aunque más de un tercio de los encuestados lo hacen con más frecuencia.

Por su parte, la diferencia entre las medias y sus respectivas medianas en los ítems extremos, indica que el comportamiento de las opiniones de los informantes respecto a la normalidad de la curva recoge las siguientes evidencias [(ítems nº36/M=2.965-3.000=-0.035Md); (ítem nº20/M=3.670-4.000=0.330Md)], que hay una asimetría entre las distribuciones que oscila entre baja, ítem nº 36 y media, ítem nº 20. Con sesgo hacia la parte izquierda de la curva en los ítems: 20, 21, 22, 26 y 36, mientras que el desequilibrio es hacia la derecha en el ítem 23; por consiguiente, aunque no hay normalidad en la distribución de la curva (mismo valor media y mediana), respecto a la valoración que hacen los estudiantes de los

diferentes ítems que integran la dimensión, no es menos cierto que los diferentes sesgos que se observan no pasan de ser moderados.

La determinación de la razón de equivalencia respecto a la media menos elevada y más elevada aporta los siguientes datos al sumar y restar la desviación típica a la media. [(ítem nº 36/M=2.965±1.312DT=4.277/ 1.653)], [ítems nº 21/3.971 ±.973=DT=4.944/2.998)]. Los resultados evidencian que la dispersión en la distribución de las opiniones de los estudiantes es elevada en ambos casos; respecto al ítem nº 36, la dispersión es alta, ya que oscila entre “casi nunca” y “casi siempre”. Mientras que en el ítem nº 21, las percepciones de los estudiantes oscilan entre “siempre” y “en algunas ocasiones”. Hay, por tanto, una dispersión similar, aunque el sesgo es más pronunciado hacia la izquierda en el ítem nº 21, y en este segundo caso, la dispersión es menos elevada (Tabla 4).

Tabla 4. Porcentajes, tendencia central y dispersión del factor I, sociolingüística.

Ítems	Porcentajes					Tendencia central y dispersión		
	1	2	3	4	5	M	Md.	DT.
20 ¿Hablas despacio y vocalizar bien cuando haces una intervención oral en clase (exposición, dudas, respuestas a preguntas del profesor...)?	1.3	13.0	24.8	40.8	20.1	3,670	4.000	1.045
21 ¿Se te oye bien cuando realizas una intervención oral en clase (exposición, dudas, respuestas a preguntas del profesor...)?	1.3	3.5	26.6	37.5	31.1	3,971	4.000	.973
22. ¿Trasmites seguridad en la voz al hablar?	13,3	29,6	36.8	19.0	1.3	3,575	4.000	1.064
23 En la exposición oral de un trabajo, ¿modulas la voz para hacer hincapié en las partes más importantes, para motivar y llamar la atención de los oyentes...?	3.5	21.3	38.8	23.1	13.0	3,270	3.000	1.120
26 Cuando haces exposiciones orales en clase, ¿te esfuerzas por mirar a todos tus compañeros, además del profesor?	4.3	10.5	23.3	26.8	35.1	3,745	4.000	1.182
36 En las conversaciones de tu vida diaria, ¿interrumpes a tu interlocutor antes de que haya terminado de hablar?	15,0	24.6	18.8	29,6	12.0	2,965	3.000	1.312
39. ¿Te resulta fácil convencer a los demás para que apoyen tus ideas y objetivos?	1.3	12.0	41.6	34.3	10.8	3,460	3.000	.925
FACTOR-I: Sociolingüística	.3	7.6	57.7	36.2	3.2	3.519	3.428	.652

Fuente: Elaboración propia.

Factor II: Morfosintáctica

En cuanto al factor-II, vinculado al análisis “Morfosintáctico”, las percepciones de los estudiantes se organizan según los siguientes criterios de desempeño. El alumnado participante en la investigación afirma utilizar siempre “formas verbales para hablar o escribir”, 49,8% o “preposiciones para hablar o escribir”, 45,1%. Con

menor frecuencia, aunque los estudiantes confirman realizarlo casi siempre, “redacta de modo que se entienda bien lo que quiere decir en sus trabajos o exámenes”, 34,8%.

Respecto a la totalidad de la dimensión, las opiniones de los estudiantes se distribuyen según los siguientes porcentajes de respuesta: 40,9% “casi siempre”, 30,6% “siempre”, 21,0% “en algunas ocasiones” y 2,9% casi nunca. Estos resultados

ponen de manifiesto cómo más de la mitad de los encuestados ponen en práctica los criterios de desempeño contemplados para esta dimensión con frecuencia.

La diferencia entre las medias y sus respectivas medianas, para cada uno los ítems incluidos en esta dimensión, indica que las percepciones de los estudiantes respecto a la normalidad de la curva recogen las siguientes evidencias: [(ítems nº14/M=3.558-4.000Md=.442); (ítem nº 11/M=4.302-4.000Md=.302)]. Así pues, en el caso del ítem 14, la mediana es mayor que la media, por lo que se produce un sesgo de la curva hacia la izquierda; en el ítem 11 se observa lo contrario, hallando un sesgo considerablemente inferior de

respuestas inferiores a la media, lo que esboza una asimetría hacia la derecha.

La determinación de la razón de equivalencia respecto a la media menos elevada y más elevada, aporta los siguientes datos al sumar y restar la desviación típica a la media. [(ítem nº 14/M=3.558±1.273DT=4.831/2.285)], [ítems nº 11/M=4.305±.8317=DT= 5.1337/3.4703]]. Los resultados obtenidos demuestran cómo la dispersión en la distribución de las opiniones de los estudiantes es media-alta, pues en el caso del ítem 14 la dispersión oscila entre “siempre” y “casi nunca”, mientras que para el ítem 11 la dispersión de los datos va de “siempre” a “en algunas ocasiones” (Tabla 5).

Tabla 5. Porcentajes, tendencia central y dispersión del factor II, morfosintáctica.

Ítems	Porcentajes					Tendencia central y dispersión		
	1	2	3	4	5	M	Md.	DT.
11 ¿Usas correctamente las formas verbales cuando hablas o escribes?	.8	4.3	5.5	39.6	49,8	4.302	4.000	.8317
12 ¿Usas correctamente las preposiciones cuando hablas o escribes?	4.0	7.3	5.3	33.3	45.1	4.144	4.000	1.098
14 ¿Redactas de modo que se entiende bien lo que quieres decir en tus trabajos o exámenes?	9.8	10.8	15.8	34.8	23.6	3.558	4.000	1.273
FACTOR-II: Morfosintáctica	,0	2.9	21.0	40.9	30.6	4.002	4.000	.7284

Fuente: Elaboración propia.

Factor III: Pragmática

En lo relativo al factor-III, vinculado al análisis de la “pragmática”, las percepciones de los estudiantes se orientan según los siguientes criterios de desempeño: utilizan con mucha frecuencia “sinónimos para evitar repeticiones de términos y expresiones en la escritura”, 45,4%, a la vez que “tiene en cuenta si las palabras tienen un valor positivo, negativo, culto, vulgar, formal o informal al elegir entre varias palabras sinónimas”, 34,8%. También mantienen comprender casi siempre “textos que tengan muchas oraciones subordinadas”, 48,9%.

Respecto a la totalidad de la dimensión, las opiniones de los estudiantes se distribuyen según los siguientes porcentajes de respuesta: 49,5% “casi siempre”, 25,1% “en algunas ocasiones”, 22,1% “siempre” y 3,3% “casi nunca”. Estos resultados revelan cómo más de la mitad de la muestra afirma poner en práctica con frecuencia criterios de desempeño vinculados al desarrollo pragmático de la competencia comunicativa.

La diferencia entre las medias y sus respectivas medianas para cada uno los ítems incluidos en esta dimensión, indica que las percepciones de los estudiantes respecto a la normalidad de la curva recogen las siguientes evidencias: [(ítems nº13/M=3.657-4.000Md=.343); (ítem nº 5/M=4.239-4.000Md=.239)]. Así pues, en el caso del ítem 13, la mediana es mayor que la media, por lo que se produce un sesgo de la curva normal hacia la izquierda; en el ítem 5 se observa lo contrario, hallando un sesgo considerablemente inferior de respuestas inferiores a la media, lo que esboza una asimetría hacia la derecha.

La determinación de la razón de equivalencia respecto a la media menos elevada y más elevada, aporta los siguientes datos al sumar y restar la desviación típica a la media. [(ítem nº 13/M=3.657±1.099DT=4.756/2.558)], [ítems nº 5/M=4.239±.9488=DT= 5.1878/3.2902]]. Los resultados obtenidos demuestran cómo la dispersión en la distribución de las opiniones de los estudiantes es media-baja, pues para ambos ítems las opciones de respuesta oscilan entre “en algunas ocasiones” y “siempre” (Tabla 6).

Tabla 6. Porcentajes, tendencia central y dispersión del factor III, pragmática.

Ítems	Porcentajes					Tendencia central y dispersión		
	1	2	3	4	5	M	Md.	DT.
4 Cuando eliges entre varios sinónimos, ¿tienes en cuenta si las palabras tienen un valor positivo, negativo, culto, vulgar, formal, informal, etc.?	2.0	15.0	20.6	27.6	34.8	3.737	4.000	1.155
5 Cuando escribe, ¿buscas sinónimos para evitar repeticiones de términos y expresiones?	1.3	3.3	15.3	28.6	45.4	4.239	4.000	.9488
13 ¿Comprendes bien textos que tengan muchas oraciones subordinadas?	4.8	11.5	15.5	48,9	19.3	3.657	4.000	1.099
FACTOR-III: Pragmática	.00	3.3	25.1	49.5	22.1	3.878	4.000	.7280

Fuente: Elaboración propia.

Factor IV: Ortografía y dominio del vocabulario

Finalmente, y teniendo en cuenta el factor-IV centrado el análisis en la “ortografía y dominio del vocabulario” en los estudiantes de bachillerato participantes en la investigación, se debe considerar los siguientes criterios de desempeño: siempre “utilizan adecuadamente las tildes cuando escribe”, 54,9%, mientras que en algunas ocasiones afirman “evitar el uso de palabras y expresiones coloquiales para la elaboración de textos académicos (exposiciones orales, trabajos, exámenes...), 30,3%. No obstante, el 33,6% de los estudiantes desconocen el “uso correcto de signos de puntuación al escribir (punto, coma, punto y coma, dos puntos...).

Respecto a la totalidad de la dimensión, las opiniones de los estudiantes se distribuyen según los siguientes porcentajes de respuesta: 51,0% “en algunas ocasiones”, 32,6% “casi siempre”, 10,3% “siempre”, 5,8% “casi nunca” y .3% “nunca”. Estos resultados revelan el desconocimiento de los estudiantes participantes en la investigación respecto al dominio de vocabulario y uso de la ortografía para la elaboración de trabajos escritos.

La diferencia entre las medias y sus respectivas medianas para cada uno los ítems incluidos en esta dimensión, indica que las percepciones de los estudiantes respecto a la normalidad de la curva recogen las siguientes evidencias: [(ítems n°3/M=2.924-3.000Md=.076); (ítem n° 2/M=4.421-5.000Md=.579)]. Así pues, en el caso del ítem 3, la mediana es mayor que la media, por lo que se produce un sesgo de la curva normal hacia la izquierda; en el ítem 2 se observa lo contrario, hallando un sesgo considerablemente inferior de respuestas inferiores a la media, lo que esboza una asimetría hacia la derecha.

La determinación de la razón de equivalencia respecto a la media menos elevada y más y más elevada, aporta los siguientes datos al sumar y restar la desviación típica a la media. [(ítem n° 3/M=2.924±1.375DT=4.299/1.549)], [ítems n° 2/M=4.421±.911=DT= 5.332/3.51)]. Los resultados obtenidos demuestran cómo la dispersión en la distribución de las opiniones de los estudiantes es alta en el caso del ítem 3, oscilando las opciones de respuesta entre “casi siempre” y “nunca”, mientras que en el caso del ítem 2, la dispersión de los resultados puede considerarse media-baja, cuyas opciones de respuesta oscilan entre “siempre” y “en algunas ocasiones” (Tabla 7).

Tabla 7. Porcentajes, tendencia central y dispersión del factor IV, ortografía y dominio del vocabulario.

Ítems	Porcentajes					Tendencia central y dispersión		
	1	2	3	4	5	M	Md.	DT.
3 ¿Sabes usar correctamente los signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, dos puntos) cuando escribes?	16.0	33.6	13.5	20.1	16.8	2.924	3.000	1.375
2 ¿Pones correctamente las tildes cuando escribes?	1.3	4.0	6.5	33.3	54.9	4.421	5.000	.9111
7 ¿Evitas utilizar palabras y expresiones coloquiales en textos académicos (exposiciones orales, trabajos, exámenes...)?	9.8	25.6	30.3	23.1	10.3	2.984	3.000	1.164
FACTOR IV: Ortografía y dominio del vocabulario	.3	5.8	51.0	32.6	10.3	3.443	3.333	.7420

Fuente: Elaboración propia.

Reflexiones finales

Los resultados obtenidos reflejan que para el primer factor, la dimensión sociolingüística, los estudiantes opinan que, en general, tienen alguna dificultad en la comunicación oral con respecto al uso de inflexiones en las exposiciones, la motivación de sus interlocutores. Sin embargo, se perciben así mismo como buenos transmisores a la hora de convencer a los demás y hacerse entender son sus profesores cuando les plantean cuestiones y dudas en clase. El perfil de los estudiantes en este factor refleja una menor dispersión en sus respuestas, pero ello indica que sus percepciones se orientan a considerar que tienen cierta dificultad en su comunicación al aglutinarse sus respuestas en torno a “en algunas ocasiones”, luego más de la mitad de los encuestados ejercitan en pocas ocasiones esta dimensión sociolingüística.

En el segundo factor, dimensión morfosintáctica, los estudiantes presentan mejor opinión sobre el uso de la lengua, es decir, consideran que redactan bien los textos que escriben mediante el uso correcto de las formas verbales, preposiciones, etc. siendo, aproximadamente, el 70 % de los encuestados los que opinan que utilizan correctamente los criterios de desempeño definidos para esta dimensión.

Respecto al tercer factor, dimensión pragmática, los encuestados consideran que realizan un buen desempeño de los criterios relacionados con la dimensión en cuestión, es decir, afirman tener conocimiento sobre el modo en que los elementos lingüísticos se organizan de forma coherente para producir discursos y al modo en que se usan para realizar determinadas funciones comunicativas.

El cuarto factor, dimensión ortografía y dominio del vocabulario, lo hemos desglosado de la primera subcompetencia definida en la tabla 1, la subcompetencia lingüística, dados los resultados obtenidos en el análisis factorial, se centra en el dominio del uso correcto del vocabulario y signos de puntuación. Aunque más del 50 % afirman conocer los signos de puntuación y hacen uso de sinónimos para evitar expresiones coloquiales, hay un porcentaje elevado (el 33,3%) que afirman desconocer el uso correcto de signos de puntuación. Tampoco suelen utilizar habitualmente las tildes cuando escriben y suelen tener problemas al utilizar el cambio de registro al escribir, usando con cierta frecuencia palabras o frases coloquiales en textos académicos.

De todo lo mencionado nos encontramos, en conjunto, con una situación en la que nuestros estudiantes de bachillerato no dominan como cabría esperar la competencia comunicativa. Ello es preocupante porque esto puede incidir en el rendimiento académico y en el trato con otras personas en diferentes contextos (Mónaco, 2013), luego no se trata solo de saber construir estructuras gramaticales, sino de saber utilizarlas en diferentes contextos y eso es lo que han de realizar en su futuro más próximo (Lomas, 2015).

Concluyendo, se podría afirmar que los estudiantes de segundo de bachiller presentan algunas deficiencias en la adquisición de la competencia comunicativa, aunque en algunos aspectos de la misma tienen una percepción positiva de sí mismos con respecto al hacerse entender con sus interlocutores a los que se dirigen, aunque es menos positiva cuando se trata de la producción de textos escritos.

Referencias

- Aguirre Raya, D.A. (2005). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. *Educ. Med. Sup.*, 19 (3), 1-10. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000300004
- Cancio, L. C. (1998). *El desarrollo de la competencia comunicativa en escolares de séptimo grado a partir del uso de diferentes códigos*. (Tesis en opción al grado de Master en Educación). ISPEJV. La Habana.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD/Anaya e Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Cortés Montalvo, J.A.; Marín Uribe, R. y Guzmán Ibarra, I. (2013). Ámbitos y alcances de la competencia comunicativa en educación. *European Scientific Journal*, 9 (34), 282-304. Recuperado de <file:///D:/Datos%20de%20Usuario/UJA/Downloads/2175-6530-1-PB.pdf>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts. MIT Press. Recurado de <https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chomsky-Aspects-excerpt.pdf>
- De Lara Guijarro, E., Ballesteros Velázquez B., (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.
- Doyle, M. A. (2010). Shopping across the (EU) Market: Teacher Trainees Look for Experience Abroad. *Language and Intercultural Communication*, 10(1), 54-71. Doi: 10.1080/147 084709 03215185
- Fernández-Herrero, B. (2010). La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula. *Actualidades Investigativas en educación*, 10 (2), 1-24. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Gómez-Bernal, J. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, 9, 13-37. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. En: J.B. Pride and . Holmes (Eds.): *Sociolingüistics* (pp. 269-293). Selected reading. Harmondsworth: Penguin. Recuperado de <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>
- Katz, J. J. (1967). Recent issues in semantic theory. *Foundations of language*, 3, 124-194.
- Lomas, C. (2015). Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje. En C. Lomas (Coord.): *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 9–23), Barcelona, España: Graó.
- Mónaco, S. (2013). Comprender la comunicación para enseñar mejor. Acciones docentes apoyadas en la psicolingüística". *Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 31(2), 209-227. Doi: <https://doi.org/10.5565/rev/ec/v31n2.521>
- Neira-Piñeiro, M.R.; Sierra-Arizmendiarieta, B. y Pérez-Ferra, M. (2018). La competencia comunicativa en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. Una propuesta de criterios de desempeño como referencia-marco para su análisis y evaluación. *Revista Complutense de educación*, 29 (3), 881-898. DOI: 3 <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54145>
- Ortiz, E. (1997). *¿Cómo desarrollar la competencia comunicativa del maestro?* Colección Pedagogía, 97. La Habana. Cuba. Editorial Ministerio de Educación.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Quijano-López, R., Pérez-Ferra, M., García-Martínez, I. & Ocaña-Moral, M.T. (2016). Idoneidad del desarrollo de criterios competenciales científicos en estudiantes del grado de Educación Primaria. En Caldevilla, D. (dir.) *Retos docentes universitarios como desafío curricular* (pp. 1-11). Madrid, España: McGraw-Hill Education.
- Quijano-López, R.; Pérez-Ferra, M. y García-Martínez, I. (2017). Nivel del dominio de la competencia comunicativa en estudiantes del grado de maestro en Educación Primaria. En Peña-Acuña, B. (Coorda.): *Contribuyendo a una nueva docencia a partir del EEES*. (pp. 413-428). Madrid. Tecnos.
- Reyzábal, M.V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 63-77. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art5.pdf>
- Vilá Baños, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 353-372. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/96891/93071>



A TRAVÉS DE LOS OJOS DEL NIÑO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Through the Eyes of Children with Autism Spectrum Disorders

M. ISABEL GÓMEZ-LEÓN

Universidad Internacional de La Rioja, España

KEY WORDS

*Autism Spectrum Disorders
Visual Perception
Development
Neural Connections
Attention*

ABSTRACT

The latest findings in neuroscience show that the brain of the child with autism spectrum disorders (ASD) deviates from the typical development path since the prenatal period. We know that the mutation of certain genes alters the maturational trajectory of synaptic connections during early development, a period of maximum vulnerability in which the formation of neuronal circuits is highly plastic and depends on both genetic and environmental factors. A better understanding of the neurobiological bases of ASD will draw bridges, until recently insurmountable, between neuronal circuits and atypical behaviors in the classroom. In addition, it will allow us to better explore which are the critical periods of development where the intervention, both clinical and educational, in the child with ASD may be more effective.

PALABRAS CLAVE

*Trastorno del espectro autista
Percepción visual
Desarrollo
Conexiones neuronales
Atención*

RESUMEN

Los últimos hallazgos en neurociencia muestran que el cerebro del niño con trastorno del espectro autista (TEA) se desvía de la ruta típica del desarrollo ya desde el período prenatal. Sabemos que la mutación de ciertos genes altera la trayectoria madurativa de las conexiones sinápticas durante el desarrollo temprano, un periodo de máxima vulnerabilidad en el que la formación de circuitos neuronales es altamente plástica y dependiente tanto de factores genéticos como ambientales. Una mejor comprensión de las bases neurobiológicas del TEA trazará puentes, hasta hace poco insalvables, entre los circuitos neuronales y los comportamientos atípicos en el aula. Además, nos permitirá explorar mejor cuáles son los periodos críticos del desarrollo donde la intervención, tanto clínica como educativa, en el niño con TEA puede resultar más eficaz.

Introducción

El trastorno del espectro autista (TEA) es un trastorno neurobiológico que afecta al desarrollo temprano del cerebro, caracterizado por una red de circuitos cerebrales atípicos, con un exceso de conexiones locales y un déficit de conexiones entre áreas cerebrales de media y larga distancia (Ameis, 2016; Palau-Baduell, 2012; Palau-Baduell 2018, (Moretto, Murru, Martano, Sassone & Passafaro, 2018), (Martinez-Morga, Quesada-Rico, Bueno & Martínez, 2018) (Pascual-Belda, Aitana, Antonio Díaz-Parra & David Moratal, 2018), lo que, a nivel perceptivo podría traducirse como un estilo de procesamiento local o centrado en los detalles a expensas de un procesamiento global (Stevenson et al. 2018) (Nayar, Voyles, Kiorpes & Di Martino, 2017). El niño con TEA percibe y procesa el mundo de una manera diferente, por lo que su interacción con él es también diferente.

El incremento de niños con TEA en las aulas, unido a su carácter crónico y grave en muchas ocasiones, hace necesario un conocimiento interdisciplinar por parte de todos los profesionales que favorezca el pleno desarrollo del niño, su integración social y la mejora en su calidad de vida. En la actualidad, a pesar de la gran variedad de síntomas y evoluciones que puede presentar el trastorno, hay un acuerdo en que el tratamiento debe de ser tanto psicoeducativo como clínico, desarrollado en todos los contextos del niño y llevada a cabo por la acción coordinada de todos los agentes educativos, clínicos y familiares implicados.

La neuroeducación ha demostrado que las estrategias de intervención mejoran las habilidades académicas, emocionales y sociales de los niños con TEA (Roselló-Miranda, Berenguer-Forner & Miranda-Casas, 2018; Stichter, Herzog & Owens, 2016; Stauch, Plavnick, Sankar & Gallagher, 2018). Un modelo educativo centrado en la inclusión debe, necesariamente, formar, apoyar y especializar a los profesionales del ámbito educativo, quienes requieren, además del conocimiento teórico, conocer métodos y estrategias de comunicación y aprendizaje adecuados con el fin de estimular directamente las competencias intelectuales y socioemocionales de este alumnado.

El autismo se crea a sí mismo a medida que el camino del aprendizaje se bifurca en una dirección diferente a la esperada. El autismo se autogenera. (Klin, Klaiman & Jones, 2015)

Numerosos estudios han centrado su esfuerzo en encontrar una causa a los principales síntomas del TEA en el funcionamiento social y comunicativo. Sin embargo, cada vez hay más evidencia de que el procesamiento sensorial y perceptivo inusual que poseen estos niños puede ser una de las principales

causas de su conducta, tanto en cuanto a sus intereses restringidos como en cuanto a las habilidades sociales y comunicativas que muestran. Esta visión abre las puertas a nuevas líneas de investigación e intervención, siempre con el propósito de poder ofrecer una respuesta educativa más adecuada y ajustada a las necesidades de estos niños, una respuesta que fomente su autonomía y que permita una mejor y mayor comprensión de nosotros hacia ellos y de ellos hacia nosotros, favoreciendo, de esta manera, el verdadero camino hacia su libertad.

Desarrollo atípico del sistema nervioso en el niño con TEA

Aunque los estudios realizados sobre el patrón de maduración atípico del niño con TEA son en ocasiones contradictorios, la gran parte de la investigación coincide en una serie de características comunes:

- Un rápido crecimiento cerebral a partir de los primeros meses postnatales y un cese brusco de dicho crecimiento entre los 2 y 4 años (Redcay & Courchesne, 2015), siendo más evidente en el lóbulo frontal, cuyas vías de conexión sináptica tardan años en madurar.
- Un elevado número de neuronas mal ubicadas en regiones profundas de la corteza (Casanova et al., 2013), la subplaca (Martínez-Morga, Quesada-Rico, Bueno & Martínez, 2018) y la sustancia blanca (Sanz-Cortes, Egana-Ugrinovic, Zupan, Figueras & Gratacos, 2014), indicando que no han completado su migración hasta las capas más superficiales y pudiendo ser indicio de una maduración precoz e interrumpida.
- Un mayor número de pequeñas y densas columnas en regiones corticales primarias, encargadas de procesar las características sensoriales de los estímulos, en los niveles más bajo del procesamiento perceptivo (Hutsler & Casanova, 2016).
- Un mayor número de conexiones locales intra-hemisféricas de corta distancia (Kessler, Seymour & Rippon, 2016).
- Una mayor densidad de espinas dendríticas en las capas de la corteza que maduran más tardíamente (Hutsler & Zhang, 2010), posiblemente debido a un fallo en la poda sináptica, proceso madurativo encargado de eliminar las sinapsis sobrantes y fortalecer las más utilizadas, aumentando la eficacia y la velocidad de la red.
- Un menor número de conexiones de larga distancia (Hutsler & Casanova, 2016) (Moretto, Murru, Martano, Sassone &

Passafaro, 2018), encargadas de conectar regiones corticales cerebrales de diferentes modalidades sensoriales y subcorticales (Martínez-Morga, Quesada-Rico, Bueno & Martínez, 2018) (muchas de ellas implicadas en el procesamiento emocional). Entre ellas la red frontoparietal, y las redes prefrontales, que son las últimas en madurar y por lo tanto son las que resultarían más afectadas por este cese de desarrollo neuronal temprano (Pascual-Belda, Aitana, Antonio Díaz-Parra & David Moratal, 2018). Estas redes están implicadas en el procesamiento simbólico, abstracto, conceptual, de la información sensorial, en definitiva, en el procesamiento cognitivo superior.

La percepción visual es la imagen mental formada a través de la experiencia y que, posteriormente, se abstrae y se maneja en forma de conceptos. Interviene en el resto de los procesos cognitivos, y puede ser considerada como la base a través de la cual se forman el resto de los circuitos neuronales.

Los niños con un desarrollo normotípico perciben las características globales y locales, es decir, el conjunto y las partes que lo forman, desde una edad temprana y, además, hay evidencias de que el modo visual por defecto es el global. Pueden proporcionar información fiable del modo global al local, y viceversa, pero de forma espontánea señalan en primer lugar y con mayor rapidez las características globales de una escena o una situación. Esta preferencia por lo global se mantiene a lo largo de toda la vida. En los niños con TEA el modo por defecto parece ser el procesamiento local, a la edad de tres años, y aunque pueden acceder al procesamiento de la información global, la eficacia en el procesamiento local es evidentemente superior. Una de las fortalezas de muchos de estos niños es, precisamente, su nivel de ejecución en tareas especializadas en el procesamiento visual local (Nilsson Jobs, Falck-Ytter & Bölte, 2018).

Las neuronas de los niños con autismo muestran patrones de activación alterados, incluso en estado de reposo (Berrillo-Batista, 2018, Palau-Baduell 2018, Palau-Baduell, 2013). Un patrón de activación sincrónico es indicativo de madurez neuronal, sin embargo, en las personas con TEA este patrón de activación aparece más lentamente y muestran menos sincronía entre regiones corticales distantes, mostrando un patrón de inmadurez con respecto a los sujetos control (Marchetto et al., 2017). Esta falta de sincronía está relacionada con las dificultades que muestran estos niños para integrar la información en un contexto más amplio que aporte un significado de nivel superior. Los niños con TEA muestran esta baja sincronización interhemisférica ya desde los 12 meses de edad. Es importante destacar que, en estos niños de temprana edad, la fuerza de la sincronización interhemisférica se correlaciona

positivamente con las habilidades verbales tempranas y negativamente con la severidad de los síntomas (Dinstein et al. 2011).

La percepción visual en el niño con TEA

Muchos de los síntomas presentes en el niño con TEA están relacionados con el procesamiento sensorial. Se estima que entre el 60 y el 95% de los niños con TEA presenta un Trastorno del Procesamiento Sensorial (Shultz, Klin & Jones, 2011). Entre estos trastornos se incluye una reacción intensa y/o un déficit de respuesta a la estimulación sensorial y una búsqueda prolongada y perseverante de determinadas características sensoriales (Martínez-Sanchis S, 2015).

Donna Williams (1998), una persona con TEA relata así su experiencia:

Mi cama estaba rodeada y totalmente encerrada por pequeños puntos que llamé estrellas, como una especie de ataúd de vidrio místico. Desde entonces, aprendí que en realidad son partículas de aire, pero mi visión era tan hipersensible que a menudo se convirtieron en un primer plano hipnótico y el resto del mundo se desvaneció (p.15).

Casi el 80 % de los estímulos que percibimos son visuales. Los niños con TEA, no suelen presentar problemas en los órganos de la visión o la audición, pero, sin embargo, la forma en la que procesan la información, y la integran con otros sentidos, es diferente (Bhaskaran, Lawrence, Flora & Perumalsamy, 2018; Germain et al., 2018), con lo cual la percepción de la realidad y la respuesta es también diferente. Se fijan en pequeños detalles, que para cualquier otro pueden pasar desapercibidos, gravándolos con total precisión, pero, sin embargo, no procesan adecuadamente la visión espacial del conjunto de un objeto, espacio o situación, lo cual les crea confusión, en ocasiones deben hacer un barrido región por región para poder reconocer y procesar la información que están recibiendo (Lowe, Stevenson, Barense, Cant & Ferber, 2018; Nilsson Jobs et al., 2018).

Numerosos estudios hacen referencia a algunas de las características observadas en este procesamiento perceptivo atípico de la mayoría de los niños con TEA, posiblemente la causa de muchos de los síntomas y dificultades que presentan en el aula:

- En general, presentan buenas habilidades perceptivas en tareas de búsqueda visual, discriminación visual y detección de figuras incrustadas. A este respecto se ha encontrado que los niños con una mejor capacidad de búsqueda visual a los 9 meses también presentan más síntomas de autismo emergente a los 15 meses y a los 2 años. (Gliga, Bedford, Charman, Johnson & The BASIS Team, 2015).

- Las búsquedas oculares, las sacadas y el reconocimiento de las diferencias de tamaño a menudo son anormales (Bhaskaran et al., 2018.). La percepción atípica del movimiento visual se ha observado ampliamente en personas con TEA, algunos autores revelan un deterioro de la percepción del movimiento específico de los estímulos de tamaño más pequeño (1°), independientemente del contraste del estímulo, proporcionando evidencia de un mayor tamaño del campo receptivo como el mecanismo que explica esta reducción de la sensibilidad al movimiento (Schauer, Park, Tadin & Bennetto, 2017).
- Las personas con TEA pueden tener dificultades para priorizar los estímulos dinámicos, debido, posiblemente, a un déficit de procesamiento de la vía magnocelular, implicada en el procesamiento de la profundidad y el movimiento, la que nos informa de "dónde" vemos lo que vemos (Greenaway & Plaisted, 2005). La visión binocular y la estereopsis (capacidad de integrar las imágenes a través de cada uno de los ojos en una sola imagen en tres dimensiones) también pueden verse afectadas, motivo por el que la percepción de profundidad suele ser inusual en un niño con TEA y por el que a menudo juzgan erróneamente la distancia interpersonal durante la interacción social (Walter, Dassonville & Bochsler, 2009; Brosnan, Scott, Fox & Pye, 2004).
- En ocasiones tienen dificultad para inhibir los estímulos distractores y utilizan una "estrategia fragmentaria de procesamiento" (Iarocci, Burack, Shore, Mottron, & Enns, 2006). Medidas conductuales y neurofisiológicas han mostrado una supresión más débil de la visión periférica durante el enfoque atencional, lo que explicaría las dificultades que tienen para inhibir este tipo de estímulos, así como la experiencia de sobrecarga sensorial que a menudo muestran. Los autores sugieren que este déficit de modulación atencional puede ser debido a una conectividad reducida entre las áreas fronto-parietales y a una sobre-conectividad local difusa en la región occipito-temporal, donde se procesan los objetos visuales, resultando en una representación visual aumentada de objetos irrelevantes (Ronconi, Devita, Molteni, Gori & Facoetti, 2018).
- Se ha señalado que los niños con TEA presentan una mayor tendencia a "ver la realidad como es", con representaciones sensoriales más precisas y una influencia más débil de las expectativas (Karvelis, Seitz, Lawrie & Seriès, 2018), así mismo, parecen ser menos susceptibles a las ilusiones perceptivas (Walter et al., 2009) (Aru, Tulver & Bachmann, 2018),
- El procesamiento configuracional, global, el análisis simultáneo y en paralelo, está alterado en muchos niños con TEA (Stevenson et al. 2018) (Nayar, Voyles, Kiorpes & Di Martino, 2017). Prestan una mayor atención a la información visual local que global Behrmann et al., 2006). Recientes estudios muestran que los niños con TEA son menos sensibles a la "percepción de conjunto", es decir, a la representación resumida que hacemos del mundo exterior a través de la comprensión de un conjunto de elementos similares (Van der Hallen, Lemmens, Steyaert, Noens & Wagemans, 2017).
- En la mayoría de las ocasiones los niños con TEA procesan los estímulos repetidos como inesperados desde las primeras fases del procesamiento perceptivo, a diferencia de los niños normotípicos quienes hacen uso de su conocimiento previo procesándolos a un nivel más profundo. (Utzerath, Schmits, Buitelaar & de Lange, 2018).
- En general, tienen una mayor dificultad para aprender formas nuevas o complejas (De Wit, Schlooz, Hulstijn & van Lier, 2007). Suelen tener problemas en la metarepresentación mental pero no en la metarepresentación pictórica, por lo que entienden la naturaleza representativa de las imágenes (Wimmer & Doherty, 2010).
- En cuanto a la memoria visual, los niños con TEA a menudo tienen buen rendimiento en el recuerdo de targets geométricos y colores (Hamilton, Mammarella & Giofrè, 2018), pero no siempre se benefician de las claves espaciales que facilitarían el análisis y el recuerdo posterior de los estímulos, careciendo, en muchas ocasiones, de la "capacidad de cierre" (completar patrones visuales si se presentan partes de un objeto, un estímulo incompleto) necesaria para una correcta integración de las figuras (Mammarella, Giofrè, Caviola, Cornoldi & Hamilton, 2014). Algunos autores han mostrado que las reglas de agrupamiento de Gestalt de proximidad, similitud y cierre, tanto en líneas simples como en figuras de puntos, a menudo no aparecen en ellos (Brosnan et al., 2004).

- Se han observado déficits en la memoria de trabajo visuoespacial, las respuestas ante tareas de reconocimiento espacial y patrones están demoradas y cometen más errores en tareas de pares asociados que el grupo control, pudiendo estar relacionado con una menor conectividad en la región parahipocámpal, la corteza prefrontal medial y la corteza cingulada posterior (Chien, Gau & Isaac Tseng, 2016). También pueden tener dificultades para procesar información visual rápida, afectando a la memoria de trabajo, no siendo así cuando el tiempo de memorización es mayor (Funabiki & Shiwa, 2018). A este respecto hay que señalar los estudios que muestran que los niños con TEA tienen una orientación espacial lenta sólo cuando el estímulo o la señal a la que han de prestar atención es grande (Ronconi, Devita, Molteni, Gori & Facchetti, 2018), por lo que tanto la velocidad como el tamaño del estímulo parecen afectar al modo de procesamiento visual.

Algunos autores han postulado que cualquier atipicidad del procesamiento visual debe provenir de áreas visuales de mayor nivel y ser el resultado de influencias descendentes ya que no han hallado anomalías en las áreas visuales tempranas de los niños con TEA. (Hadjikhani et al.2004)

Los estudios sobre el análisis de conectividad efectiva muestran que en la mayoría de los niños con TEA hay una alteración entre las conexiones del área visual primaria y las de las áreas extraestriadas, donde la información visual es procesada con un nivel de análisis y complejidad superior. A través de imágenes de RMf se ha encontrado que ante una tarea visual los niños con TEA muestran una mayor activación en regiones occipito-temporales, mientras que en el grupo control se produce una activación cortical más extensa (involucra más áreas corticales), incluyendo las áreas prefrontales corticales, que no son detectadas en el grupo con TEA. Las activaciones frontales puedan indicar la participación de sistemas de memoria de trabajo en la solución de la tarea, pero el grupo con TEA sólo usa áreas visuales (Manjaly et al., 2007; Dwyer, Xu & Tanaka, 2018).

En este sentido, se ha planteado la hipótesis de un déficit en la corteza frontal para modular la sincronización de las redes de asociación parietotemporales multisensoriales, ya que varios estudios han demostrado que el periodo de tiempo para la asociación de estímulos visuales y auditivos es mayor en muchas personas con TEA, habiendo, además, interrupciones en el procesamiento temporal, a pesar de que la integración de estímulos visuales y auditivos de bajo nivel esté intacta. (Lawson,2013).

La teoría del funcionamiento perceptivo mejorado (EPF) (Motttron et al., 2013) propone que los niños con TEA tendrían, desde una edad temprana una respuesta intensa a la estimulación sensorial, lo cual provocaría una atención centrada en los acontecimientos sensoriales, correspondientes a los primeros niveles del procesamiento perceptivo, esta especialización en los procesos de nivel inferior impediría un correcto desarrollo de los procesos de nivel superior, necesarios para la interacción social. Bien por un uso excesivo en las operaciones de bajo nivel, o bien por una falta de inhibición de estas operaciones (Ameis et al., 2016), darían lugar a unas redes neuronales atípicas durante el desarrollo, utilizando áreas que en condiciones normales estarían destinadas a otras funciones y dando lugar a una percepción más dependiente de la estimulación sensorial que de la imagen global, contextualizada de la información estimular. Los estímulos, por lo tanto, no tendrían otro sentido que el meramente físico.

La teoría de la coherencia central débil y la teoría de funcionamiento perceptivo mejorado explican diferentes hipótesis sobre el procesamiento perceptivo en personas con TEA. En el primero, se sugiere que existe un deterioro en el procesamiento global, mientras que en el segundo se propone que la percepción en las personas con TEA está más orientada a nivel local. La teoría del procesamiento perceptivo mejorado explicaría el funcionamiento en los primeros años, mientras que el enfoque de coherencia central débil podría ser más apropiado para aclarar el funcionamiento más adelante.

Percepción y atención hacia los estímulos sociales

En general, los niños con TEA tardan más tiempo en decidir a qué información deben dedicar mayor atención, por lo que la capacidad para focalizar la atención se ve reducida, les atraen menos las caras y otros elementos relevantes para la interpretación de las escenas y por lo tanto tienen dificultad para saber a dónde dirigir su atención. A la mayoría les resulta más interesante un objeto en movimiento que una persona (Shultz, Klin & Jones, 2011).

Se ha encontrado que los bebés diagnosticados posteriormente con TEA exhiben una disminución media en la fijación ocular (mirar a los ojos) desde los 2 a los 6 meses de edad, un patrón no observado en los bebés que no desarrollan TEA. La mirada parece comenzar en niveles normativos antes de declinar, lo que señala una ventana de desarrollo estrecha y revela el desvío temprano de procesos que de otra manera tendrían un papel clave en el desarrollo social (Jones & Klin, 2013).

Los niños con TEA procesan las caras como una colección de características individuales, en lugar de

como un todo, y utilizan redes neuronales diferentes para su procesamiento. La actividad del giro fusiforme y la amígdala, que normalmente emplean los niños control para el procesamiento facial, es utilizada en ellos para procesar los objetos y/o personajes por los que muestran mayor interés. (Grelotti et al., 2005; Gross, 2008; Wright et al., 2008; Oruc, Shafai & Iarocci, 2018). Cuando se les pide que clasifiquen fotografías según la expresión facial (feliz o no) o el tipo de sombrero la mayoría de los niños con TEA prefiere clasificar por tipo de sombrero que por la expresión facial (Weeks & Hobson, 1987).

La tecnología de seguimiento visual (eye tracking), ha mostrado que los grupos de personas con TEA escanean los rostros de una manera diferente a como lo hacen los sujetos control (Yi, Quinn, Feng, Li, Ding & Lee, 2015). Los niños típicos suelen fijar la mirada en los ojos, los niños con TEA suelen fijarla en otras regiones, preferentemente la boca, pudiendo ser debido a que consideran la cara simplemente como un objeto o estímulo complejo, sin la relevancia social o emocional que encuentran los niños típicos.

Algunos autores han encontrado que los niños con TEA describen el "movimiento biológico", de acciones humanas o animales, utilizando una red diferente de regiones cerebrales, resultándoles más difíciles las humanas (Freitag et al. 2008). Estos autores han encontrado que la trayectoria de desarrollo de esta habilidad es plana desde los 5 a los 12 años, posiblemente porque a los 5 años de edad los niños con TEA encuentran que el movimiento del objeto es más fácil y el movimiento humano más difícil, con lo cual dejan de prestarle atención.

Percepción y Competencia social

Las anomalías sensoriales y motoras que experimentan gran parte de los niños con TEA a una edad temprana afectan a la organización y la regulación de la percepción, el pensamiento, la emoción e incluso la memoria. Las regiones perceptuales primarias y asociativas también se activan de una manera atípica durante las tareas sociales y no sociales en los niños con TEA, éstos muestran un incremento en la actividad de las regiones perceptuales primarias, pero no siempre en las regiones implicadas en el procesamiento de orden superior, a diferencia de los niños típicos (Feldman et al, 2018). El *imput* y el procesamiento de los estímulos visuales y auditivos, su disincronía, afectará en gran medida a diversas áreas del desarrollo, entre ellas, el lenguaje y la comunicación, lo que afectará directamente en la conducta. Los niños con TEA presentan graves problemas para integrar la información visual y auditiva del habla, especialmente a medida que aumenta el ruido de fondo, el factor de desarrollo parece ser importante

ya que el deterioro mejora en la adolescencia (Fuxe et al., 2015; Stevenson et al., 2018).

Las habilidades de percepción visual atípicas en el niño con TEA pueden subyacer a la atención visual inusual que muestran desde los 9-15 meses de edad (Sabatino & Troiani, 2017; Cheung, Bedford, Johnson, Charman & Gliga, 2018). Cuando un niño pequeño interactúa con el mundo de una manera inusual, por ejemplo, fijándose principalmente en los objetos y no en las personas, como es en el caso de muchos de los niños con TEA (Shultz, Klin & Jones, 2011), el conocimiento y la construcción del mundo de esos niños también son inusuales, y, con toda probabilidad, sus respuestas también lo serán. Los estudios de seguimiento ocular han demostrado que las diferencias en la atención y en los patrones de la mirada que muestran las personas con TEA, preferencia por ciertos objetos no sociales, mayor atención a los detalles y mayor dificultad con el cambio de atención y desconexión, se relacionan con las conductas restringidas y repetitivas informadas por los padres (Manyakov et al., 2018).

La atención conjunta, capacidad para dirigir la mirada hacia el mismo objeto o acción que la otra persona, comienza alrededor del primer año de vida, los niños con TEA no llegan a alcanzar nunca un desarrollo similar, ni como respuesta, ni como iniciativa, al de los niños normotípicos (Bruinsma, Koegel & Koelen, 2004), lo que dificultará que perciban los mismos estímulos o intenciones que el resto de los niños durante el juego. Para este tipo de conductas es necesaria la coordinación e integración de varias áreas cerebrales implicadas en la percepción visual, la conducta motriz, y la emocional, entre otras, el déficit de conectividad cerebral típica afecta al desarrollo de este tipo de habilidades complejas. La atención conjunta es fundamental para la comunicación y el posterior desarrollo del lenguaje oral y otros procesos cognitivos (Goldberg et al., 2008). No basta con mirar e imitar, es necesario comprender la intencionalidad del otro, para que el aprendizaje tenga no solo un efecto, sino también un sentido.

El desarrollo del pensamiento representativo en la infancia, el juego simbólico, la imitación diferida y el lenguaje simbólico, se produce porque el niño ha asociado a cada acto un valor emocional que le dota de sentido. Cuando los acontecimientos aparecen como hechos aislados, sin ningún valor emocional asignado, como es en el caso de los niños con TEA, su atención vaga de un punto a otro o se queda fija en estímulos irrelevantes (Lindströma, Lepistö-Paisleyab, Vanhalab, Alénc & Kujalaa, 2016). En el desarrollo típico de la comprensión del lenguaje la atención del niño se dirige hacia la información que le parece socialmente gratificante, la exposición al lenguaje por sí sola no necesariamente facilita el desarrollo del habla y del lenguaje.

Tienen problemas para atribuir emociones y sentimientos, pero aún no está claro si esto se debe a “factores visuales de bajo nivel” o a “factores motivacionales de alto nivel”. Bird, Catmur, Silani, Frith y Frith (2006) compararon en un estudio de resonancia magnética funcional la modulación atencional con estímulos que representaban objetos y expresiones faciales, el análisis mostró que las respuestas a los objetos fueron moduladas por la atención en ambos grupos, pero que sólo los niños del grupo control mostraron modulación atencional a los estímulos faciales. Cuando se les pide que clasifiquen fotografías según la expresión facial (feliz o no) o el tipo de sombrero la mayoría de los niños con TEA prefiere clasificar por tipo de sombrero que por la expresión facial (Weeks & Hobson, 1987).

Las llamadas neuronas espejo, situadas en el lóbulo frontal, en estrecha relación con las neuronas del sistema límbico, necesarias para comprender las intenciones y las emociones, se activan cuando observamos las acciones de otra persona. En el caso de los niños con TEA este grupo de neuronas no se activa, ni durante la observación ni durante la imitación de expresiones emocionales (Le Gall & Iakimova, 2018). Recientes estudios muestran como en sujetos control las conexiones de estas áreas, a las que los autores denominan la “red de la empatía” se activan significativamente más ante la presencia de extremidades en situaciones dolorosas que ante estímulos faciales con una expresión dolorosa, especialmente en la corteza somatosensorial secundaria, sin embargo, estas diferencias no se observan en el caso de los sujetos con TEA (Lassalle et al., 2018).

Es posible que la percepción fragmentaria del niño con TEA dificulte no sólo detectar las emociones y sensaciones ajenas (Le Gall & Iakimova, 2018) (Lassalle et al., 2018), sino también las propias (Guha, Yang, Grossman & Narayanan, 2018). Es sólo a través de nuestra experiencia y emociones como podemos comprender las emociones y las intenciones de los demás. A este respecto es interesante destacar que los niños con TEA muestran una expresión facial atípica, siendo de menor complejidad en la región ocular (Guha, Yang, Grossman & Narayanan, 2018) que la mostrada por niños sin TEA.

La “red por defecto”, red formada por la corteza prefrontal medial, la circunvolución cingulada posterior, el lóbulo temporal inferior y la formación hipocámpica, se activa cuando no estamos realizando ninguna actividad en particular, integrando nuestras representaciones internas y permitiendo la ideación, tanto de nosotros mismos, como del ambiente. Esta red es hipoactiva en las personas con TEA durante el estado de reposo, lo que podría estar relacionado con la falta de integración de los elementos de una escena y la percepción aislada de los objetos, afectando, así, a la ideación, la

planificación, la organización y la competencia social, es más, cuanto mayor es el deterioro social en un apersona con TEA, mayor es la actividad atípica de esta red (Martínez-Sanchis, 2015).

Las dificultades que muestran los niños con TEA en la percepción, se traducen, en muchas ocasiones, en una incompreensión del mundo que les rodea, de lo propio, de lo ajeno y de la cognición de los objetos, lo que afectará, muy posiblemente, a la autorregulación del arousal, mostrando, en muchas ocasiones, respuestas inconsistentes y/o perturbadoras ante estímulos sociales y ambientales. Algunos autores han postulado que la mayor talla observada en muchos de los niños con TEA tanto en la amígdala como en el hipocampo puede ser debida a los intentos de adaptación a un entorno que es percibido por ellos como impredecible, cambiante e incontrolable (Paula-Pérez, 2013), lo que les hace encontrarse en constante alerta ante el mundo social.

La neurociencia ha demostrado que las estrategias de intervención mejoran las habilidades académicas, emocionales y sociales de los niños con TEA (Roselló-Miranda, Berenguer-Forner & Miranda-Casas, 2018; Stichter, Herzog & Owens, 2016; Stauch, Plavnick, Sankar & Gallagher, 2018). Gracias a estos avances los niños con TEA podrán acceder a formas cada vez más equilibradas y placenteras, más complejas, más intersubjetivas y abiertas, más flexibles y significativas de experiencia humana.

Estudios recientes muestran cómo el entrenamiento en habilidades sociales de niños y adolescentes con TEA producen cambios en los correlatos neurofisiológicos que intervienen en la percepción social (Luckhardt et al., 2018), lo que nos indica que, tal vez, estemos cada vez más cerca de poder ayudar a estos niños a comprender el mundo invisible de los estados mentales.

Conclusión

El desarrollo atípico de las redes neuronales en el niño con TEA está presente ya desde el nacimiento, dando como resultado una baja conectividad entre regiones del cerebro que están más alejadas entre sí, y, por lo tanto, un déficit en la integración de la información sensorial y emocional. Esta escasa conectividad dificultará aprender a realizar conductas complejas que requieran un funcionamiento integrado de distintas áreas cerebrales, como, por ejemplo, la atención conjunta o la imitación. Esta falta temprana de interés por el entorno social, en un periodo en el que el sistema nervioso es especialmente sensible a los cambios biológicos y ambientales, altera, no sólo el curso del desarrollo conductual, sino también, la forma en que se desarrollan y organizan los sistemas neuronales que subyacen a la percepción y la representación de la información sociolingüística.

Los últimos hallazgos de la neurociencia sobre el TEA nos acercarán a todos los profesionales implicados, incluidos profesores y Equipos de Orientación Educativa, a una mejor comprensión del modo en el que estos niños perciben el mundo que los rodea. Y nos ayudarán a reformular algunas

de las teorías centradas casi exclusivamente en la sintomatología social y comunicativa, con el fin de poder realizar las numerosas adaptaciones educativas que requiere un trastorno que, hasta hace pocos años, era prácticamente “invisible” en las aulas.

Referencias

- Ameis, S. H., Lerch, J. P., Taylor, M. J., Lee, W., Viviano, J. D., Pipitone, J., ... Anagnostou, E. (2016). A diffusion tensor imaging study in children with ADHD, autism spectrum disorder, OCD, and matched controls: Distinct and non-distinct white matter disruption and dimensional brain-behavior relationships. *American Journal of Psychiatry*, 173(12), 1213-1222. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2016.15111435>
- Aru J., Tulver K., Bachmann T. (2018). It's all in your head: Expectations create illusory perception in a dual-task setup. *Conscious Cogn.*;65:197-208. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2018.09.001>
- Behrmann M., Avidan G., Leonard G.L., Kimchi R., Luna B., Humphreys K., et Minshew N. (2006). Configural processing in autism and its relationship to face processing *Neuropsychologia*, 44: 110-129. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2005.04.002>
- Berrillo-Batista S., Morales-Chacón L.M., Báez-Martín M.M., Gómez-Fernández L., Vera-Cuesta H., Maragoto-Rizo C., et al. (2018). Conectividad funcional derivada del electroencefalograma durante el sueño no REM en los trastornos del espectro autista. *Rev Neurol*; 67: 41-9.
- Bhaskaran S., Lawrence L., Flora J., et Perumalsamy V. (2018). Functional and cognitive vision assessment in children with autism spectrum disorder. *J AAPOS.* ;22(4):304-308. <https://doi.org/10.1016/j.jaapos.2018.03.010>.
- Bird G., Catmur C., Silani G., Frith C., et Frith U. (2006). Attention does not modulate neural responses to social stimuli in autism spectrum disorders. *Neuroimage*; 31 (4): 1614-24. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2006.02.037>
- Brosnan M.J., Scott F.J., Fox S., et Pye J. (2004). Gestalt processing in autism: Failure to process perceptual relationships and the implications for contextual understanding *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (3): 459-469
- Bruinsma Y., Koegel R.L., et Koelen L.K. (2004). Joint Attention and Children with Autism: A Review of the Literature. *Ment Retard Dev Disabil Res Rev.*; 10(3): 169-175.
- Casanova M.F., El-Baz A.S., Kamat S.S., Dombroski B.A., Khalifa F., Elnakib A., Soliman A., Allison-McNutt A., et Switala A.E. (2013). Focal cortical dysplasias in autism spectrum disorders. *Acta Neuropathol Commun.* 1: 67. <https://doi.org/10.1186/2051-5960-1-67>.
- Cheung C.H.M., Bedford R., Johnson M.H., Charman T., Gliga Tthe BASIS team. *Dev Cogn Neurosci.* (2018). Visual search performance in infants associates with later ASD diagnosis; 29: 4-10. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2016.09.003>
- Chien H.Y., Gau S.S., et Isaac Tseng W.Y. (2016). Deficient visuospatial working memory functions and neural correlates of the default-mode network in adolescents with autism spectrum disorder. *Autism Res.* 9(10):1058-1072. <https://doi.org/10.1002/aur.1607>
- De Wit T.C.J., Schlooz W.A.J.M, Hulstijn W., et van Lier R. (2007). Visual completion and complexity of visual shape in children with pervasive developmental disorder *European Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 16:168-177
- Dinstein I., Pierce K., Eyer L., Solso S., Malach R., Behrmann M., et Courchesne E. (2011). Disrupted neural synchronization in toddlers with autism. *Neuron.* 70:1218-25. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2011.04.018>.
- Dwyer P., Xu B., et Tanaka J.W. (2018). Investigating the perception of face identity in adults on the autism spectrum using behavioural and electrophysiological measures. *Vision Res.* 25. pii: S0042-6989(18)30128-7. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2018.02.013>
- Feldman J.I., Kuang W., Conrad J.G., Tu A., Santapuram P., Simon D.M., Foss-Feig J.H., Kwakye L.D., Stevenson R.A., Wallace M.T., et Woynarowski T.G. (2018). Brief Report: Differences in Multisensory Integration Covary with Sensory Responsiveness in Children with and without Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord.*24. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3667-x>
- Foxe J.J., Molholm S., Del Bene V.A., Frey H.P., Russo N.N., Blanco D., Saint-Amour D., et Ross L.A. (2015). Severe multisensory speech integration deficits in high-functioning school-aged children with Autism Spectrum Disorder (ASD) and their resolution during early adolescence. *Cereb Cortex*;25(2):298-312. <https://doi.org/10.1093/cercor/bht213>
- Freitag C.M., Konrad C., Häberlein M., Kleser C., von Gontard A., Reith, W., Trojed N.F., et Krickb C. (2008). Perception of biological motion in autism spectrum disorders *Neuropsychologia*, 46:1480-1494. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.12.025>
- Funabiki Y., et Shiwa T. (2018). Weakness of visual working memory in autism. *Autism Res.*11(9):1245-1252. <https://doi.org/10.1002/aur.1981>
- Germain E., Foster N.E.V., Sharda M., Chowdhury R., Tryfon A., Doyle-Thomas K.A.R., Anagnostou E., et Hyde K.L. (2018). Pitch direction ability predicts melodic perception in autism. *Child Neuropsychol.* 2018 Jun 28:1-21. <https://doi.org/10.1080/09297049.2018.1488954>.

- Gliga, T., Bedford, R., Charman, T., Johnson, M., et The BASIS Team. (2015). Enhanced visual search in infancy predicts emerging autism symptoms. *Curr Biol.* 2015 Jun 29; 25(13): 1727-1730. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2015.05.011>
- Goldberg M.C., Moston A.J., Vecera S.P., Larson J.C., Mostofsky S.H., et Mahone E.M. (2008). Evidence for impairments in using static line drawings of eye gaze cues to orient visual-spatial attention in children with high functioning autism. *J Autism Dev Disord.*; 38(8): 1405-1413.
- Greenaway R., et Plaisted K. (2005). Top-down attentional modulation in autistic spectrum disorders is stimulus specific *Psychological Science*, 16: 987-994
- Grelotti D.J., Klin A., Gauthier I., Skudlarski P., Cohen D.J., Gore J.C., Volkmar F.R., et Schultz RT. (2005). fMRI activation of the fusiform gyrus and amygdala to cartoon characters but not to faces in a boy with autism. *Neuropsychologia*, 43 (3): 373-379. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2004.06.015>
- Gross T.F. (2008). Recognition of immaturity and emotional expressions in blended faces by children with autism and other developmental disabilities *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38 (2): 297-311
- Guha T, Yang Z, Grossman RB, Narayanan SS. A Computational Study of Expressive Facial Dynamics in Children with Autism. *Transactions on Affective Computing PP* 2018 ;(99):1-1. [doi:10.1109/TAFFC.2016.2578316](https://doi.org/10.1109/TAFFC.2016.2578316)
- Hadjikhani N., Chabris C., Joseph R.M., Clark J., McGrath, L, Aharon I, Feczko E., Tager-Flusberg H., et Harris G.J. (2004). Early visual cortex organization in autism: An fMRI study *NeuroReport*, 15 (2): 267-270
- Hamilton C.J., Mammarella I.C., et Giofrè D. (2018). Autistic-like traits in children are associated with enhanced performance in a qualitative visual working memory task. *Autism Res.* 22 de octubre. <https://doi.org/10.1002/aur.2028>
- Hutsler JJ, Casanova M.F. (2016). Review: Cortical construction in autism spectrum disorder: columns, connectivity and the subplate. *Neuropathol Appl Neurobiol*; 42 (2): 115-34. [doi: 10.1111/nan.12227](https://doi.org/10.1111/nan.12227)
- Hutsler JJ, Zhang H. (2010). Increased dendritic spine densities on cortical projection neurons in autism spectrum disorders. *Brain Res.* 2010; 1309: 83-94. [doi: 10.1016/j.brainres.2009.09.120](https://doi.org/10.1016/j.brainres.2009.09.120)
- Iarocci G., Burack J.A., Shore D.I., Mottron L., et Enns J.T. (2006). Global-local visual processing in high-functioning children with autism: Structural vs. implicit task biases *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (1): 117-129
- Jones W., et Klin A. (2013). Attention to eyes is present but in decline in 2-6-month-old infants later diagnosed with autism. *Nature* 504 (7480): 427-31. <https://doi.org/10.1038/nature12715>
- Karvelis P., Seitz A.R., Lawrie S.M., et Seriès P. (2018). Autistic traits, but not schizotypy, predict increased weighting of sensory information in Bayesian visual integration. *Elife.* 2018 May 14;7. pii: e34115. <https://doi.org/10.7554/eLife.34115>.
- Kessler, K., Seymour, R. A., et Rippon, G. (2016). Brain oscillations and connectivity in autism spectrum disorders (ASD): new approaches to methodology, measurement and modelling. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 71, 601-620.
- Klin, A., Klaiman, C., et Jones, W. (2015). Reducing age of autism diagnosis: developmental social neuroscience meets public health challenge. *Rev. Neurol*, 60 *Suppl 1* (0), S3-11.
- Lassalle A., Zürcher N.R., Hippolyte L., Billstedt E., Porro C.A., Benuzzi F., Solomon P., Prkachin K.M., Lemonnier E., Gillberg C., Åsberg Johnels J., et Hadjikhani N. (2018). Effect of visual stimuli of pain on empathy brain network in people with and without Autism Spectrum Disorder. *Eur J Neurosci.*; 48(6):2333-2342. <https://doi.org/10.1111/ejn.14138>.
- Lawson W. (2013). Sensory connection, interest/attention and gamma synchrony in autism or autism, brain connections and preoccupation. *Med Hypotheses.* 2013 Mar;80(3):284-8. <https://doi.org/10.1016/j.mehy.2012.12.005>.
- Le Gall E., et Iakimova G. (2018). Social cognition in schizophrenia and autism spectrum disorder: Points of convergence and functional differences. *Encephale.* 2018; 16. S0013-7006(18)30078-2. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2018.03.004>
- Lindströma R., Lepistö-Paisleyab R., Vanhalab R., Alénc R., Kujalaa T. (2016). Impaired neural discrimination of emotional speech prosody in children with autism spectrum disorder and language impairment. *Neurosci Lett*; 628: 47-51. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2016.06.016>.
- Lowe M.X., Stevenson R.A., Barense M.D., Cant J.S., et Ferber S. (2018). Relating the perception of visual ensemble statistics to individual levels of autistic traits. *Atten Percept Psychophys.* ;80(7):1667-1674. <https://doi.org/10.3758/s13414-018-1580-1>
- Luckhardt C, Kröger A, Elsuni L, Cholemkery H, Bender S, Freitag CM. (2018). Facilitation of biological motion processing by group-based autism specific social skills training. *Autismo Res.* 11 (10): 1376-1387. <https://doi.org/10.1002/aur.2013>.
- Mammarella I.C., Giofrè D., Caviola S., Cornoldi C., et Hamilton C. (2014) Visuospatial working memory in children with autism: The effect of a semantic global organization. *Res Dev Disabil.*; 35(6):1349-1356.

- Manjaly ZM, Bruning N, Neufang S., Stephan KE, Brieber S, Marshall, et al. (2006). Neurophysiological correlates of relatively enhanced local visual search in autistic adolescents. *Neuroimage* 2007; 35 (1), 283-91. doi:10.1016 / j.neuroimage.2006.11.036
- Manyakov N.V., Bangerter A., Chatterjee M., Mason L., Ness S., Lewin D., Skalkin A., Boice M., Goodwin M.S., Dawson G., Hendren R., Leventhal B., Shic F., et Pandina G. (2018). Visual Exploration in Autism Spectrum Disorder: Exploring Age Differences and Dynamic Features Using Recurrence Quantification Analysis. *Send to Autism Res.* Oct 1. <https://doi.org/10.1002/aur.2021>
- Marchetto M.C., Belinson H., Tian Y., Freitas B.C., Fu C., Vadodaria K.C., Beltrao-Braga P.C., Trujillo C.A., Mendes A.P.D., Padmanabhan K., Nunez Y., Ou J., Ghosh H., Wright R., Brennan K., Pierce K., Eichenfield L., Pramparo T., Eyer L., Barnes C.C., Courchesne E., Geschwind D.H., Gage F.H., Wynshaw-Boris A., et Muotri A.R. (2017). Altered proliferation and networks in neural cells derived from idiopathic autistic individuals *Molecular Psychiatry*, 22 (6), pp. 820-835. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2006.02.037>
- Martínez-Morga M., Quesada-Rico M.P., Bueno C., et Martínez S. (2018). Bases neurobiológicas del trastorno del espectro autista y del trastorno por déficit de atención/hiperactividad: diferenciación neural y sinaptogénesis. *Rev Neurol*; 66 (Supl 1): S97-101.
- Martínez-Sanchis S. (2015). Papel de la corteza prefrontal en los problemas sensoriales de los niños con trastornos del espectro autista y su implicación en los aspectos sociales. *Rev Neurol* 2015;60,1:19-S24
- Moretto E., Murru L., Martano G., Sassone J., et Passafaro M. (2018). Glutamatergic synapses in neurodevelopmental disorders. *Prog Neuropsychopharmacol Biol Psychiatry*. 8;84(Pt B):328-342. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2017.09.014>
- Mottron, L., Bouvet, L., Bonnel, A., Samson, F., Burack, J. A., Dawson, M., et Heaton, P. (2013). Veridical mapping in the development of exceptional autistic abilities. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37(2), 209-228.
- Nayar, K., Voyles, A.C., Kiorpes, L., et Di Martino, A. (2017). Global and local visual processing in autism: An objective assessment approach. *Autism Research*, 10, 1392-1404. <https://doi.org/10.1002 / aur.1782>.
- Nilsson Jobs, E; Falck-Ytter, T; Bölte, S. (2018). Local and Global Visual Processing in 3-Year-Olds with and without Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,48(6):2249-2257. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3470-8>.
- Oruc I., Shafai F., et Iarocci G. (2018). Link Between Facial Identity and Expression Abilities Suggestive of Origins of Face Impairments in Autism: Support for the Social-Motivation Hypothesis. *Psychol Sci*. 4:956797618795471. <https://doi.org/ 10.1177/0956797618795471>
- Palau-Baduell M., Salvadó-Salvadó B., Clofent-Torrentó M., Valls-Santasusana A. (2012). Autismo y conectividad neural. *Rev Neurol*; 54 (Supl 1): S31-9.
- Palau-Baduell M., Salvadó-Salvadó B., Idiazábal-Alecha M.A., Fernández- Teruel A., Ortiz T. (2018). Alteraciones Magnetoencefalográficas perisilvianas en pacientes con trastornos del espectro autista. *Rev Neurol*; 66 (Supl 1): S45-9.
- Palau-Baduell M., Valls-Santasusana A., Salvadó-Salvadó B., Clofent- Torrentó M. (2013). Aportación del electroencefalograma en el autismo. *Rev Neurol*; 56 (Supl 1): S35-43.
- Pascual-Belda A., Díaz-Parra A., Moratal D. (2018). Evaluating Functional Connectivity Alterations in Autism Spectrum Disorder Using Network-Based Statistics. *Diagnostics*; 8 3. doi:10.3390 / diagnostics8030051
- Paula-Pérez I. (2013). Coocurrencia entre ansiedad y autismo. Las hipótesis del error social y de la carga alostática. *Rev Neurol*;56 (Supl. 1): S45-S59
- Redcay E, et Courchesne E. (2005). When is the brain enlarged in autism? A meta-analysis of all brain size reports. *Biol Psychiatry*; 58: 1-9 *Revista de Neurología*, 40, pp. 177-180
- Ronconi, L., Devita, M., Molteni, M., Gori, S., et Facchetti A. (2018). Brief Report: When Large Becomes Slow: Zooming-Out Visual Attention Is Associated to Orienting Deficits in Autism. *J Autism Dev Disord*. 48: 2577. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3506-0>
- Roselló-Miranda B., Berenguer-Fornier C., et Miranda-Casas A. (2018). Conducta adaptativa y aprendizaje en niños con trastornos del neurodesarrollo (trastornos del espectro autista y trastorno por déficit de atención/ hiperactividad). Efectos del funcionamiento ejecutivo. *Rev Neurol*; 66 (Supl 1): S127-32
- Sabatino DiCriscio, A., et Troiani, V.J. (2017). Brief Report: Autism-like Traits are Associated With Enhanced Ability to Disembed Visual Forms. *Autism Dev Disord* 47: 1568. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3053-0>
- Sanz-Cortes, M., Egana-Ugrinovic, G., Zupan, R., Figueras, F. et Gratacos, E. (2014). Brainstem and cerebellar differences and their association with neurobehavior in term small-for-gestational-age fetuses assessed by fetal MRI. *American journal of obstetrics and gynecology*, 210(5), 452-459.
- Schauder, K. B., Park, W. J., Tadin, D., et Bennetto, L. (2017). Larger Receptive Field Size as a Mechanism Underlying Atypical Motion Perception in Autism Spectrum Disorder. *Clinical Psychological Science*, 5(5), 827-842. <https://doi.org/10.1177/2167702617707733>

- Shultz, S., Klin, A., et Jones, W. (2011). Inhibition of eye blinking reveals subjective perceptions of stimulus salience. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(52), 21270-21275. <http://doi.org/10.1073/pnas.1109304108>
- Stauch T.A., Plavnick J.B., Sankar S., et Gallagher A.C. (2018). Teaching social perception skills to adolescents with autism and intellectual disabilities using video-based group instruction. *J Appl Behav Anal.* 2018 Jul;51(3):647-666. <https://doi.org/10.1002/jaba.473>.
- Stevenson, R.A.; Segers, M., Ncube, B.L. Black, K.R., Bebkko, J.M., Ferber, S., et Barense, M.D. (2018). The Cascading Influence of Multisensory Processing on Speech Perception in Autism. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, v22 n5 p609-624. <https://doi.org/10.1177 / 1362361317704413>
- Stichter J.P., Herzog M.J., Owens S.A., et Malugen E. (2016). Manualization, feasibility, and effectiveness of the school-based Social Competence Intervention for Adolescents (SCIA). *Psychology in the Schools*; 5: 583-600. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21928>
- Utzerath C., Schmits I.C., Buitelaar J., et de Lange F.P. (2018). Adolescents with autism show typical fMRI repetition suppression, but atypical surprise response. *Cortex*;8;109:25-34. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2018.08.019>.
- Van der Hallen R, Lemmens L, Steyaert J, Noens I, et Wagemans J. (2017). Sensory perception in autism. *Autism Res.*; 10 (7): 1291-1299. <https://doi.org/10.1002 / aur.1767>
- Walter E., Dassonville P., Bochslers T.M. (2009). A specific autistic trait that modulates visuospatial illusion susceptibility *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39: 339-349
- Weeks S.J, et Hobson R.P. (1987). The salience of facial expression for autistic children *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28:137-151
- Williams, D. (1998). *Quelqu'un, quelque part*. Paris: Odile Jacob. p.15
- Wimmer, M.C., et Doherty, M.J. (2010). Children with Autism's Perception and Understanding of Ambiguous Figures: Evidence for Pictorial Metarepresentation, a Research Note. *British Journal of Developmental Psychology*. 28(3): 627-641
- Wright B., Clarke N., Jordan J., Young, A.W., Clarke P., Miles J., Nation K., Clarke L., et Williams C. (2008). Emotion recognition in faces and the use of visual context in young people with high-functioning autism spectrum disorders. *Autism*, 12 (6): 607-626
- Yi L., Quinn P.C., Feng C., Li J., Ding H., et Lee K. (2015). Do individuals with autism spectrum disorder process own- and other-race faces differently? *V*;107:124-132. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2014.11.021>



IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS CREATIVAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Propuesta pedagógica para un aprendizaje realmente significativo

Implementation of Creative Strategies in University Students: Pedagogical proposal for a real and meaningful learning

NAHOMY CASAS BARRERA, LORENA ACEVEDO

Universidad Autónoma de Baja California, México

KEY WORDS

*Creative strategies
Teaching-Learning
Significant Learning
Motivation in University
Students
Higher education teaching*

ABSTRACT

Creative strategies benefit the students in order to guide them to the achievement of a meaningful learning, because they help to a greater concentration by presenting the content of the class, understanding then the nature, reach and sequence of the information provided. The present field practice was carried out with a group of university students of the third semester of the Faculty of Languages at the Autonomous University of Baja California. Starting with the theme of motivation, five educational strategies are implemented to later know the perspective of the students through a survey.

PALABRAS CLAVE

*Estrategias creativas
Enseñanza-aprendizaje
Aprendizaje significativo
Motivación en universitarios
Enseñanza en educación
superior*

RESUMEN

Las estrategias creativas benefician a los alumnos para poder orientarlos al logro de un aprendizaje significativo, pues ayudan a una concentración mayor al presentar el contenido de la clase, comprendiendo entonces su naturaleza, alcance y secuencia de la información proporcionada. La presente práctica de campo fue realizada con un grupo de jóvenes universitarios de tercer semestre de la Facultad de Idiomas en la Universidad Autónoma de Baja California. Partiendo con el tema de motivación, se implementaron cinco estrategias educativas para posteriormente conocer la perspectiva de los alumnos mediante una encuesta.

Aprendizaje significativo y su relación con la práctica docente

El aprendizaje significativo es la adquisición de nuevos conocimientos con ayuda de la estructura cognitiva con la que cuenta el alumno. Esta organización permite al estudiante comprender y asimilar las ideas a partir de un conocimiento previo, de manera que, al obtener información novedosa, esta quede clarificada y lista para ser usada en distintos contextos de su vida cotidiana.

Para esto, el docente recurre a estrategias que implementa al momento de otorgar nueva información sobre un tema, así como, asegurar que el contenido de la materia ha sido asimilado por el estudiante y pueda usarlo en otros contextos y aprendizajes, no solo en la asignatura. En consecuencia, es importante que el actor educativo conozca sobre las estrategias creativas y haga uso de estas.

Aproximación conceptual del aprendizaje significativo

Ausubel (2002) menciona que el aprendizaje significativo está basado en la recepción de nuevos significados a partir del material de aprendizaje que se está presentando. A través de su enfoque cognitivo, describe que la función del alumno es procesador activo de la información que recibe por parte del profesor, donde el aprendizaje es determinado por conocimientos y experiencias previas.

Otra perspectiva teórica es la de Piaget, quien elabora una de las teorías sobre el desarrollo de la inteligencia llamada la teoría emblemática constructivista. Desarrolla un modelo explicativo y metodológico para describir la génesis y evolución de las formas de organización del conocimiento situándose en el interior del sujeto desde un enfoque psicogenético. Aquí, se describe al profesor como el facilitador del aprendizaje y desarrollo, mientras que el alumno es aquel que construye nuevos esquemas operatorios y su aprendizaje será determinado por el desarrollo del sujeto (citado en Díaz Barriga y Hernández, 2002).

De manera correlacionada, Vygotsky a través de la Zona del Desarrollo Próximo (ZDP), hace énfasis en la ayuda pedagógica y en el aprendizaje cooperativo, el alumno se apropia de saberes culturales y el profesor es visto como la ayuda pedagógica, la enseñanza en este enfoque es determinado por la zona de desarrollo próximo del alumno, por lo que su aprendizaje se lleva a cabo por la interiorización y apropiación de representaciones (citado en Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Por otro lado, Ramírez, Cardona y Álvaro (2010) consideran que el aprendizaje mantiene un sentido transformador al producir una modificación continua de quien está aprendiendo, de sus esquemas mentales, conducta, afecto y ética, su procesamiento meta cognitivo un tanto abstracto, reflexivo y consciente, con el objetivo que el estudiante se empodere sobre su proceso de aprendizaje.

Asimismo, Ballester (2002) menciona que el aprendizaje es una construcción del conocimiento que contiene piezas donde encajan con las otras para formar un todo y así crear un aprendizaje genuino a largo plazo y no se olvide de manera fácil, interconectando idea tras idea y formar una red de conocimiento.

Finalmente, Rivera (2004) explica que el aprendizaje significativo contiene ciertos requisitos para considerar la formación con dicho aprendizaje, por ejemplo: experiencia sobre los conceptos, el profesor como orientador, la autorrealización como alumno y el juicio crítico.

Estrategias de enseñanza y creatividad

Las estrategias de enseñanza son una dimensión de la práctica docente que integra los instrumentos que inciden en el aprendizaje de los alumnos. De acuerdo a Shulman (1986) citado por García, Loredó y Carranza (2008) la docencia se caracteriza por el dominio del contenido de la asignatura, el conocimiento pedagógico general y el contenido pedagógico de la asignatura, siendo este último dominio resultado de la influencia recíproca entre los dos primeros.

Siguiendo con la idea del autor, el contenido pedagógico de la asignatura indica el planteamiento de estrategias específicas para enseñar una asignatura en particular, es decir, aquellas que permiten introducir los contenidos de la asignatura de manera comprensible para los alumnos y que estos logren el aprendizaje. De esta manera, interactúan la concepción del docente acerca de la asignatura, las habilidades desarrolladas para la enseñanza, el conocimiento sobre las características del estudiante como sujeto que aprende la asignatura y la capacidad de contextualizar la asignatura en el currículo.

Para lograr la fusión de estos dominios en la práctica docente que configuren estrategias de enseñanza favorables al proceso de aprendizaje se propone integrar el componente de la creatividad. Más allá del talento, la genialidad, originalidad y locura, se encuentra la creatividad tanto como proceso y producto del pensamiento; así que una aproximación conceptual resulta compleja (Iglesias, 1999).

Sin embargo, como proceso nos adherimos a lo propuesto por De Bono (2000) señalando que estamos preparados para comprender el mundo de

acuerdo a las pautas de percepción establecidas y creadas por determinado encadenamiento de experiencias y en este sentido se generan decisiones y acciones.

En el marco de la creatividad como proceso, Iglesias (1999) añade la necesidad de ampliar nuestra percepción a través de nuevas experiencias, y aunado a la habilidad para lograrlo constituye el fundamento de la creatividad. Para dar respuesta a los desafíos que enfrenta la educación superior requiere de estrategias de enseñanza que incorporen la creatividad. Las estrategias creativas de enseñanza se distinguen de acuerdo a De la Torre y Violant (2013) por brindar protagonismo al estudiante, ser motivantes, dinámicas e implicativas.

Aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje con jóvenes universitarios

Una estrategia de enseñanza es una técnica que se planifica por el maestro de acuerdo al contexto o grupo donde se encuentra, por ejemplo, la cantidad de alumnos, sus habilidades y contemplar las condiciones donde se imparta la asignatura. Estas herramientas benefician a los alumnos para poder orientarlos al logro de un aprendizaje significativo, pues ayudan a una concentración mayor al presentar el contenido de la clase, comprendiendo entonces su naturaleza, alcance y secuencia de la información proporcionada.

Participación grupal

De acuerdo al Manual de técnicas y dinámicas de Gómez (2007) la estrategia de lluvia de ideas potencializa los conocimientos de manera colectiva. Como primera estrategia se escribió en el centro del pizarrón la palabra “motivación”; se colocaron seis plumones y se les indicó a los 21 alumnos que tomaran uno y escribieran una palabra que ellos relacionaban con el tema.

Elaboración y entrega de mapa conceptual

Para Ontoria y otros (2006) el mapa conceptual es utilizado como contenido procedimental de aprender a aprender. Aquí el alumno participa de forma creativa en su propio aprendizaje. En la práctica, el alumno detecta la jerarquización y diferenciación progresiva de conceptos, busca información sobre el tema, conecta sus contenidos cognitivos con los contenidos conceptuales, además, si se realiza en equipo tienen la posibilidad de negociar significados aprendidos con sus compañeros. Aquí se les solicitó a los estudiantes que agregaran los temas revisados en clase: el

concepto de motivación y las perspectivas de la motivación.

Elaboración de meta personal a corto plazo

Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (2011) mencionan que existen diversos factores o situaciones del propio aprendizaje y de su entorno que desempeñan un importante interés y esfuerzo hacia el aprendizaje, por ejemplo, la preocupación por evitar un fracaso, la necesidad de sentirse más capaz, ser reconocido o sentirse plenamente. El aprendizaje significativo de las estrategias de aprendizaje y su consecuente transferencia a situaciones diversas depende en gran parte de aspectos motivacionales (p.85).

El docente otorgó un formato titulado “meta a corto plazo” y solicitó la descripción de una meta objetiva para ser realizada en los próximos cinco días, desde cuánto tiempo iban a dedicarle a la meta hasta los recursos que necesitaban para llegar a ella.

Enseñanza expositiva

La estrategia de enseñanza expositiva está centrada en el docente, pero a beneficio del alumno. Al realizar la planeación de las sesiones se introdujo esta estrategia en dos sesiones para la presentación del contenido de dos temas, con la intención de relacionar la nueva información con la previa de una manera explícita, sobre todo, porque el contenido incluye teorías y términos que es preciso clarificar, para que, posteriormente lo aplique en su disciplina de estudio.

Es importante mencionar los apoyos incorporados para realizar esta estrategia: la proyección de información con diapositivas, preguntas y ejemplos durante el desarrollo de la presentación, elementos visuales incluidos en la presentación y la estructura de la misma que permitió clarificar dudas.

Dramatización

La estrategia de dramatización se llevó a cabo en la última sesión, con la intención de promover el proceso de aprendizaje experiencial en los alumnos como ejercicio para el enlace de conocimientos. En este sentido, se utilizó el recurso de la analogía para que los alumnos personificaran la teoría creando un contexto donde aplicarla.

Para Gallarreta y Merino (2006) el uso de la analogía pone en relación los conocimientos previos y los conocimientos nuevos que el maestro explicará en clase, además de poder comparar, evidenciar, aprender, representar y explicar un objeto, fenómeno, hecho o situación.

Estructura de las sesiones para el aprendizaje significativo

Como ya se mencionaba, el docente además de contar con dominio de la asignatura, debe mostrar cualidades pedagógicas, entre ellas un repertorio de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, así como identificar aquellas que son pertinentes para lograr los aprendizajes de una asignatura en particular y distinguir la función que desempeña su aplicación en los distintos momentos del proceso.

Es este sentido, se da seguimiento a lo propuesto por Díaz Barriga (2002) al organizar la aplicación de las estrategias creativas seleccionadas, considerando la función que cumplirá definiendo de esta manera el momento de su implementación dentro del proceso, con la finalidad de lograr el aprendizaje significativo. De acuerdo a este planteamiento, se identifican tres tipos de estrategias de enseñanza según el momento de presentación, denominadas preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales.

Preinstruccionales

Las estrategias utilizadas al inicio del proceso son denominadas preinstruccionales, las cuales cumplen la función de preparar sobre el contenido de la asignatura que se aprenderá; es importante porque se utiliza para activar las experiencias previas y proporcionarle un contexto conceptual sobre el tema. Para cubrir esta función se recurre a la participación grupal a través de la lluvia de ideas.

Coinstruccionales

Las estrategias denominadas coinstruccionales son aquellas necesarias para hacer llegar el contenido de la asignatura de los cuales se pretende el logro del aprendizaje. Significa que, estas estrategias deben captar la atención, el docente las utiliza para estructurar y presentar la información para que sea comprensible para el estudiante y que este detecte los componentes clave para codificar y permitir la aproximación conceptual de los contenidos y conectar ideas. Con este propósito, se incluyen estrategias como la exposición con preguntas intercaladas, la elaboración de organizadores gráficos como el mapa conceptual y el organizador textual.

Postinstruccionales

Finalmente, las estrategias postinstruccionales se aplican como parte del cierre del proceso de enseñanza. Se caracterizan por permitir al alumno realizar una síntesis del contenido y activar el pensamiento crítico en la interacción de la información, esto implica que, el estudiante será

capaz de encontrar la aplicación del concepto y que pueda contextualizar su significado. Se eligió la dramatización, donde el alumno crea una historia a partir del contenido revisado y al mismo tiempo lo incorpora en su representación.

Resultados de las estrategias aplicadas

Al final de las tres sesiones se llevó a cabo una encuesta para analizar la opinión de los alumnos sobre el uso de las estrategias aplicadas en las sesiones y la percepción sobre el impacto que estas tendrían en su aprendizaje.

Como se muestra en la Figura 1, la encuesta fue dividida por estrategias apropiadas a los contenidos y las estrategias de su interés, por lo que, los estudiantes eligieron la elaboración de mapas conceptuales, exposición, dramatización y metas a corto plazo como estrategias que sirven para un buen abordaje de los contenidos. Cabe mencionar, que aquellos que eligieron la exposición, comentaron que la consideraban una estrategia necesaria para abordar conceptos y teorías, pero sigue siendo la menos favorita para los estudiantes.

Por un lado, las estrategias que se presentan como altamente motivantes fue el organizador textual, en este caso la descripción de una meta personal a corto plazo, así como el organizador gráfico que completa la estrategia donde se representa el desarrollo de la meta propuesta en una línea del tiempo.

Por otra parte, los mapas conceptuales, la elaboración de metas a corto plazo y dramatización fueron las estrategias que captaron su interés al realizarlas, pues la mayoría comentaron que el tema de motivación aporta a su aprendizaje no solo por conocer el contenido académico, sino por el significado que adquiere hablar sobre motivación y relacionarlo con su vida diaria, así mismo, aquellos que eligieron la estrategia de meta a corto plazo la consideraban como una orientación personal.

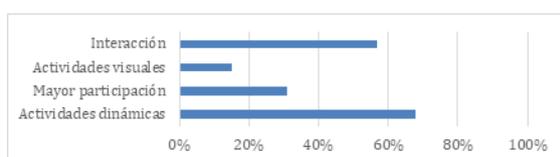
Figura 1. Estrategias aplicadas.



Fuente: Elaboración propia, 2018.

Asimismo, en la misma encuesta se les permitió expresar su opinión sobre las estrategias aplicadas con la finalidad de conocer la percepción individual y grupal de estas, tal y como se muestra en la Figura 2. Los estudiantes opinaron que hubo diferencia a sus clases anteriores, más de la mitad del grupo comentó que durante las tres sesiones las actividades fueron dinámicas y hubo más interacción entre sus compañeros; ellos mencionaron que al ser estrategias donde ellos tenían que interpretar un rol y realizar una actividad en su vida, los contenidos quedaban claros y arraigados, pues para ellos es necesario experimentar lo que se ve en clase.

Figura 2. Cambios generados en la clase con la implementación de estrategias.



Fuente: Elaboración propia, 2018.

Discusión

Anteriormente se señalaba que las estrategias creativas para la enseñanza poseen cualidades motivantes para el aprendizaje. Es decir, la actividad en sí misma ha de gestar el interés genuino y el impulso a realizarla, propiciando así un segundo rasgo, la implicación. Si se logra que surja al interior del estudiante interés y el impulso se esperarían mayor involucramiento en la experiencia de aprendizaje.

A través de esta práctica académica, se concluye que las actividades en colaboración son mejor evaluadas por parte de los alumnos, por lo que es

importante considerar las estrategias que impliquen interacción entre los miembros, pero donde cada uno tenga un rol que desempeñar. Asimismo, destacan las estrategias donde lograron aplicar en sí mismo los contenidos abordados, lo que lleva a pensar en la pertinencia de llevar a cabo actividades centradas en el alumno.

Es interesante y necesario realizar una pausa durante el proceso de planeación de clase para analizar el fundamento teórico en el cual se sustenta la estrategia de enseñanza. Conocer a mayor profundidad el referente teórico y luego experimentarlo en aplicaciones dentro del aula de forma consciente, permitiendo entonces la oportunidad de aprovechar las potencialidades del enfoque del aprendizaje significativo y en general de cualquiera que ostentemos de practicar.

Cabe mencionar, que el tema de motivación en jóvenes universitarios sigue siendo un asunto clave para su formación, pues estos estudiantes se encuentran en una etapa donde comienzan a decretar decisiones importantes para su vida personal, académica y profesional es sustancial que los psicólogos educativos inmersos en estas asignaturas consideren la aplicación de la estrategia metas a corto plazo para sus alumnos, pues fue la estrategia más adecuada para el contenido de la asignatura y sobre todo, de su interés personal.

Esto se convierte en una gran oportunidad de vivenciar junto al grupo entornos de aprendizaje debidamente diseñados y fundamentados, por lo que, este documento permite que docentes y estudiantes se guíen sobre las herramientas que consideren pertinentes para sus trabajos, tomando en cuenta las recomendaciones para mejorar la práctica docente y no caer en una enseñanza tradicional.

Referencias

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica*. Recuperado de http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf
- De Bono, E. (2000). *El pensamiento lateral: Manual de creatividad*. Argentina: Paidós
- De la Torre, S. y Violant, V. (2013). *Estrategias creativas en la enseñanza universitaria*. Recuperado de http://sistemaucem.edu.mx/bibliotecavirtual/oferta/maestria/educacion/ME308/estrategias_creativas_en_la_ensenanza_universitaria.pdf
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Gallarreta, A. y Merino, G. (2006). Aportes para la utilización de analogías en la enseñanza de las ciencias. Ejemplos en biología del desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(6), 1-10. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2678>
- García, C., Loredó, E. y Carranza, J. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127006>
- Gómez, M. (2007). *Manual de Técnicas Dinámicas*. Tabasco: ECOSUR.
- Iglesias, I. (1999). *La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: caracterización y aplicaciones*. Manuscrito inédito. Facultad de Filología, Universidad de Oviedo.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, L. (2011). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: GRAÓ.
- Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C., Giraldo, L., Martín, I., Molina, A. y Vélez, U. (2006). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: NARCEA.
- Ramírez, D. A., Cardona, M., y Álvaro, D. (2010). Aprendizaje significativo a través de secuencias didácticas de planeación, ejecución y evaluación en el programa de Psicología. *International Journal of Psychological Research*, 3(2), 93-108. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023506011>
- Rivera, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Investigación Educativa*, 8(14), 47-52. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2004_n14/a07.pdf



EJES PEDAGÓGICOS QUE ARTICULAN LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Pedagogical Axes that Articulate the Service-Learning Projects

DOMINGO MAYOR PAREDES

Universidad de Almería, España

KEY WORDS

*Service-Learning
Educational Practice
School-Community
Relationship
Student Participation
Educational Innovation*

ABSTRACT

Service-learning, as a multidimensional, interdisciplinary subject of study, may be analyzed with different intentions. This article focuses on several educational dimensions which form the backbone of service-learning projects. Based on dissection of proposals made by recognized Latin American authors, it offers a panoramic view of each of its regularities: learning, service, participation, reflection, educational intentionality, etc., woven together by the projects. These regularities serve to identify the identity marks of these practices, as well as similarities and differences with other educational methods and other experiential practices.

PALABRAS CLAVE

*Aprendizaje-servicio
Práctica pedagógica
Relación escuela-comunidad
Participación de los
estudiantes
Innovación pedagógica*

RESUMEN

El Aprendizaje-Servicio (ApS), como objeto de estudio de naturaleza multidimensional e interdisciplinar, puede ser analizado con distintas intencionalidades. Este artículo se focaliza en las diversas dimensiones pedagógicas que vertebran los proyectos de ApS. A partir de la disección de los planteamientos realizados por autores reconocidos en el ámbito iberoamericano, ofrece una visión panorámica de cada una de las regularidades: aprendizaje, servicio, participación, reflexión, intencionalidad educativa, etc., que van tejiendo los proyectos. Regularidades que sirven para identificar las señas de identidad de dichas prácticas, así como las similitudes y diferencias que mantienen con otros métodos educativos y con otras prácticas experienciales.

1. Introducción

El Aprendizaje-Servicio, como objeto de estudio de naturaleza multidimensional e interdisciplinar, puede ser analizado con distintas intencionalidades. Este artículo se focaliza en las diversas dimensiones pedagógicas y sociales que vertebran los proyectos de Aprendizaje-Servicio. A partir de la disección de los planteamientos realizados por autores reconocidos en el ámbito iberoamericano, ofrece una visión panorámica de cada una de las regularidades: aprendizaje, servicio, participación, reflexión, intencionalidad educativa, etc., que van tejiendo los proyectos. Regularidades que sirven para identificar las señas de identidad de dichas prácticas, así como las similitudes y diferencias que mantienen con otros métodos educativos y con otras prácticas experienciales.

2. El Aprendizaje-Servicio, una metodología innovadora mediada por una doble dimensión: pedagógica y social

El significativo Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS), en su devenir sociohistórico, ha sido interpretado y materializado de múltiples formas como lo evidencian las diversas definiciones y prácticas halladas. Un estudio realizado por Kendal (1990 citado en Martínez-Odría, 2008, p. 629) encontró hasta 147 nociones diferentes en la literatura especializada para significar esta práctica educativa de naturaleza multidimensional (instituciones que intervienen, ámbitos donde se desarrolla, dimensiones pedagógicas que la estructuran, tipología de los servicios, edades de los participantes, etc.) y multidisciplinar (pedagogía, psicología, sociología, etc.) que se vienen realizando por múltiples agencias en distintos contextos socioculturales. Ello supone que hoy siga habiendo dificultades para encerrar esta práctica educativa bajo una misma definición.

De las múltiples definiciones que existen, nos vamos a centrar en algunas propuestas presentadas por algunos especialistas y una institución pública que son reconocidos como impulsores del ApS, tanto en sus respectivos países, como en el ámbito internacional.

Para Furco (2011), el ApS es “una pedagogía de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos al beneficio de la sociedad”.

El Ministerio de Educación de Argentina (Tapia, González y Elicegui, 2005, p. 10) plantea que el ApS es “un servicio protagonizado por los estudiantes, destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificado institucionalmente de forma integrada

con el currículo, en función del aprendizaje de los estudiantes”.

Para Puig y Palos (2006, p. 4), el ApS es “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo”.

Teniendo en cuenta las anteriores definiciones y los trabajos realizados por Martínez-Odría (2007), Puig et al. (2009) y Tapia, González y Elicegui (2005), donde se han analizado diversas experiencias así como distintas descripciones y aproximaciones teóricas, se observa, por un lado, algunas diferencias relacionadas con el protagonismo de los participantes, nombre asignado a esta práctica educativa, etc., y por otro, diversas dimensiones que tienden a repetirse en todas ellas: actividad educativa intencionalmente planificada, interdependencia entre los aprendizajes curriculares y el servicio a la comunidad, propósito de responder a demandas sociales y participación fuerte de los protagonistas.

También tenemos que indicar que el estudio científico de la evolución de dicho fenómeno ha posibilitado “un consenso a nivel internacional que apunta a definir al ApS a partir de tres rasgos fundamentales” (Montes, Tapia y Yaber, 2011, p. 9): a) Se trata de un servicio a la comunidad con el propósito de dar respuesta a necesidades reales y sentidas; b) Protagonismo de los y las participantes (estudiantado de distintos niveles educativos, docentes, representantes de entidades sociales y recursos públicos); y c) Planificación intencional e integrada de los contenidos curriculares y las actividades que conforman el servicio a la comunidad.

2.1. Características del Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica

En el contexto iberoamericano existe un acuerdo generalizado para identificar cinco dimensiones en la configuración de la arquitectura pedagógica del ApS: aprendizaje, servicio, actividad de utilidad social, participación y reflexión (Batlle, 2013; Díaz, 2006; Puig, et al., 2015; Montes, Tapia y Yaber, 2011). Para adentrarnos en las mismas, hemos seguido los trabajos de Puig, et al. (2007 y 2015), ya que incluyen algunas características más (Tabla 1) para dar cuenta, entre otros asuntos, de la colaboración entre la escuela y la comunidad, a partir de la conformación de una red de *partenaires*¹.

¹ El *partenariado* es un proceso relacional donde dos o más organizaciones se unen para crear algo que por sí solas, no podrían conseguirlo (Puig, 2007).

Tabla 1. Pedagogía del Aprendizaje-Servicio

El Aprendizaje-Servicio es:
Un proyecto educativo con utilidad social.
Un método para la educación formal y no formal, para todas las edades y que debe contar con un espacio temporal preciso.
Un servicio para aprender y colaborar en un marco de reciprocidad.
Un proceso de adquisición de conocimientos y competencias para la vida.
Un método de pedagogía activa que precisa de un educador más que de un enseñante.
Una red de partenaires y de instancias de conexión y apoyo.
Un impacto formativo y transformador múltiple.

Fuente: Puig, et al. (2007, p. 55).

Tenemos que apuntar que dichas dimensiones no siempre se manifiestan de la misma manera ni con el mismo énfasis. Las mismas expresan un ideal educativo o notas deseables al que cada experiencia concreta, como realidad singular, se va aproximando poco a poco o sería deseable que así lo hiciera (Puig y Palos, 2006).

Actividad de utilidad social

Las prácticas de ApS, a diferencia de otras actividades formativas donde se pone el énfasis en el aprendizaje memorístico de contenidos curriculares, o de otras metodologías más cercanas como son el *trabajo por proyectos*, el *aprendizaje por problemas* o los *estudios de casos*, introduce la acción en/con la comunidad con el propósito de mejorarla. Esta diferencia sustantiva, tiene su idea germinal en el principio pedagógico planteado por Dewey (1924): actividad asociada con proyección social. Con dicha expresión se quiere significar, por un lado, la necesidad que la educación parta de la experiencia real de sus protagonistas y, por otro, que dicha actividad no se cierre sobre sí misma, sino que se haga en provecho del entorno social que acoge a los participantes ya que, como planteaba Dewey (1985), sólo implicándose en el perfeccionamiento del orden social se logrará la plena integración en la sociedad de cada nueva generación.

Lo expuesto anteriormente nos remite a la novedad que aporta el ApS, en relación con otras experiencias educativas: la planificación simultánea de la *intencionalidad pedagógica* y la *intencionalidad social*, mejorando así la calidad de los aprendizajes en tanto se articula teoría y práctica y planifica una respuesta participativa a una necesidad social (Montes, Tapia y Yaber, 2011).

2.2. Los aprendizajes conectados al servicio

El ApS constituye una actividad compleja que quiebra la forma de enseñanza de los dispositivos

escolares tradicionales, basada en aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados y de escasa relevancia social. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, relevantes y útiles, y en la incapacidad de los alumnos para transferir y generalizar lo que aprenden a situaciones de la vida real (Díaz, 2003; Puig et al., 2015; Rubio, 2007, Pérez, 2012).

En las actividades de ApS los aprendizajes, al estar imbricados con el servicio, favorecen la comprensión problemática de la realidad donde se va a actuar: diagnosticar y analizar las necesidades sociales a las que se pretende dar respuesta; implementar un servicio adecuado a dichas necesidades y reflexionar sobre lo acontecido. Todo ello favorece la significatividad, relevancia y utilidad de los aprendizajes, ya que son puestos en acción para clarificar y afrontar problemas básicos de la comunidad y para ampliar horizontes de conocimientos, sensibilidades y afectos (Pérez, 2012). En este sentido, lo que se aprende en las acciones de ApS se caracteriza por ser contextual, ya que parte de situaciones reales; por ser vivencial, porque requiere la implicación directa de los participantes en las distintas fases del proyecto; e integral, puesto que promueve el desarrollo de competencias necesarias para pensar y actuar sobre las realidades donde se ha decidido incidir (Rubio, 2015).

Las competencias, siguiendo a Pérez (2012), implican un saber pensar, decir, hacer y un querer relacionado con las necesidades e intereses y al propio proyecto vital en contextos y situaciones concretas y complejas en función de propósitos deseados. Constituyen el entramado básico, integrado por conocimientos, habilidades, actitudes y valores que utilizan los individuos para comprender e intervenir en los distintos ámbitos de la vida personal, social y profesional. A diferencia de los aprendizajes memorísticos, descontextualizados y de escasa relevancia personal y social, requieren, para su puesta en acción, abordar tareas complejas y desafíos que inciten a los participantes a movilizar sus recursos y a construir otros para intentar dar respuestas a las nuevas situaciones problemáticas que afronta.

2.3. El servicio como respuesta a las necesidades sociales

El vocablo *servicio* puede ser nombrado para significar cosas diferentes: labor o trabajo que se hace sirviendo a alguna entidad pública o privada; organización y personal destinados a satisfacer necesidades de la población, favor en beneficio de alguien; utilidad y provecho de algún objeto o actividad, etc. En todas las definiciones subyace la idea de cosa útil, necesaria o que interesa por algún motivo, pero carecen del potencial formador y transformador que adquieren en el marco de los

proyectos de ApS, donde se entiende como una acción educativa planificada orientada a dar respuesta a necesidades reales de la sociedad (Puig y Palos, 2006). Una actividad de utilidad social que es indisociable, como hemos señalado anteriormente, de los aprendizajes que la originan y sustentan, así como de la intencionalidad transformadora que la orienta. Desde esta mirada, el servicio se encuentra en las antípodas de las actividades puramente caritativas o asistenciales que hace de quien recibe la asistencia un sujeto pasivo, sin posibilidad de participar en el proceso de mejora (Freire, 1983), para situarse en las proximidades del planteamiento freiriano que concibe el conocimiento de la realidad como eje imbricado en las acciones transformativas, poniendo de relieve las dimensiones políticas, sociales y éticas de las acciones humanas.

En línea con lo anterior, las actividades de servicio se constituyen como acciones que los sujetos realizan de forma real y que, por tanto, se distancian de los debates teóricos sin aplicación práctica, la expresión de deseos o la mera especulación de posibles actuaciones. Un servicio es una experiencia práctica, que, según Puig, et al. (2007 y 2015) y Batlle (2009), debe estar articulada sobre las siguientes dimensiones:

- Emerge a partir de la deliberación, compromiso y organización de un plan establecido.
- Es una acción libre, consciente y gratuita que favorece la adquisición de aprendizajes múltiples y el desarrollo de competencias ciudadanas.
- Es una actividad orientada a mejorar algunos aspectos de la realidad social.
- Las acciones han de ser útiles y significativas para el conjunto de los protagonistas.
- Han de crear una estructura de reciprocidad donde quien reciba el servicio también reciba algún beneficio que le aporta el destinatario de la actividad. Ello favorece una dinámica de promoción mutua.

En algunas ocasiones se detectan dudas para identificar las distintas calidades del servicio: integración de los aprendizajes en el servicio, nivel de participación de los protagonistas, mejoras producidas en la comunidad, sostenibilidad de las acciones, etc. En esta línea, se está avanzando en los últimos años para intentar establecer criterios de calidad para evaluar los servicios. Una propuesta que se empieza a difundir en el ámbito internacional es la elaborada por Montes, Tapia y Yaber (2011), configurada por criterios relacionados con:

- Duración y frecuencia de las acciones.

- Impactos positivos producidos en el aula, centro, entidad social, institución pública y comunidad donde se implementa el servicio.
- Nivel de satisfacción del conjunto de los participantes.
- Posibilidad de alcanzar objetivos de cambio social a medio y largo plazo, a partir de las acciones emprendidas.
- Creación de redes interinstitucionales entre organizaciones sociales, instituciones públicas y empresas privadas.
- Sustentabilidad de las acciones realizadas.

Por otro lado, la variedad de servicios, el grado de integración en el currículum formativo, el foco del impacto, las edades de los participantes, los contextos socioculturales, etc. (Furco, 2011), dificulta la elaboración de una tipología cerrada que recoja la heterogeneidad y riqueza de los servicios implementados. Un acercamiento a este tema es el propuesto por Puig, et al. (2015) y Batlle (2009), que plantean una tipología general, siguiendo como criterio para su conformación la temática que orienta los servicios: *Acompañamiento a la formación; Información, Asesoramiento y Acompañamiento; Relación intergeneracional; Preservación del medio ambiente y del patrimonio culturales; Participación ciudadana; Solidaridad y cooperación; Promoción de la salud*, etc.

El modelo presentado no agota el ámbito del servicio, es sólo un recorte parcial del mismo, un esfuerzo razonado para sistematizar esta práctica compleja que es el ApS.

2.4. El Aprendizaje-Servicio como método

En el universo educativo se vienen implementado diversas actividades orientadas a la consecución de diferentes objetivos; las mismas están reguladas por disímiles métodos o conjunto de procedimientos que los humanos aplicamos para resolver problemas de toda índole desde los cotidianos a los científicos. Dichos pasos o fases se pueden resumir en: definición de retos, generación de ideas, diseño del plan de acción, implementación de las acciones y evaluación de estas (Puig, et al., 2007).

El ApS, como método educativo, mantiene una estrecha relación con algunos métodos de enseñanza-aprendizaje ampliamente conocidos: *aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en problemas* (Díaz, 2006).

El *trabajo por proyectos* incluye tareas formales asignadas a individuos o grupos de alumnos relacionados con un área de estudio determinada. Supone una representación que anticipa una intención de actuar o hacer alguna cosa, la elaboración de una perspectiva lo más amplia posible sobre el asunto de interés, así como la previsión prospectiva de las acciones necesarias para intervenir en la dirección pensada (Blanchard

y Muzás, 2016). Su implementación requiere que el alumnado investigue, cree o analice información que coincida con los objetivos del proyecto. Una de las fortalezas pedagógicas del trabajo por proyectos es la posibilidad de preparar al alumno no sólo en torno a la experiencia concreta en que éste participa, sino en la posibilidad de transferir lo aprendido en otros contextos.

El método de aprendizaje basado en la *solución de problemas* se concibe como una estrategia de enseñanza-aprendizaje consistente en plantearle al alumnado situaciones reales o simuladas conectadas a la aplicación de un ámbito de conocimiento o ejercicio profesional, en las cuales tiene que analizar la situación y elegir una o varias alternativas viables de solución. Suele definirse como una experiencia educativa de tipo práctico orientada a la investigación y resolución de problemas relacionados al mundo real, lo cual favorece el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real (Díaz, 2003).

El ApS se diferencia de los anteriores métodos en tres cuestiones fundamentales: la conexión de los aprendizajes curriculares o formativos con las actividades que configuran el servicio a la comunidad; la finalidad educativa que lo orienta persigue mejorar una situación social real y la participación fuerte del alumnado en las distintas fases de la actividad educativa.

Como estrategia metodológica se configura a partir de distintos dinamismos o elementos pedagógicos que se retroalimentan mutuamente. De los doce dinamismos identificados por Rubio et al. (2015) en la *rúbrica² para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio*, hemos considerado la participación y la reflexión como dimensiones que configuran el anclaje metodológico, junto con la investigación y la acción.

En este orden de ideas, vamos a analizar algunas dimensiones pedagógicas que orientan la metodología de los proyectos de ApS: participación, investigación, acción y reflexión.

a) La *participación*, puede ser concebida como un constructo borroso que regula y se manifiesta de diferentes formas en distintos ámbitos del vivir humano en las sociedades democráticas.

En el universo educativo, el *tomar parte* puede interpretarse de distintos modos: como derecho, objetivo, proceso, medio, contexto, etc., significando con ello la diversidad de finalidades que persiguen las acciones que se implementan en los ámbitos de la educación formal y no formal.

En el ámbito de la educación escolar, se viene utilizando, en general, como un mecanismo burocrático al servicio de la gestión. En este sentido,

Feito (2011, p.112) plantea que “todos los estudios que han analizado la participación del alumnado refieren una situación que oscila entre la sumisión y la indiferencia”.

Asimismo, se emplea, en el ámbito del aula, para describir situaciones que conllevan desiguales niveles de implicación por parte del alumnado: escuchar, opinar, gestionar algo, estar apuntado a, o ser miembro de, tomar decisiones, etc. Ello pone de relieve la existencia de múltiples formas, tipos, grados y ámbitos de participación (Trilla y Novella, 2001).

Para clarificar dichos asuntos, se vienen desarrollando variados análisis (Tabla 3) que señalan las características de los diversos tipos de participación y los diferentes grados de implicación que conllevan.

De los modelos de participación expuestos, conviene señalar algunas cuestiones:

En primer lugar, los diversos tipos de participación reflejan, por un lado, maneras de participar cualitativa y cuantitativamente distintas ya que favorecen desiguales niveles de implicación, así como la puesta en acción de distintas capacidades cognitivas, afectivas, comportamentales y relacionales. Por otro lado, evidencian la concepción de educación, alumnado o participantes y de práctica educativa que tiene la institución o personas encargadas de llevar a cabo la acción.

En segundo lugar, las formas de participación no son excluyentes, ya que la participación cerrada o débil, puede ser necesaria, en un primer momento, para el progreso hacia formas de participación más complejas, fuertes o compartidas. En este sentido, es importante identificar cómo y para qué se ponen en marcha los procesos participativos y el grado de protagonismo que asumen los participantes, ya que puede ser un elemento que sustenta modelos de educación cívica radicalmente diferentes (Susinos y Ceballos, 2012).

En último lugar, las prácticas educativas orientadas a favorecer la participación fuerte o negociada de los participantes conciben a la misma como un objetivo y proceso de aprendizaje. Como plantean Llena, Parcerisa y Úcar (2009, p. 124) ser parte o tomar parte de una acción educativa es “un proceso en forma de bucle continuo a través del cual las personas aprendemos a participar participando. Y, participando, aprendemos a ser personas y miembros de una comunidad concreta”.

En cuanto a la participación en los proyectos de ApS, se piensa desde una dimensión fuerte y negociada debido a que es una de sus señas de identidad junto a la vinculación de los aprendizajes y el servicio a la comunidad con el propósito de mejorarla, a partir de la cual se configuran los mismos. En este sentido, el ApS se postula como “una pedagogía de lo significativo y de lo que abre nuevas posibilidades” (Puig, et al., 2007, p. 63),

² La rúbrica recoge doce dinamismos pedagógicos agrupados en tres apartados: básicos, pedagógicos y organizativos. Cada dinamismo tiene distintos niveles que manifiestan su grado de desarrollo pedagógico (Rubio, et al., 2015).

donde los participantes se involucran en asuntos públicos, asumiendo la responsabilidad que de ellos se derivan en las distintas etapas del proyecto:

desde la elección del tema sobre el que se trabajará, hasta la implementación de las acciones planificadas y la evaluación de la experiencia.

Tabla 3. Distintos niveles de participación de los y las menores según diversos autores

Hart (1993)	Manipulación, Decoración y Simbolismo	Informados Consultados	Inician adultos y comparten con menores	Decisiones compartidas con los adultos
Casas (1995)	Informados	Escuchados	Participan en las decisiones	Se respetan las decisiones
Shier (2001)	Escuchados	Consultados	Involucrados en la toma de decisiones	Decisiones compartidas
Trilla y Novella (2001)	Participación simple	Participación consultiva	Participación proyectiva	Meta-participación
Fielding (2011)	Fuente de información	Agentes	Coinvestigadores	Creadores de saber
Rubio, et al. (2015)	Cerrada	Delimitada	Compartida	Liderada

(Contínuum: Menor.....Mayor)

Fuente: Elaboración propia a partir de los trabajos de Rubio (2015) y Trilla y Novella (2001)

Además, la participación es planteada como un proceso orientado a la adquisición de aprendizajes múltiples y multidireccionales, ya que las prácticas de ApS, se articulan como un escenario complejo donde confluyen distintos elementos (grupo de iguales, relaciones con personas de la comunidad, actividades en el medio real, aprendizajes orientados a la acción, reflexión de las experiencias, etc.). Todo ello favorece que los protagonistas de la experiencia vayan desarrollando sus capacidades cognitivas, afectivas, comportamentales y relacionales.

b) *La investigación*, considerada como una actividad sistemática dirigida a obtener mediante diversas técnicas de recogida de datos (observación, análisis de documentos, entrevistas, encuestas, etc.) informaciones y conocimientos relevantes sobre distintos aspectos de la realidad, se concibe como un elemento mediador de las prácticas de ApS que posibilita la extracción de datos para la configuración del diagnóstico inicial, donde quedan explicitadas las necesidades sociales detectadas en contextos próximos y singulares.

El análisis y la comprensión de las necesidades sociales favorece en los participantes, por un lado, el desarrollo de la capacidad crítica y el compromiso social y, por otro, la implicación en la construcción de acciones reflexivas que buscan mejorar algún aspecto de la realidad.

Estudiar las necesidades sociales intentando analizar sus causas, identificar sus características y sus límites, se convierte en una herramienta poderosa para la construcción de conocimientos (Díaz, 2006) y eje impulsor del proceso de aprendizaje necesario para la realización del servicio. También favorece el desarrollo de los protagonistas como agentes sociales con responsabilidad en los asuntos públicos.

c) *La acción*, en el marco del ApS, es entendida como una actividad compleja que promueve la conexión de dimensiones sustantivas: la teoría con la práctica, la reflexión con la acción, la cognición con la emoción, el aula con la realidad y la formación con el compromiso social (Manzano, 2012). Dimensiones que aparecen separadas en las instituciones escolares que siguen ubicadas en un enfoque tradicional de enseñanza y aprendizaje.

Como dinamismo pedagógico, la acción, se puede situar en la intersección entre dos postulados de la pedagogía contemporánea: el aprendizaje por la acción o aprender haciendo (Dewey, 1985) y la acción transformadora (Freire, 1983). En esta línea de pensamiento, las actividades que configuran la misma están orientadas a promover aprendizajes significativos y útiles, dirigidos a mejorar aspectos de la realidad.

Por otra parte, en la articulación flexible de la acción pedagógica se integran dos dimensiones, la participación activa o fuerte de los participantes y la reflexión, funcionando como vasos comunicantes que retroalimentan el proceso de planificación de las actividades a implementar (Mayor y Rodríguez, 2016). Desde esta mirada la acción, que se materializa en el servicio a la comunidad o actividad de utilidad social, intenta evitar caer en el activismo acrítico que reproduce las condiciones sociales. Para ello organiza espacios que favorecen el *revolverse hacia dentro* o reflexión, con la intencionalidad de posibilitar, en los protagonistas, la creación de sentido personal y social.

d) *La reflexión* es concebida como una cualidad humana que favorece la optimización del aprendizaje a través de un proceso de análisis, creación de relaciones, identificaciones, etc., donde el sujeto se vuelve y se revuelve sobre los objetos percibidos o conocidos, para profundizar y mejorar la propia experiencia individual y grupal. Como

plantea Dewey (1985), se trata de volver sobre la experiencia para examinarla con mayor atención e incrementar el conocimiento que ha de servir para una mayor comprensión de la misma.

Asimismo, la reflexión en las acciones de ApS se entiende como un proceso sistemático que se aleja de la reflexión de bajo perfil u ocasional que suele acompañar a toda acción humana, previsto en “distintos momentos destinados a ejercerla, así como de estrategias para facilitarla” (Páez y Puig, 2013, p. 16). Ello implica generar espacios para valorar, cuestionar, analizar, criticar y tomar conciencia de la experiencia, posibilitando que los participantes puedan dotar de significado personal y social a la acción que están realizando.

Siguiendo a Deeley (2016), podemos destacar como aportes de la reflexión a las prácticas de ApS los siguientes:

Los procesos reflexivos se convierten en revulsivos contra el activismo que puede suponer el servicio, pero también contra el academicismo en el que, con frecuencia, derivan los aprendizajes descontextualizados.

El *revolverse hacia dentro* potencia la conexión de las dos dimensiones sustantivas que constituyen las prácticas de A-S: los aprendizajes y el servicio a la comunidad.

La reflexión recorre las diversas etapas del proyecto (planificación, implementación y evaluación), configurándose como un eje transversal del mismo, con el propósito de que los participantes puedan construir los sentidos de su implicación.

2.5. Agentes y relaciones para el Aprendizaje-Servicio

El interés por construir puentes que favorezcan la relación escuela comunidad en orden a aprovechar los recursos educativos diseminados en el medio es una necesidad que vienen planteando en sus obras autores reconocidos en el marco de la pedagogía contemporánea como Dewey (1985) y Freire (1983), así como estudiosos del ámbito educativo (Carbonell, 2014; Delors, 1996).

Por otra parte, desde hace algunas décadas, las políticas sociales implementadas en el ámbito europeo vienen apostando por la organización de actuaciones integrales constituidas por planes, programas y proyectos que favorezcan el tratamiento global de las problemáticas detectadas en materia de educación, vivienda, salud y empleo, en los distintos territorios, con el propósito de promover sinergias entre los distintos recursos públicos y privados que trabajan en un mismo escenario.

La necesidad de desarrollar políticas y prácticas, tanto en el ámbito social como en el educativo, sustentadas en el trabajo coordinado, colaborativo y/o asociativo, es un asunto recurrente en los

diseños de las mismas y una propuesta de mejora en relación con las políticas y prácticas tradicionales con marcado carácter sectorial y paternalista. En esta línea, se vienen implementando prácticas sociales y educativas (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Planes de Desarrollo Local o Comunitario, Ciudades Educadoras, Comunidades de Aprendizaje, etc.) con el propósito de promover lazos fuertes o relaciones de *partenariado* entre los diversos actores que trabajan en el territorio.

Igualmente, los proyectos de ApS requieren por naturaleza la conexión entre variados dispositivos que, aunque inicialmente, tienen fines, características e intereses desiguales, pueden articular acciones con objetivos comunes que potencian la capacidad educativa de cada uno de ellos.

3. Conclusiones

A lo largo del texto hemos desentrañado las dimensiones nucleares que configuran las prácticas pedagógicas de ApS: aprendizajes conectados al servicio a la comunidad, acción educativa orientada a mejorar aspectos de la realidad, participación fuerte de las personas implicadas en los distintos momentos del proyecto, la reflexión como eje transversal que recorre el vivir de la experiencia y el trabajo colaborativo entre agentes y agencias educativas. Aspectos que sirven para identificar sus señas de identidad y las similitudes y diferencias con otros métodos educativos y prácticas pedagógicas experienciales.

Aunque cada práctica de ApS se configura como un microuniverso dependiente del contexto y circunstancias que lo rodean, consideramos, después de revisar numerosas publicaciones en el ámbito iberoamericano, que los proyectos de ApS contienen virtualidades pedagógicas para ser considerados como contextos apropiados para promover el desarrollo de competencias en los distintos niveles educativos (Rubio, 2007; 2015), ya que el alumnado se enfrenta a situaciones problemáticas que tendrá que analizar y conectar a los aprendizajes curriculares para construir soluciones provisionales que mejoren la situación planteada; como una herramienta metodológica para promover la corresponsabilidad de los distintos agentes educativos insertos en el territorio (Mayor, 2016), puesto que los proyectos de ApS están orientados a mejorar aspectos de la realidad social donde otros agentes y agencias educativas ya están trabajando o se plantean iniciar una intervención con la intencionalidad de optimizar la misma; y como una práctica experiencial que favorece la adquisición de valores, conocimientos y herramientas para la formación de una ciudadanía activa, reflexiva y crítica (Carbonell, 2014; Puig y Palos, 2006).

Referencias

- Blanchard, M. y Muzás, M. A. (2016). *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación*. Madrid: Narcea.
- Batlle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (coord.). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*, pp. 71-90. Barcelona: Graó.
- (2010). Aprendizaje-servicio y entidades sociales. *Aula de Innovación Educativa*, 192, pp. 66-68.
- (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Carbonell, J. (2014). *Pedagogías del S. XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Deeley, S. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en la educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.
- Delors, J. (coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Dewey, J. (1924). *Ensayos de educación*. Madrid: La Lectura.
- (1985). *Democracia y escuela*. Barcelona: Eumo.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias de aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), pp. 1-13.
- (2006). *Enseñanza situada: vínculos entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar: elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.
- Furco, A. (2003). *El impacto educacional del aprendizaje-servicio. ¿Qué sabemos a partir de la investigación?*. University of California-Berkeley. Recuperado de <http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/resultats-investigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad.pdf>
- Llena, A., Parcerisa, A. y Úcar, X. (2009). *10 ideas claves. La acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Manzano, V. (2012). *La Universidad comprometida*. Bilbao: Hegoa.
- Martínez-Odría, A. (2008). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), pp. 627-640. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/36482>
- Mayor, D. y Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-Servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 535-552. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.231401>
- Montes, R., Tapia, M., y Yaber, L. (2011). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf
- Páez, M. y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), pp. 13-32. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art1.pdf>
- Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 60-63.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Madrid: Octaedro.
- Puig, J. M. (coord.). (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- (coord.). (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje-servicio?* Barcelona: Graó.
- Rubio, L. (2007). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (coord.). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*, pp. 91-105. Barcelona: Graó.
- Rubio, L., Puig, J. M., Martín, X. y Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(19), pp. 111-126. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART6.pdf>
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194
- Tapia, M^a. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M^a. N., González, A., y Elicegui, O. (2005). *Aprendizaje y Servicio Solidario en las escuelas argentinas: Una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias (2000-2001)*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Trilla, J. y Novella, A. M. (2011). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, pp. 137-164. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/56924/1/502327.pdf>



LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS INVESTIGATIVAS

The Evaluation of Learning through of Research Strategies

RAFAEL YÉPEZ ZAMBRANO

Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

KEY WORDS

*Educational Evaluation
Evaluation of Learning
Evaluation Strategies
Research Strategies*

ABSTRACT

The contemporary problems of the educational system, the evaluation of the learning through the exams to the students; In practice, the real achievement can not be demonstrated. In the research, a critical, reflective and proactive analysis is made of the educational evaluation and the activities that the teacher in the learning process for the achievements. The research carried out at the National University of Chimborazo. The academic performance of the students evaluated through investigative strategies, improved their performance.

PALABRAS CLAVE

*Evaluación educativa
Evaluación de los aprendizajes
Estrategias de evaluación
Estrategias investigativas*

RESUMEN

Los problemas contemporáneos del sistema educativo, es la evaluación de los aprendizajes a través de exámenes a los estudiantes; en la práctica, no permiten evidenciar el verdadero logro académico alcanzado por los alumnos, al contrario, son las principales causas de la deserción escolar. En la investigación se realiza, un análisis crítico, reflexivo y propositivo a la evaluación educativa y a las actividades que el docente ejecuta dentro del proceso de aprendizaje para verificar los logros alcanzados. La investigación realizada en la Universidad Nacional de Chimborazo. El rendimiento académico de los estudiantes evaluados a través de estrategias investigativas, mejoraron su rendimiento.

Introducción

Pedagogos, didactas, psicólogos educativos, filósofos, a través de la historia se han preocupado por mejorar los modelos educativos, paradigmas didácticos y técnicas de aprendizaje, pocos son los que han dirigido su atención a la evaluación de los aprendizajes, en efecto, en América Latina en general y en el Ecuador en particular, poco o nada se ha investigado o escrito sobre la temática, esta sería una de las razones para que en las instituciones educativas en todos los niveles, se siga manteniendo un sistema de evaluación tradicional, arcaico y memorístico.

Las evidencias históricas y experiencias, demuestran que en el Ecuador, desde la conquista, hasta inicios del siglo XXI, aunque no en su totalidad la educación fue un privilegio, como eje central de este proceso, figuran la institución educativa, el profesor, el estudiante; el alumno es considerado como una maquina receptora de teorías y conceptos, que repite de manera oral o escrita, lo que le dice su maestro o lo que está escrito en los documentos, esclavizándole al escolar e impidiendo que desarrolle sus capacidades, habilidades y destrezas.

La Educación en el Ecuador desde la época Republicana y a través de la lucha de clases siempre ha ido en orden ascendente y en favor de los más necesitados y buscando igualdad para todos pero así mismo con férreas oposiciones de los detractores de la Patria, tomamos mucho en cuenta la labor de Vicente Rocafuerte que puso énfasis a la Educación, luego Gabriel García Moreno mediante una Educación Canónica y conservadorista. también aportó de manera significativa, posteriormente tenemos la presencia del General Eloy Alfaro implanto la Educación Laica y así todos los Gobiernos de turno dejaron algo positivo en la Educación, a partir de la promulgación de la nueva Constitución de la República del Ecuador en el año 2008, el Sistema Educativo Nacional, es objeto de transformaciones; las reformas a la Ley, los objetivos del Plan Nacional del Buen Vivir y la nueva matriz productiva, obliga a las instituciones a cambiar su modelo educativo. En el año 2013 el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CEAACES, evalúa a 41 Universidades y Escuelas Politécnicas del país, según los resultados solo 3 fueron categorizadas con tipo A, es decir, eran de excelencia académica, este resultado, evidenciaba que la educación superior en el Ecuador, tenía serios inconvenientes, por lo que había que realizar cambios y rediseños curriculares urgentes para cambiar la realidad educativa y lograr cambios en la formación profesional, el fin fue elaborar un modelo educativo que permita una educación integral, en base a las actividades académicas de docencia, investigación y vinculación con la sociedad.

Parte del proceso educativo escolarizado, es el sistema de evaluación de los aprendizajes, proceso que desde Sócrates en el siglo V, hasta la actualidad, se viene aplicando en base a un cuestionario (prueba, test, exámenes) que en la práctica posiblemente no evidencia nada, tan solo una escala numérica que cuantifica como objetos a los estudiantes. En pleno siglo XXI, época de la sociedad del conocimiento y del buen vivir, en varias Universidades del País, se mantiene y sostiene la evaluación tradicional de los aprendizajes, a pesar que el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas CONUEP, en el año 1994 recomendó construir nuevos modelos educativos sustentados en resultados.

La educación del siglo XXI, fundamentada en la sociedad del conocimiento, exige nuevos procesos de aprendizaje, que permitan *"la construcción de soluciones para los problemas del país"* (Publicaciones, 2017), con un currículum centrado en las necesidades de los contextos sociales y *"valores de justicia social"* (Jarauta, Beatriz y Imberón, Francisco, 2012); un sistema de evaluación que en la práctica evidencie el desarrollo holístico de los educandos y su compromiso con el *"Buen Vivir"* (Desarrollo, Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017. Primera edición, 2013). *"Los cuatro pilares de la educación"* (Delors, 1996) para el siglo XXI, según el informe emitido por Delors, a la UNESCO, indica que a los estudiantes hay que enseñarles a que aprendan a ser, a aprender, a hacer, a convivir, para lograr estos propósitos en la educación escolarizada, hay que crear un escenario pedagógico, cuyas características permita que los actores puedan fluir libremente, sin restricciones de ninguna naturaleza; es decir, tengan libertad para pensar, opinar, criticar y crear.

Kasuga Osaka (2008), sostiene que el desarrollo de Japón se cimenta en la *"formación formativa"* (Santos Ramírez, 2008) y dentro de esta línea *"identifica cuatro elementos... el bien ser, bien hacer, bien estar y bien tener"* (Santos Ramírez, 2008). Como se puede observar, la pedagogía japonesa, prioriza la educación del ser humano, luego formación del educando; es decir, valoriza al ser humano por encima de cualquier otro aspecto, le considera al estudiante como generador de conocimientos y de bienestar, no como un objeto de experimentación. Bajo estos manifiestos, pensando en el futuro de la educación, tomando en consideración que en el mundo la sociedad del conocimiento es el fin a lograr, en la asignatura de Proyectos de Investigación, se aplica un nuevo sistema de evaluación, que tiene como propósito, demostrar que a través de estrategias investigativas de docencia, de aplicación, autónomas y de vinculación con la sociedad, el estudiante pueda evidenciar sus verdaderos logros de aprendizaje. Para alcanzar el objetivo propuesto, se selecciona a criterio del investigador a 52 estudiantes divididos en dos grupos, uno de

experimentación y el otro de control, posteriormente se aplica dos modelos de evaluación, la tradicional basado en lecciones, pruebas y examen final, el otro modelo, fundamentado en estrategias investigativas, al final del ensayo, se evidencia que el grupo de experimentación alcanza mejores resultados de aprendizaje que el grupo de control.

Aspectos Teóricos

Evaluación Educativa

La evaluación como juicio valorativo, se la puede apreciar en varios pasajes de las Sagradas Escrituras, *“con el juicio con que juzguéis, seréis juzgados”* (Doré, 2014); como estrategia para valorar las capacidades para desempeñar una función, aparecen los exámenes alrededor de 2000 A.C. en China; los cuestionarios de evaluación en ámbito educativo, al parecer surgen en el siglo V con Sócrates; los exámenes, en las universidades como parte del aprendizaje, surgen en occidente, después de Cristo; en 1845 dice la historia, se empezó aplicar los test de rendimiento estudiantil; esta forma de evaluar los aprendizajes a través de la verificación de cuanto el estudiante logró retener y almacenar, se mantiene hasta la actualidad. Bajo estas consideraciones, se define a la evaluación educativa de manera tradicional, como el juicio subjetivo que evalúa la cantidad de conocimientos que el estudiante puede retener, almacenar y repetir mecánicamente. Desde una visión innovadora, la evaluación educativa, ha de ser *“de carácter cualitativa en la cual prime el aprendizaje de habilidades sobre conceptos y hechos para desarrollar por completo las competencias”* (Monteagudo Fernández, 2014), debe ser, una actividad libre, motivadora, flexible y eficaz. Libre sin imposiciones de ninguna índole, que le conduzca a tomar decisiones autónomas para resolver o dar respuesta a los problemas de aprendizaje; motivadora en el sentido de que la evaluación sea un mecanismo de automotivación que incentive al estudiante hacia la producción de conocimientos; flexible, es decir, no debe ser radical, al contrario debe ser alternativa, propositiva, esto requiere, ser socializada, debatida y aprobada en consenso no solo por los profesores, sino también por los estudiantes al inicio de periodo académico; y, eficaz en el desarrollo de capacidades y destrezas. En otras palabras, la evaluación educativa, es integral y no solo debe estar dirigida a los estudiantes sino a todos los componentes del proceso educativo.

Evaluación de los aprendizajes

A la evaluación de los aprendizajes, basada en juicios de valor, exámenes, pruebas, cuestionarios o test, se las conoce con el nombre de evaluación tradicional, que le ubica al estudiante como *“última pieza del*

sistema” (Santos Guerra, 2003, pág. 63), según esta apreciación, el eje central del proceso educativo, es el profesor, el todólogo, quien evita que sus discípulos cuestionen lo que dice y dicta, a este tipo de evaluación, en Europa, la conocen con el nombre de *“evaluación clásica”* (Matas Terrón, 2012), caracterizada por la aplicación de un cuestionario (examen) que el estudiante está sometido y obligado a responder con contenidos cognitivos.

Steiman, (2008), indica que en la evaluación de los aprendizajes, *“lo único que se evalúa es el saber de los alumnos”* (Steiman, 2008), en efecto, la mayor parte de evaluaciones que se aplican en la formación profesional de pre grado o tercer nivel, están dirigidas a conocer la cantidad de conocimientos que el estudiante pudo retener y memorizar, los resultados de esta actividad, son valorados en una escala de 1 a 10, si el estudiante obtiene una calificación menos de 6 es malo y si su valoración es más de 7, es bueno, muy bueno y excelente, es decir, se evalúa por las cantidades y no por las cualidades (capacidades y habilidades). Muchos pedagogos y profesores al momento de evaluar no consideran que en las instituciones educativas, se educa y forma a personas, no a objetos; este hecho, tan fundamental que debe conocerse y difundirse, obliga a aplicar una evaluación cualitativa no cuantitativa; es decir, el logro de los aprendizajes, debe estar cualificado en función de indicadores que permitan evidenciar el cambio en los comportamientos humanos, la producción científica, la solución de problemas, el desarrollo de capacidades y habilidades.

La evaluación en la Educación Superior, preferentemente debe fundamentarse en procesos investigativos, que le permita al estudiante en la práctica, ser el generador de su propio conocimiento, protagonista en la identificación y soluciones a los problemas de su entorno y contexto social; se ha demostrado científicamente que las actividades investigativas, propician el pensamiento crítico, reflexivo y propositivo, con esta actividad, el docente asume mayor responsabilidad con la sociedad. Se ha verificado, que la evaluación de los aprendizajes a través de estrategias investigativas, permite una educación y formación eficiente y eficaz, porque a través de estas actividades, el alumno se pone en contacto directo con los contenidos y problemas, los analiza, critica, construye nuevos conocimientos y soluciones.

Estrategias de evaluación

Las estrategias de evaluación, tal como se las vienen aplicando, se han convertido en mecanismos que causan miedo y terror, incluso han sido *“instrumentos de poder”* (Castillo Arredondo, Santiago; Cabrerizo Diago, Jesús , 2003) para convertir a las aulas escolares en escenarios de sometimiento. Las estrategias de evaluación,

basadas en juicio de valor, exámenes, pruebas, cuestionarios y test, son las responsables de las bajas calificaciones, deserción escolar, repetición, quebrantos en la salud y en ciertos momentos críticos, del suicidio de los estudiantes.

En la actualidad existen varias actividades que pueden ser utilizadas en la evaluación de los aprendizajes y que están acorde con las *"nuevas demandas educativas y sociales"* (Bordas, M. Inmaculada; Cabrera, Flor, 2001). En efecto, el desarrollo de la ciencia, tecnología, la globalización de los conocimientos, los fenómenos sociales y naturales, obligan a que las estrategias de evaluación, vayan orientadas hacia la producción de conocimientos, desarrollo integral de los educandos, solución de los problemas sociales y naturales.

La transformación de la sociedad y la naturaleza por los avances de la ciencia y la tecnología en el siglo XXI, denota por un lado, grandes beneficios y por otro, afectaciones a la salud de las personas y ciclos vitales de la naturaleza; esta realidad no solamente se observa en el Ecuador, también se puede percibir en otros países; las naciones desarrolladas a través de la investigación están dando solución a la problemática, en tanto que en América Latina y el Caribe, *"requieren un fuerte desarrollo científico-tecnológico"* (Osorio, 2002), para contrarrestar las amenazas de destrucción. Desde el ámbito educativo, es necesario, planificar, elaborar y aplicar actividades e instrumentos de evaluación, que promuevan la investigación como estrategia para dar solución a los problemas y orienten a la sociedad hacia el bien y convivencia pacífica hombre - hombre, hombre - naturaleza.

Las actividades que se deben aplicar como instrumentos de información para validar el logro de los aprendizajes de los estudiantes, deben ser activas, innovadoras y creativas, esto implica diseñar un sistema de evaluación integral, que le obligue al estudiante a razonar, criticar, proponer y producir cambios en el ámbito educativo, económico, cultural y ambiental. La evaluación de los aprendizajes, es parte de la calidad de la educación, mientras se mantengan modelos ambiguos y caducos de evaluación, la educación no cambiará por mas normas que se dicten quedaran como siempre en letra muerta; los estudiantes necesariamente tienen que involucrarse con sus entornos y contextos sociales para conocer sus problemas, para planificar, organizar, diseñar y ejecutar estrategias que pueden ser analizadas, evaluadas y corregidas por el mismo estudiante con el fin de mejorar sus aprendizajes, desarrollar nuevas capacidades y destrezas y dar soluciones a las necesidades sociales.

Estrategias investigativas

La investigación, a través de la historia, ha demostrado ser una actividad que permite el

desarrollo humano, social, económico, tecnológico. En el campo de la educación, la investigación, no solo debe estar diseñada para la producción científica, sino que debe también estar encaminada, hacia la solución de los problemas sociales y naturales, esta meta, obliga a los docentes a diseñar estrategias que demanden de los estudiantes el desarrollo de sus capacidades y destrezas. *"Las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual"* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 1998), permite una formación educativa integral, para el bien individual y colectivo, para la solución de los problemas y el desarrollo integral de los educandos. Este propósito requiere de *"libertad académica y autonomía"* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 1998). La libertad académica, es parte de la autonomía universitaria, va más allá de la libertad de cátedra, es construir un espacio democrático y de divergencia, donde el dialogo tengo un propósito fundamental, la excelencia académica, evidenciada por los logros o resultados alcanzados; resultados que evidencian la solución de los problemas sociales, tecnológicos, ambientales y sobre todo, el mejoramiento de la calidad de vida especialmente de los "grupos de atención prioritaria" (Publicaciones, 2017).

La calidad de la educación superior en el Ecuador, tiene como indicadores fundamentales a la investigación y vinculación con la sociedad. A través de estrategias investigativas, el estudiante desarrolla el pensamiento crítico y creativo, propicia el trabajo en equipo, cooperativo y colaborativo, fortalece su participación, perfecciona sus capacidades y son los principales protagonistas del cambio social. El propósito fundamental de la vinculación con la sociedad, es el desarrollo social, el mejoramiento de la calidad de vida, si bien es cierto, la pedagogía contemporánea ubica al estudiante como protagonista del proceso educativo en la Educación Superior, no es menos cierto, que el eje central del proceso es la sociedad; es decir, se debe educar y formar, para lograr una nueva sociedad más justa y equitativa, que respete la dignidad humana y los derechos de la naturaleza.

La pregunta a responder sería ¿Cómo lograr una sociedad más justa y equitativa, que respete la dignidad humana y los derechos de la naturaleza desde las aulas universitarias? la respuesta una sola, a través de estrategias investigativas, como es lógico, se volvería a preguntar ¿cuáles? interrogante que los autores responden con las actividades que a continuación se desarrollan.

Estrategias investigativas de docencia

La docencia, como actividad profesional, en el Ecuador, fue considerada como la última rueda del coche, como una profesión de relleno, que estuvo dirigida para quienes obtuvieron el título de

bachilleres en Ciencias Sociales, realidad que incidía negativamente al momento de elegir la carrera profesionalizante de los graduados del nivel medio; en el Gobierno de la Revolución Ciudadana, esta situación cambió y el educador se ubicó al nivel de otras profesiones consideradas de élite como: la medicina, arquitectura, ingeniería, carreras que para la sociedad eran de rentabilidad y prestigio social, es decir, se revalorizó al pedagogo, al maestro de maestros y de profesiones.

Hoy los profesores, son considerados como pedagogos científicos, académicos intelectuales, formadores del futuro de la patria, cuya misión es orientar el proceso educativo para lograr una formación comprometida con el *sumak kawsay* (buen vivir). El calificativo de académico intelectual, hace del docente un ser *“gestor de la reflexión crítica”* (Santiago Jiménez, María Evelinda; Parra Victorino, José Bernardo; Murillo Murillo, Misael, 2012) que orienta la producción científica y la evolución de la sociedad. Las estrategias investigativas de docencia, dan inicio a las tareas investigativas, son planteadas y socializadas por el docente, aprobadas por los estudiantes, lo que da lugar a la creación de un ambiente educativo democrático, no autoritario. Dentro de este eje, se pueden ejecutar investigaciones de tipo diagnóstica, exploratoria, documental-bibliográfica, actividades curriculares, mediante las cuales el estudiante va a identificar, conocer y saber, sobre los problemas de su entorno y contexto social.

Estrategias investigativas de aplicación

La investigación aplicada obliga a los investigadores a demostrar, comprobar y verificar las teorías, para constatar que lo que se dice tiene asidero, sin embargo, esta actividad preferentemente experimental, se lo puede realizar en otros contextos no solamente en los lugares a los cuales los científicos lo llaman laboratorios, en efecto, esta acción se la puede aplicar también en lugares en donde se originó el problema, hecho o fenómeno, puede ser en el aula pedagógica, entorno natural, contexto social, etc.; esta fase de la investigación científica, es *“una forma de conocer las realidades con evidencia científica”* (Vargas Cordero, 2009) para facilitar el estudio de la realidad circundante y obtener las evidencias necesarias para que la actividad investigativa sea creíble, es necesario planificar y desarrollar un trabajo integrador, cooperativo y colaborativo.

Según el análisis de la normativa especializada local e internacional, la educación del siglo XXI tiene como fin la formación integral de los educandos, esto implica no solo la adquisición de conocimientos, sino el desarrollo de otras capacidades y destrezas múltiples que posee el ser humano, como la creatividad e innovación, que ayudan para que la producción de conocimientos y

la solución de problemas sea más dinámico y eficiente. “La formación integral ha de impactar el desarrollo pleno de la personalidad de los estudiantes, integrantes activos del contexto social, lo cual los faculta para un despliegue eficaz de todas sus potencialidades, en procura de convertirlas en realidades” (Díaz Monsalve, Ana Elsy; Quiroz Posada Ruth Elena, 2013, pág. 19), significa que el sistema educativo debe direccionar su función esencial a la formación del ser humano, cuyos principios éticos y morales deben estar en concordancia con la responsabilidad y la solidaridad de actuar activamente en busca del mejoramiento de la calidad de vida y el *sumak kawsay* de la sociedad, fin último de la convivencia pacífica y armónica de las personas y que es posible si en el sistema educativo se empieza a aplicar estrategias investigativas encaminadas a alcanzar el bienestar de los ciudadanos y la Pachamama.

Las estrategias investigativas de aplicación, *“entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes”* (Maldonado, Luis Facundo; Landazábal, Diana Patricia; Hernández, Juan Carlos; Ruíz, Yasbleidy; Claro, Audrey; Vanegas, Havert y Cruz, Sandra, 2007) que se aplican para el desarrollo académico, productivo y social, cumplen varias fases que inicia con la ubicación del contexto, selección y elaboración del instrumento de investigación, aplicación, tratamiento de la información, resultados y discusión de los mismo.

La aplicación de las actividades investigativas, a más de ser un medio para verificar el alcance de los saberes aprendidos dentro proceso educativo, permite relacionar y reflexionar la teoría con la realidad; es decir, uno de los principales propósitos de las estrategias investigativas de aplicación, es correlacionar, comparar, verificar y proponer alternativas que permitan cumplir y hacer cumplir lo que se dice teóricamente en la práctica y/o contexto. Por ejemplo, el Art. 66 numeral 27 de la Constitución de la República del Ecuador garantiza “El derecho a vivir en un ambiente sano, ecológicamente equilibrado, libre de contaminación y en armonía con la naturaleza” (Nacional, 2018), sin embargo, la realidad es otra, es en este instante, en donde el estudiante conjuntamente con su profesor, planifican la ejecución de actividades que conlleven a materializar el derecho constitucional.

Estrategias investigativas autónomas

La autonomía es sinónimo de libertad; libertad que tiene el ser humano para ser el mismo y actuar con independencia en el marco de los principios éticos y normativos. La autonomía en el proceso educativo le permite al estudiante ser el protagonista de las actividades curriculares, evidencia el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones y actuar con responsabilidad frente a los logros del aprendizaje; esta misión de la educación del siglo XXI se ve

obstaculizada en la mayor parte de Centro Educativos nos solo del Ecuador sino de América Latina y el Caribe, cuando los docentes aplican metodologías ambiguas que no permiten el desarrollo de la inteligencia, creatividad e innovación.

La autonomía para el desarrollo de la producción intelectual y/o académica, creatividad e innovación, obliga aplicar estrategias que permitan “desarrollar habilidades de autoconfianza para crecer y hacer frente a distintas situaciones que lo motiva a salir adelante” (Maldonado Palacios, 2017, pág. 10). “Piaget, Kant, Vygotsky y Bornas, definen la autonomía como la capacidad de desarrollar de manera independiente la valoración por sí mismo, la toma de decisiones, el sentido de responsabilidad, etc. como resultado de un largo proceso de desarrollo individual y social a través de la aportación de distintos ámbitos de intervención de la educación social con el objetivo de promover el bienestar social y mejorar la calidad de las personas en general” (Sepúlveda, 2003)

Promover el desarrollo y mejorar la calidad de vida, es garantizar los derechos de las personas y de la naturaleza, por ello insistimos, el primer rol fundamental del Sistema Educativo es enseñarle al estudiante a que “aprenda a ser” o como diría Carlos Kasuga Osaca “bien ser” una persona íntegra, honesta, justa, honrada, es lo que requiere la mayor parte de los países del mundo, para poder “garantizar una vida digna con iguales oportunidades para todas las personas” (Desarrollo, Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 “*Toda una Vida*”, 2017).

La autonomía y el compromiso social, conllevan al estudiante a ser generador de su propio conocimiento y quien proponga alternativas de solución a los problemas de aprendizaje, sociales, económicos y naturales; en efecto, las estrategias de investigación autónoma, están centradas en el “*proceso de construcción del conocimiento científico*” (Acevedo, José A.; García-Carmona, Antonio, 2016) con énfasis en los escenarios educativos y “*contextos socioculturales, políticos, económicos, etc.*” (Acevedo, José A.; García-Carmona, Antonio, 2016), que garanticen una nueva forma de educar para mejorar la convivencia entre las personas y la naturaleza.

En la aplicación de las estrategias investigativas autónomas, el profesor como orientador del proceso y tutor en la construcción de conocimientos, juega un papel fundamental, es él, quien propone “*la aplicación de métodos, técnicas y estrategias variadas para lograr un aprendizaje significativo*” (Fernández Batanero, 2013), autónomo, constructivo, colaborativo y cooperativo. El estudiante, se constituye en el protagonista del procedimiento, quien desarrolla teorías y soluciones para el buen vivir; dentro del proceso, se propone, que, el alumno ejecute actividades cuyos resultados demuestren la producción de nuevos

conocimientos; es en esta fase, donde convergen las actividades de docencia y de aplicación, que unidas a las actividades autónomas, evidencian el logro de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes en el periodo académico.

El buen vivir, significa, satisfacción, bienestar individual y colectivo, por lo que es necesario volver a resaltar que el “bien ser” que se relaciona íntimamente con la dignidad humana, es lo fundamental en los procesos de aprendizaje; es decir, al estudiante primero se lo debe educar como ser humano, para luego capacitarle para que sea un buen profesional; de esta forma, desde el enfoque educativo, se estaría colaborando para construir “*una nueva visión de futuro*” (García Álvarez, 2014) orientado a la edificación de una nueva forma de pensar y actuar frente a las realidades de los entornos y contextos sociales.

Estrategias investigativas de vinculación con la sociedad

La vinculación con la sociedad o con la colectividad, tiene como fin el involucramiento directo de las Instituciones de Educación Superior, con la humanidad y el sector empresarial, el propósito, es disminuir las necesidades y desigualdades de las personas consideradas de atención prioritaria; pensamos que esta actividad, no solo se debería exigir en el pregrado, sino en todos los niveles de educación, claro está que las acciones deberían ser proporcionales, es decir, en los primeros niveles se ejecutarían proyectos que apunten al rescate de los valores y compromisos cívicos, programas de solidaridad, ambientales, de convivencia serían una buena propuesta; en los cursos superiores las acciones estarían destinadas a superar o resolver problemas de la comunidad y de la naturaleza, forestación, capacitación, profesionalización, vendrían hacer las alternativas. “La importancia del carácter social de la vinculación universidad y sociedad radica precisamente en generar dinámicas de cambio hacia una sociedad más justa y solidaria” (Malagón Plata, 2006, pág. 90), esto no es una actividad de escritorio, es una actividad de adentro hacia a fuera, necesariamente se debe aplicar estrategias investigativas que conllevan a que lo planificado sea eficiente y eficaz.

La UNESCO, dice que en el siglo XXI las Instituciones de Educación Superior deben ser consideradas “como una herramienta fundamental para la construcción de una sociedad próspera, justa, solidaria y con un modelo de desarrollo humano integral sustentable...” (UNESCO, 2008, pág. 2) (2008:2) modelo que a decir de Vázquez Pérez, debe estar “centrado en el estudiante y en el desarrollo de las competencias para la formación integral” (Vázquez Pérez, 2012). La formación integral implica, un aprendizaje “*tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable,*

ética, crítica, participativa, creativa, solidaria" (Lugo Ruiz, 2008), con los problemas de su entorno y contexto. Cuando se habla de personalidad responsable, se hace alusión principalmente a los valores, que todo ser humano, sin distinción de ninguna índole debe practicar, principios fundamentales que evitan la denigración de la dignidad humana y corroboran para alcanzar el vivir bien.

La reflexión ética, crítica, creativa y participativa en las aulas universitarias, permite que el estudiante se involucre y empodere de la problemática social a través de la investigación acción, en efecto, luego de alcanzar aprendizajes significativos y transformadores, a través de las actividades de docencia, aplicación y autónomas, el alumno obtiene suficientes conocimientos sobre la realidad que le circunda, situación que puede variar con la aplicación de estrategias de vinculación con la sociedad; estas acciones *"que representa un medio para aprender a hacer y aprender a ser"* (Chaviano Herrera, Orlando; Baldomir Mesa, Tamara; Coca Meneses, Olga; Gutiérrez Maydata, Alfredo, 2016), hace que el docente se más humano y profesional.

Materiales y Métodos

La presente investigación se caracteriza por ser de enfoque cuantitativo, porque sigue un proceso secuencial y probatorio; de nivel explicativo, tipo aplicativo y por su complejidad, es de diseño cuasiexperimental; en el proceso investigativo se aplicó dos sistemas de evaluación para verificar el logro de los aprendizajes; uno basado en la evaluación tradicional (lecciones, pruebas y examen final) y otro fundamentado en estrategias de investigación (de docencia, investigación, autónomas y de vinculación con la sociedad).

La población involucrada estuvo constituida por 60 estudiantes pertenecientes a la Carrera de Derecho, paralelos "A" y "B" de la Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas de la Universidad Nacional de Chimborazo, divididos en dos grupos, uno de control (30 docentes) y de experimentación (22 alumnos). Las técnicas que se utilizan son la observación y el registro; para el procesamiento de la información se empleó el paquete estadístico SPSS V22.0

Resultados

Según los datos recogidos en la guía de observación, el 100% de docentes observados aplican la evaluación cuantitativa, utilizando para el registro de calificaciones la escala numérica que va de 01 a 10 puntos.

La evaluación al desempeño estudiantil según los datos registrados en la guía de observación dirigida, en un 90% se fundamentan en actividades asistidas por el profesor a través de lecciones,

pruebas y examen final; solo el 10% aplican actividades prácticas y de investigación para verificar el logro de los aprendizajes en los estudiantes.

El 100% de estudiantes pertenecientes al grupo de experimentación a quienes se les aplicó un proceso de evaluación basado en estrategias investigativas, como evidencia de los resultados del aprendizaje presentaron: artículos académicos, informes de investigación y vinculación con la sociedad y el libro autónomo; mientras que a los estudiantes de control a quienes se les aplicó el sistema de evaluación basado en lecciones, pruebas y examen final, no presentaron ninguna evidencia de los resultados logrados en el proceso de aprendizaje.

Al final del periodo académico, los resultados comprobaron, que los estudiantes evaluados en base a estrategias investigativas, lograron mejorar su rendimiento académico en un 2,29 puntos, en relación con quienes fueron evaluados a través de lecciones, pruebas y examen final; es decir el grupo de control obtuvo un rendimiento académico de 6,53/10, mientras que el grupo experimental alcanzo 8,82 sobre 10.

Discusión

El ser humano es una persona que piensa, razona, tiene cualidades, habilidades y destrezas, no es un objeto al cual se lo puede cualificar, al contrario, se le debe valorar íntegramente como dice Chahuán Jiménez *"desde un enfoque cualitativo, bajo un currículo holístico de enseñanza y desde el constructivismo social y construcciónismo del aprendizaje"* (Chahuán Jiménez, 2009).

Fundamentar la evaluación de los aprendizajes en lecciones, pruebas o exámenes, es conducir al estudiante a la memorización y repetición mecánica de conocimientos, que en nada contribuye al rendimiento académico, al desarrollo holístico y a la excelencia académica, así t lo indica Murillo Torrecilla, cuando señala que *"la gran cantidad de evaluaciones a las que se ven sometidos los estudiantes en la actualidad no se está traduciendo en informaciones útiles para la mejora de los centros"* (Murillo Torrecilla, 2010).

El sistema de evaluación de lo aprendizajes en los actuales momentos, debe estar diseñado para lograr el desarrollo integral, la producción intelectual y científica, la solución de los problemas sociales y naturales; por ello estamos de acuerdo con Martinic, cuando señala que el aprendizaje debe cambiarse *"de una teoría del aprendizaje conductista a otra constructivista"* es decir, las actividades de docencia, aplicación, autónomas y de vinculación con la sociedad, deben tener como eje central a la investigación. Los resultados demuestran que la evaluación de los aprendizajes a través de

estrategias investigativas, logra mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Conclusión

Los objetivos de la educación del siglo XXI, niegan la validez de las estrategias cuantitativas de evaluación y respaldan las estrategias de evaluación cualitativa como evidencias reales del logro de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

Las actividades que deben prevalecer en el proceso de formación profesional son las estrategias de investigación y aplicación de conocimientos, las de docencia deben ser consideradas como tutoriales.

La sociedad del conocimiento, la globalización, el calentamiento del planeta, los fenómenos sociales y naturales, requieren de profesionales formados con una visión científica que sean capaces de producir, crear, innovar y dar solución a los problemas y necesidades de la sociedad y la naturaleza.

Al final del periodo académico, los resultados comprobaron, que los estudiantes evaluados en base a estrategias investigativas, lograron mejorar su rendimiento académico en un 2,29 puntos, en relación con quienes fueron evaluados a través de lecciones, pruebas y examen final; es decir el grupo de control obtuvo un rendimiento académico de 6,53 sobre 10, mientras que el grupo experimental alcanzó 8,82 sobre 10.

En la formación profesional se debe aplicar una evaluación de los aprendizajes centrada en estrategias investigativas porque permite el desarrollo de varias capacidades y destrezas, mejora el rendimiento académico, propicia la producción científica a través de la cual se puede dar solución a los problemas sociales y naturales; es decir, la evaluación de los aprendizajes centrada en estrategias investigativas, es cualitativa, se centra en el ser humano, en sus principios, valores, conocimientos, habilidades y destrezas.

Referencias

- Acevedo, J. A.; García-Carmona, A. (2016). Algo antiguo, algo nuevo, algo prestado. *Tendencias sobre la naturaleza de la ciencia en la educación científica*, 13 (1).
- Bordas, M. I.; Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso, 218 (25).
- Castillo Arredondo, S.; Cabrerizo Diago, J. (2003). *Prácticas de evaluación educativa*. Madrid, España: Pearson.
- Chaviano Herrera, O.; Baldomir Mesa, T.; Coca Meneses, O.; Gutiérrez Maydata, A. (2016). La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor, 8(4).
- Chahuán Jiménez, K. (2009). Evaluación cualitativa y gestión del conocimiento, 12 (2).
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid, España: Santillana.
- Desarrollo, S. N. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 "Toda una Vida"*. Quito, Ecuador: Senplades.
- (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017. Primera edición*. Quito, Ecuador: SENPLADES .
- Díaz Monsalve, A. E.; Quiroz Posada, R. E. (2013). La formación integral: Una aproximación desde la investigación. *Íkala*, 18(3), 17-29.
- Doré, G. (2014). *Sagrada Biblia Católica*. Bogotá, Colombia: Sigma Editores.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias Docentes y Educación Inclusiva, 15 (2).
- García Álvarez, S. (2014). *Sumak kawsay o buen vivir como alternativa al desarrollo en Ecuador. Aplicación y resultados en el gobierno de Rafael Correa (2007-2011)*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Jarauta, B. y Imbernón, F. (2012). *Pensando en el futuro de la Educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Lugo Ruiz, L. (2008). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes.
- Lafrancesco, G. (2005). *La Evaluación integral y del aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Nacional, A. (2018). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito, Ecuador: Corporación de Estudios y Publicaciones.
- Murillo Torrecilla, J. (2010). ¿Quiénes son los responsables de los resultados de las evaluaciones?: Hacia un planteamiento de valor agregado en educación, 8(4).
- Malagón Plata, L. A. (2006). La vinculación Universidad-Sociedad desde una perspectiva social. *Educación y Educadores*, 9(2), 79-93.
- Maldonado Palacios, C. (2017). *El rol del docente como favorecedor del desarrollo de la autonomía en los niños de tres años de una I. E. de Miraflores*. San Miguel, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú .
- Maldonado, L. F.; Landazábal, D. P.; Hernández, J. C.; Ruíz, Yasbleidy; C., A.; Vanegas, Havert y Cruz, S. (2007). Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas Rev. 2 (2).
- Martinic, S. (2010). La evaluación y las reformas educativas en América Latina. 3 (3).
- Matas Terrón, A. C. (2012). Evaluación de los aprendizajes. Sevilla, España : Congreso Internacional de Innovación Docente Universitaria en Historia Natural (1º. 2012. Sevilla), 341-355.
- Monteagudo Fernández, J. (2014). *Las prácticas de evaluación en la materia de historia de 4º de la ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Publicaciones, C. d. (2017). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito, Ecuador: CEP.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (1998). Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. París, Francia: UNESCO.
- Osorio, C. (2002). La educación científica y tecnológica desde el enfoque en ciencia, tecnología y sociedad. Aproximaciones y experiencias para la educación secundaria, 28.
- Santiago Jiménez, M. E.; Parra Victorino, J. B.; Murillo Murillo, M. (2012). Docente intelectual: gestor de la reflexión crítica, 34 (137).
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid, España: Narcea.
- Santos Ramírez, J. A. (2008). *Un Nuevo Comienzo. Tercera Edición*. Utah, Estados Unidos: Copyright.
- Sepúlveda, M. (2003). Autonomía Moral: una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XII(1), 27-35.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.



ANÁLISIS DEL USO DE LAS CUATRO HABILIDADES LINGÜÍSTICAS ADQUIRIDAS POR LAS PERSONAS EGRESADAS DEL PROGRAMA “FORTALECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA ESTATAL DE COSTA RICA, SEDES UNED”

Analysis of the usage of the four linguistic skills acquired by former students of the Program “Reinforcing the Teaching and Learning of the English Language in the institutions of the Superior State University of Costa Rica, at UNED sites”

MELISSA GARRO GARITA

Universidad Estatal a Distancia - UNED, Costa Rica

KEY WORDS

*English Language
Foreign Language
Bilingual Linguistic Skills
Macro Skills
Graduated*

ABSTRACT

Learning a foreign language facilitates a social, economic and cultural development in a society. Consequently, in order to respond to a current bilingual demand, the Language Center of the Distant State University UNED (Universidad Estatal a Distancia) in Costa Rica provides to enrolled students with an English Program full scholarship. In light of this bilingual need in society, the main purpose of this investigation is to analyse the current usage of acquired bilingual linguistic skills once participants have completed the English Program.

PALABRAS CLAVE

*Idioma inglés
Lengua extranjera
Habilidades lingüísticas
Macro habilidades
Personas egresadas*

RESUMEN

Aprender una lengua extranjera facilita el desarrollo social, económico y cultural en una sociedad. Por esa razón, y con el fin de satisfacer la demanda laboral bilingüe actual, el Centro de Idiomas de la Universidad Estatal a Distancia UNED (State University Distant modality) en Costa Rica, brinda a su estudiantado una beca total mediante un Programa de Inglés. En vista de la necesidad de una sociedad bilingüe, el objetivo de esta investigación es analizar el uso actual de las habilidades lingüísticas adquiridas por las personas graduadas del Programa de Inglés.

Tema

En un mundo globalizado es ineludible el aporte de las comunicaciones a la transformación de nuevas sociedades sin fronteras. Actualmente, la comunicación y el intercambio cultural son vitales, y los idiomas se plasman como la clave fundamental de los canales de comunicación e información. El aprendizaje de lenguas extranjeras es parte primordial del desarrollo social, económico, cultural y profesional de las personas que desean ser competitivas en las nuevas sociedades.

La incursión de empresas internacionales y el crecimiento de empresas nacionales en Costa Rica han cambiado la manera de reclutar personas profesionales especializadas. Se requiere que las personas aspirantes sean competitivas y bilingües, y que a su vez, demuestren gran dominio de las habilidades lingüísticas de una segunda lengua.

El Centro de Idiomas de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica, con el fin de satisfacer la demanda laboral bilingüe actual y mejorar el perfil de las personas profesionales egresadas, brinda al estudiantado de grado de la UNED un programa de inglés basado en la enseñanza-aprendizaje de las habilidades lingüísticas del idioma, con el fin de fortalecer las capacidades de comunicación de la población estudiantil, funcionariado y sector docente de las universidades públicas en el idioma inglés, y por ende, formar un mejor y más atractivo perfil profesional de las personas egresadas del programa, que cumpla con los requisitos de competitividad y de liderazgo del futuro que se requieren en las sociedades sin fronteras (Hesselbein, Goldsmith y Beckhard, 2006, p.298).

El alcance del presente trabajo es contribuir a la cultura de seguimiento académico para un programa de formación educativa, en este caso denominado: Fortalecimiento de la Enseñanza y el Aprendizaje del idioma inglés en las Instituciones de Educación Superior Universitaria Estatal, conocido también por su nombre breve en la UNED como Programa de Inglés CONARE, tomando como objeto de estudio un grupo de personas egresadas del año 2016 en las sedes UNED del Edificio de Idiomas en San Pedro, Centro Universitario de Desamparados y Centro Universitario de Cartago; con el propósito de conocer y obtener información de cómo las personas egresadas han desarrollado en su campo profesional, el uso de las habilidades lingüísticas del idioma obtenidas con el programa.

Justificación

Dominar una lengua germánica como el idioma inglés en la actualidad es una necesidad fundamental para lograr la inserción en el mercado laboral de Costa Rica. Hernández (2008, p.2) señala

que el país se ha abierto al comercio internacional mediante la incursión de empresas nacionales e internacionales que requieren de fuerza laboral capacitada que se comunique en el idioma inglés demostrando habilidades para hablarlo, leerlo, escucharlo y entenderlo, lo cual se ha convertido en un requisito indispensable en las contrataciones que garanticen competitividad ante atractivos puestos de trabajo remunerado.

A partir del año 2008, el Consejo Nacional de Rectores a solicitud de la Comisión de Vicerrectores en Docencia, y ante la preocupación por la poca disponibilidad de personal bilingüe profesional graduado de las universidades estatales, toman el acuerdo de proponer a las cuatro universidades públicas de Costa Rica de ese momento, a saber: Universidad Estatal a Distancia (UNED), Universidad de Costa Rica (UCR), Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) y la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) que formulen sus propios programas de capacitación en el idioma inglés para su respectivo estudiantado de grado.

Partiendo de lo anterior, el primordial interés de esta investigación reside en analizar una muestra de la población estudiantil egresada en el año 2016 de las sedes UNED del Edificio de Idiomas en San Pedro, Centro Universitario de Desamparados y Centro Universitario de Cartago del Programa Inglés CONARE de la UNED con el fin de obtener información de cómo han desarrollado las habilidades lingüísticas del idioma inglés obtenidas con el programa en su desarrollo profesional y cotidianidad.

Caracterizar la trayectoria y el desempeño del desarrollo profesional de las personas egresadas del Programa Inglés CONARE de la UNED con respecto al uso de las habilidades lingüísticas del idioma adquiridas, tiene el valor teórico de aportar datos relevantes a la cultura de seguimiento de programas de formación académica, mediante el estudio de las personas graduadas y la relación existente entre la formación recibida por un programa que complementa la educación universitaria con su desarrollo profesional y la realidad nacional en cuanto a inserción laboral que deberían seguir las universidades estatales.

En el caso del Centro de Idiomas de la UNED, a la fecha, no se registran en sus programas de inglés, estudios de seguimiento a las personas graduadas en cuanto a inserción laboral y uso de las habilidades lingüísticas del idioma en su desarrollo profesional o cotidianidad. Se debe recalcar que el objetivo de la enseñanza de un idioma es destacar las habilidades de pensamiento abstracto, permitiendo así que la población estudiantil aprenda a pensar con sutileza y claridad en el idioma que están experimentando y que a su vez, sean capaces de perfilar sus propias metas y aspiraciones creativa e independientemente en su entorno profesional o cotidiano (Velasco y Cancino, 2012, p.658).

Existen herramientas que sirven de guía para registrar, medir y dar seguimiento a los avances del aprendizaje de un idioma y las capacidades comunicativas de las personas aprendices de una lengua extranjera, como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL por sus siglas en español). Gracias a referentes como el MCERL se puede analizar cuáles son las habilidades y conocimientos a desarrollar por una persona para estar en capacidad de actuar, negociar y comunicarse lingüísticamente con éxito por la población estudiantil activa o egresada de un programa de idioma (Navas de Pereira, 2011, p.14). Razón por la cual, se considera que ésta investigación sin duda alguna, actuará como un aporte y punto de referencia para el fomento de la cultura de seguimiento de programas académicos, ya que pretende registrar aspectos teóricos que faciliten el análisis y la obtención de información relacionada al tema de interés.

Marco Teórico

Bilingüismo

El concepto de bilingüismo ha evolucionado a través del tiempo y diferentes autores han tratado de retratar un concepto que lo abarque por completo. Sin embargo, depende mucho de la perspectiva o el interés que se tenga del mismo. Al definir el concepto de bilingüismo se deben tomar en cuenta aspectos de diferentes intereses, como por ejemplo, lingüísticos, sociológicos, políticos, culturales, pedagógicos, psicológicos, entre otros (Bermúdez y Fandiño, s.f., p.101) sin dejar de lado el medio, ya que el reto global relacionado con el bilingüismo, actualmente surge de la formación bilingüe del estudiantado y de las metas de los programas de formación académica con respecto a las demandas laborales de las nuevas sociedades.

Para el experto en bilingüismo, el suizo François Grosjean, el concepto de bilingüismo se caracteriza por el uso que da a las lenguas en la cotidianeidad y además afirma que “la fluidez en cada una de las cuatro habilidades básicas en las dos lenguas está determinada primordialmente por el uso del lenguaje, y, a su turno, el uso del lenguaje está determinado por la necesidad” (Truscott y Fonseca, 2006, p.20). Esto quiere decir que el bilingüismo se debe medir más por el uso que se le da a las lenguas, y no sólo por el grado alcanzado, y que el desarrollo de las habilidades lingüísticas del idioma lo determinan el uso en que un individuo las emplea, siempre y cuando respondan a las necesidades a las que se enfrenta dicho individuo en su entorno, ya sea cotidiano o de desarrollo profesional.

Habilidades lingüísticas

Las habilidades lingüísticas son también conocidas con los nombres de destrezas básicas del idioma, capacidades comunicativas o macro habilidades. Según Barreiro “el aprendizaje efectivo de lenguas extranjeras se mide por el desarrollo de las cuatro las habilidades lingüísticas básicas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral (o bien, lectura, escucha, escritura y habla)” (2007, p.116). En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera es importante que estas habilidades o destrezas se enfoquen en la integración de las mismas y en los contextos más naturales posibles, ya que tanto en el aula como en el desarrollo profesional y cotidianidad, en la mayoría de tareas complejas se requiere de más de una habilidad o destreza, y no siempre se aplican de manera aislada.

Habilidades lingüísticas para aprender un idioma

Al hablar de habilidades lingüísticas básicas del idioma se debe tener claro que la forma de adquirirlas depende del método que se utiliza en el proceso de enseñanza, tanto como del contexto social de la lengua: entorno, referentes, roles, personas que participan en el mismo, entre otros. Desde el momento en que un individuo es capaz de desarrollar el uso de una lengua significa que posee la habilidad de producir y de recibir mensajes (Zúñiga, 1989, p.33).

La adquisición de las cuatro habilidades lingüísticas se da en común, aunque se haga referencia de las mismas de forma separada. El uso de la lengua ya sea materna o extranjera, implica la práctica simultánea o la interacción a la vez de las habilidades lingüísticas. Según Zúñiga (1989) las destrezas o habilidades lingüísticas del idioma se pueden clasificar como: habilidades receptivas y habilidades productivas (p.25).

Tabla 1. Clasificación de las habilidades lingüísticas en receptivas y productivas

Niveles de lengua	Habilidades	
	Receptivas	Productivas
Oral	Escuchar (comprender un mensaje oral).	Hablar (producir un mensaje oral).
Escrito	Leer (comprender un mensaje escrito).	Escribir (producir un mensaje escrito propio).

Fuente: Zúñiga, 1989.

Integración y frecuencia de uso de las habilidades lingüísticas para aprender un idioma

Autores como Cassany et al. (2003) enfatizan que las habilidades lingüísticas no son estáticas y no funcionan solas o aisladas, estas se desarrollan las unas con las otras de múltiples formas, y siempre va a ser más beneficioso desarrollarlas de manera conjunta y equitativa, ya que el usuario de una lengua, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, frecuentemente en una misma situación intercambia los roles de receptor y de comunicador (p.94). Esta transfusión de conocimiento mediante el intercambio de roles y el uso de la lengua es muy común, y depende mucho del contexto en el que las personas se encuentren, por ejemplo, una persona puede hacer uso de las cuatro habilidades lingüísticas de manera integrada al hablar o escribir sobre algún tema que leyó en el periódico o que escuchó en las noticias de la radio, aspectos considerados cotidianos en la vida de las personas que usan el lenguaje para comunicarse.

En cuanto a la frecuencia de uso e importancia de las cuatro habilidades lingüísticas, nuevamente Cassany et. Al (2003) señalan que la comunicación ocupa un 80% del tiempo total de las personas y que el desarrollo de las habilidades lingüísticas, en cuanto a importancia y frecuencia de uso, depende mucho de la persona, preferencias, tipo de trabajo, educación, entorno social y de la vida comunicativa que lleve (p.97). Existen personas que disfrutan leer o escribir mucho más que otras, por lo que posiblemente su frecuencia en el desarrollo de estas habilidades sea mayor que las personas que no lo disfrutan o que su entorno no se los permite.

Otro ejemplo de la importancia y frecuencia de uso que se le da a ciertas habilidades lingüísticas es la profesión u oficio al que se dedican las persona, posiblemente un locutor, recepcionista o telefonista invierta más tiempo y considere más importante el uso de habilidades como habla o escucha. Por esa razón, las cuatro habilidades lingüísticas deben ser integradas, ya que dependiendo del contexto o la situación, se desarrollan todas a la vez o unas más que otras.

Contexto del uso de la lengua: desarrollo profesional y desarrollo de actividades cotidianas

La comunicación y la transferencia de información es la razón de ser de la lengua en el contexto social de las personas; el autor Matos (1999) indica que los seres humanos viven inmersos en la cultura de la lengua, como un hábito social, sin estar conscientes de la importancia que la misma desempeña en su cotidianidad y en su desarrollo profesional, es decir, en la comunicación cotidiana

de las diversas actividades fundamentales que realizan las personas (p.232). Paulin y Quintero (2006) señalan el concepto de desarrollo profesional de una persona como el desarrollo ligado a una carrera, es decir, la capacidad de una persona de cursar con éxito una carrera profesional y colocarse en el mercado laboral con el fin de mejorar la economía de una organización, o bien, de un país (p.29).

El desarrollo profesional está ligado con la globalización y el ineludible desarrollo de las nuevas sociedades sin fronteras. Al hablar de desarrollo profesional, hablamos de la parte social que involucra el aspecto laboral de las personas. Una persona que logra un desarrollo profesional exitoso, colocándose en el mercado laboral, aporta a la sociedad beneficios económicos, sociales y culturales. El desarrollo profesional no sólo mejora la calidad de vida las personas, sino que también mejora la sociedad a la cual pertenece.

Por otra parte, el desarrollo cotidiano abarca el aspecto social de actividades diarias en general, realizadas por las personas. Lindón (2000) define lo cotidiano en la vida de los seres humanos como las prácticas o actividades de las personas, es decir, el sentido y los significados del hacer humano, y la manera en que los individuos viven en su vida práctica (p.8).

Usos de la lengua según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)

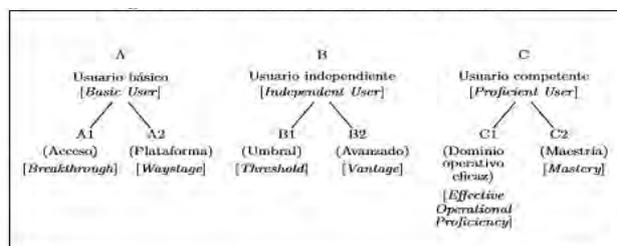
En el año 2001, el Consejo de Europa desarrolla y publica el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCERL) con el fin de unificar entre sus Estados miembros los aspectos culturales y educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. El objetivo principal del MCERL es proporcionar un marco general que sirva de manera integral como referente para el sector docente y estudiantil de idiomas acerca del conocimiento y habilidades que debe aprender la población estudiantil de lenguas extranjeras con respecto al uso de la lengua extranjera en la práctica, y que sea una herramienta que les sirva de guía para interactuar efectivamente. El MCERL es considerado una base común referente para los programas educativos de formación de idiomas, tratando de facilitar la comparabilidad en la enseñanza de los idiomas entre países, fomentando y respetando tradiciones y sistemas nacionales concernientes a los diferentes niveles de competencia lingüística (Broek y Van Den Ende, 2013, p.4).

El MCERL sirve para todas las lenguas ya que no mide contenidos, sino que mide competencias o habilidades, por esa razón ha ganado fama e importancia relevante a nivel internacional desde su publicación en el 2001, ya que su finalidad no es

medir cuánto conocimiento de una lista o manual de contenidos posee una persona estudiante de lenguas extranjeras, por el contrario, la ventaja y lo que hace atractivo al marco, es que permite medir capacidades y habilidades del aprendiz de una lengua extranjera, es decir, el marco permite interpretar lo que una persona estudiante de lengua extranjera es capaz de hacer con la lengua y cómo es capaz de hacerlo (Santana, 2015, p.6).

El MCERL se estructura según tres tipos de usuarios de lenguas extranjeras denominados A (Usuario Básico), B (usuario Independiente) y C (Usuario Competente). Cada usuario se subdivide en seis niveles de generales de competencia: A1 (Acceso), A2 (Plataforma), B1 (Umbral) , B2 (Avanzado), C1 (Dominio Operativo Eficaz) y C2 (Maestría), estos niveles permiten medir el progreso en cada etapa del proceso de aprendizaje y durante lo largo de la vida del estudiantado.

Figura 1. Escala global de niveles comunes de referencia del MCERL



Fuente: Jiménez, 2011.

Los niveles de referencia de la escala global representados en la figura 1 son libres de contexto y adecuados al contexto a la vez, ya que no fueron creados pensando en un contenido específico, sin embargo, es posible relacionarlos a diferentes contextos y adecuarlos a los mismos, por lo que permiten versatilidad en los programas de formación educativa enfocados a la enseñanza de lenguas extranjeras debido a que facilitan de manera sencilla y universal la descripción del dominio lingüístico a usuarios no especialistas, y sirve de punto de orientación al sector docente y responsables de programas de formación en lenguas extranjeras (Consejo de Europa, 2002, p.137).

El MCERL no sólo equipara y facilita el proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras a nivel internacional, sino también esta equiparación de niveles facilita el intercambio del estudiantado y de las personas profesionales en el ámbito internacional fomentando el intercambio cultural en las nuevas sociedades (Fernández, 2003 p.24).

Otro aspecto importante a señalar del MCERL en cuanto a habilidades lingüísticas, se trata de que además de incluir las cuatro habilidades lingüísticas básicas (lectura, escritura, escucha y habla) el

MCERL hace la inclusión de una habilidad más denominada: Mediación. La habilidad lingüística de mediación requiere de un entrenamiento especial, y se desarrolla cuando el hablante de una lengua actúa de intermediario entre interlocutores que presentan algún tipo de dificultad en comprender el conocimiento que se desea transmitir. Ejemplo de ello son los traductores, intérpretes, o cuando se recurre a la paráfrasis de textos (López y Gallardo, 2005, p.386).

Marco Metodológico

Tipo de estudio o de investigación

El diseño mixto aplicado en este estudio es de tipo exploratorio secuencial, involucró una fase primera de recolección y análisis de datos cualitativos seguido de otra fase donde se recolectaron y analizaron datos cuantitativos. Barrantes (2013) indica que según la finalidad, es posible citar dos tipos de diseño de investigación exploratorio secuencial: la derivativa y la comparativa, y es posible darle prioridad a uno u otro enfoque según sea el tema, seguido de la comparación de ambos resultados y la integración en la interpretación y trabajo final.

Figura 2. Esquema del diseño exploratorio secuencial



Fuente: Hernández, R., Fernández, C y Baptista, M., 2014.

En esta investigación se siguió un diseño exploratorio secuencial de tipo derivativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) este tipo de estudio, en la primera fase se parte de una exploración cualitativa de un fenómeno (p.551). Posteriormente, en la segunda fase, se crean instrumentos para recolectar y analizar datos cuantitativos, cuya base de elaboración son la información cualitativa anterior. En el presente caso, en la segunda etapa se elaboró una encuesta dirigida al grupo de egresados del año 2016 de las sedes UNED de San Pedro, Desamparados y Cartago.

En cuanto a prioridades, se puede dar primacía a lo cualitativo o a lo cuantitativo, o bien, a ambos aspectos. En este caso se brindó igual importancia a ambos tipos de información, los datos que se recolectaron de primero en la fase inicial (cualitativo) sirvió para asistir al investigador en la construcción de instrumentos (cuantitativos) de la segunda fase.

Profundidad u objetivo del estudio

En investigación, Danhke (1989) citado por Hernández, Fernández y Baptista (2003, p.108) indica que los estudios pueden ser de cuatro tipos: exploratorios, correlacionales, descriptivos o explicativos, y la diferencia entre ellos radica en los datos que se recolectan, la manera en que se obtienen, el muestreo, entre otros componentes de investigación, sin importar si se trata de investigaciones de enfoque cualitativo, cuantitativo o mixta.

Este estudio es definido como exploratorio, ya que el objetivo es inspeccionar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual surgen una serie de dudas o bien, no se ha abordado antes. Los estudios de alcance exploratorio sirven cuando la revisión de la literatura indica o revela que no hay estudios previos o bien, hay muy pocos estudios relacionados, y se desea indagar o ampliar temas y áreas desde nuevas perspectivas, por ejemplo, en este caso se desea investigar desde la perspectiva de cultura de seguimiento académico para el proyecto de formación educativa Inglés CONARE. Básicamente, este tipo de estudios exploratorios valen para familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos, donde se desea alcanzar información sobre la eventualidad de llevar a cabo una investigación más completa. Los estudios exploratorios son comunes al ser útiles en la investigación en situaciones donde existe poca información (Hernández et al, 2003, p.564).

Sujetos y fuentes de información

Los sujetos de información, en este caso son las personas físicas que aportaron los datos necesarios para el desarrollo investigativo de acuerdo del objeto de estudio de este trabajo. La población que es objeto de estudio son los graduandos del año 2016 del Programa de Inglés de CONARE de las sedes de San Pedro, Desamparados y Cartago, así como las personas docentes del curso Intermedio 2 y el coordinador general del programa. A continuación se detallan:

- a) Profesorado de inglés del Programa Inglés CONARE, que impartieran cursos nivel Intermedio 2 (código 70442) durante el año 2016 en el Edificio de Idiomas en San Pedro, Centro Universitario de Desamparados y Centro Universitario de Cartago.
- b) Coordinación del Programa Inglés CONARE, quien manifieste relación inmediata con el profesorado y población estudiantil egresada del Programa Inglés CONARE durante el año 2016 en el Edificio de Idiomas en San Pedro, Centro Universitario de Desamparados y Centro Universitario de Cartago.

- c) Población estudiantil egresada quienes culminaron con éxito el curso nivel Intermedio 2 (código 70442) del Programa Inglés CONARE de la UNED, durante el año 2016 en el Edificio de Idiomas en San Pedro, Centro Universitario de Desamparados y Centro Universitario de Cartago.

Se consideran fuentes de información cualquier persona, objeto, fenómeno o situación cuyas características permitan obtener y procesar información para convertirlo en conocimiento. Las fuentes de información se suelen clasificar en primarias y secundarias (Gallardo, 2007, p.57).

Generalmente, las fuentes primarias son todas aquellas de las cuales se obtiene información directa o de primera mano, y es adquirida desde el lugar de los hechos. Se trata de fuentes de información que son observadas directamente desde donde se desarrollan, ejemplo de ello se encuentra al entrevistar directamente a una o varias personas que tienen relación inmediata con la situación u objeto de estudio. En este estudio las fuentes primarias corresponden a las entrevistas dirigidas al profesorado y a la coordinación del Programa de Inglés CONARE.

Por otra parte, las fuentes secundarias son todas aquellas que brindan datos sobre el objeto de estudio pero que no se adquieren de forma directa o de la fuente original, sino que sólo los referencian. En la presente investigación, las fuentes de investigación secundaria son las tesis de grado consultadas, documentación sobre el Programa Inglés CONARE, artículos académicos y libros consultados.

Técnicas de investigación

Esta investigación se ejecutó por medio de un diseño mixto, por tanto, utilizó tanto instrumentos y datos cuantitativos, como instrumentos e información cualitativa. A continuación, se detallan las técnicas de recolección de información:

Para la primera fase cualitativa se implementó la entrevista: es una técnica que establece contacto directo con la fuente de información. La entrevista puede ser estructurada o dirigida, y es una técnica que es común emplearla en investigación cuando no existe suficiente material informativo sobre ciertos aspectos que interesa investigar, o bien, cuando la información no puede obtenerse mediante la aplicación de otras técnicas (Rojas, 1986, p.216). Para este estudio se aplicó una entrevista estructurada donde el entrevistador usó como guía un cuestionario con preguntas preestablecidas (ya sean abiertas o cerradas) donde las respuestas son verbales y se respetó el orden del cuestionario (Yuni y urbano, 2006, p.83).

Se aplicaron dos tipos de entrevista: una dirigida al coordinador del programa y otra para el

profesorado. La información recopilada por las entrevistas sirvió para la elaboración de una encuesta dirigida al grupo egresados.

Para la segunda fase cuantitativa se aplicó la encuesta: es una técnica en la que los sujetos de estudio brindaron información directa al investigador y que proviene del contexto de investigación cuantitativa, aunque puede ser capaz de recopilar información cualitativa. Además el registro de la información es por escrito mediante la aplicación de cuestionarios (Yuni y Urbano, 2006, p.83). La encuesta se basó en un cuestionario o conjunto de preguntas preparadas por el investigador con el fin de obtener información de las personas y son una de las técnicas más usadas en investigación.

La encuesta se elaboró a partir de la información de la fase anterior y se aplicó al grupo de personas egresadas del programa en el año 2016 en las tres sedes. Se justifica la realización de una encuesta por ser un instrumento que permite obtener datos puntuales, se puede aplicar a un número mayor de personas y es más fácil el procesamiento de información. La encuesta se envió vía correo electrónico con un formulario en línea.

Resultados

Análisis e interpretación de los resultados

De las cinco habilidades lingüísticas del idioma que menciona el MCERL, según la coordinación y cuerpo docente del Programa Inglés CONARE se identificó que las habilidades lingüísticas que adquiere el estudiantado son las cuatro básicas: comprensión lectora y comprensión auditiva (habilidades receptivas) y expresión oral y expresión escrita (habilidades productivas). Esto es también ratificado por la mayoría de personas egresadas (un 79%) quienes confirman que según la mediación pedagógica de las cuatro habilidades lingüísticas básicas del idioma inglés se hace de forma integral en el programa.

La habilidad de mediación no se identifica entre las habilidades lingüísticas que se enseñan en el programa debido a que ofrece cursos hasta un nivel intermedio alto (o su equivalente según el MCERL, un usuario B1+). Para desarrollar la habilidad de mediación se debe alcanzar un nivel de usuario superior al B1+.

La mayoría de personas entrevistadas y encuestadas, señalaron que el programa enfatiza más en las habilidades productivas. Según autores como Cassany et al., (2003, p.93) son personas que cuentan con dominio limitado de la lengua, controlan los mensajes que producen y dependen de lo que comprenden para poder escribir o hablar, ya que no se puede expresar lo que no se conoce.

Por el contrario, la habilidad que menos se desarrolla, según la coordinación, es la de comprensión

auditiva., en cambio, para el cuerpo de docentes y personas egresadas es la comprensión lectora.

En cuanto al uso de las habilidades lingüísticas en el desarrollo profesional y cotidiano, la coordinación y el cuerpo docente consideran que las habilidades lingüísticas más relevantes son: la expresión oral y la comprensión auditiva. Además, agregan que ninguna habilidad lingüística se puede catalogar como menos importante en el ámbito profesional y cotidiano. No obstante, esto es una percepción de la coordinación y del cuerpo docente, ya que el programa no brinda ningún tipo de seguimiento a las personas egresadas de los cursos.

Al grupo de personas egresadas del programa, se les consultó concretamente acerca del uso que le dan a las habilidades lingüísticas del idioma en el contexto del desarrollo profesional. Inicialmente, se indagó sobre el sector laboral al que pertenecen. En primer lugar, las personas egresadas laboran en el sector de Educación. En segundo lugar, trabajan para otros servicios, los cuales abarcan trabajo propio, entre otros, y finalmente en tercer lugar, se indicó que existe un porcentaje de personas egresadas que no laboran.

Un 84% de las personas egresadas indicó que en su profesión, o actual empleo, es importante tener conocimiento del idioma inglés. Sin embargo, al consultarles sobre el tiempo que dedican a emplear el idioma inglés, el uso del idioma inglés es menos de una hora diaria, o bien, no dedican ninguna hora al día en sus trabajos.

Empero, a las personas egresadas que indicaron que sí hacen uso del idioma inglés, como parte de su desarrollo profesional y cotidiano, se les solicitó catalogar el orden de frecuencia que dedican a usar las habilidades receptivas y las habilidades productivas.

Se analizaron las respuestas obtenidas en la encuesta realizada a personas egresadas del programa en dos grupos, primero de habilidades productivas y luego de habilidades receptivas. Se ubicaron los porcentajes más altos de respuesta en relación a la frecuencia de uso (muy frecuente o poco frecuente).

Los porcentajes más altos por habilidad lingüística más frecuentes de uso en el desarrollo profesional y cotidiano de las personas egresadas se detallan en la tabla 2:

Tabla 2. Habilidades lingüísticas de uso más frecuente en el desarrollo profesional y cotidiano de las personas egresadas del programa

Habilidades lingüísticas más frecuentes de uso en el desarrollo profesional:	Habilidades lingüísticas más frecuentes de uso en el desarrollo cotidiano:
Expresión escrita. Comprensión lectora.	Expresión oral. Comprensión auditiva.

Fuente: Melissa Garro Garita, 2017.

Es posible interpretar que en el campo profesional laboral que está ligado a una carrera, como lo indican autores como Paulin y Quintero (2006, p.29), las personas egresadas del programa hacen uso de estas habilidades con el fin de leer y redactar informes, reportes, correos electrónicos, entre otros, en el idioma inglés en sus actividades laborales profesionales.

Por otra parte, cotidianamente el uso más frecuente de habilidades a desarrollar son la expresión oral y comprensión auditiva. Lo que ratifica el concepto de cotidianidad de Lindón (2000, p.8) quien afirma que las actividades cotidianas de las personas son prácticas o actividades en las que viven o desarrollan su vida práctica. Las personas egresadas de programa invierten tiempo cotidiano en actividades como escuchar y cantar música, ver programas de televisión, series, películas y entablar conversaciones en el idioma inglés.

De igual forma, las habilidades lingüísticas catalogadas como menos frecuentes de uso en el desarrollo profesional y cotidiano de las personas egresadas se detallan en la tabla 3:

Tabla 3. Habilidades lingüísticas de uso poco frecuente en el desarrollo profesional y cotidiano según las personas egresadas del programa

Habilidades lingüísticas menos frecuentes de uso en el desarrollo profesional:	Habilidades lingüísticas menos frecuentes de uso en el desarrollo cotidiano:
Expresión oral. Comprensión auditiva.	Expresión escrita. Comprensión lectora.

Fuente: Melissa Garro Garita, 2017.

Se revela que los profesionales egresados del programa en su contexto profesional invierten menos de una hora al día y con poca frecuencia hacen uso de las habilidades del habla y escucha durante ese tiempo. Las habilidades de expresión escrita y comprensión lectora son las que menos desarrollan las personas egresadas en su contexto cotidiano, menos de una hora al día, y entre una y tres horas diarias en iguales porcentajes (42%).

Por otro lado, el cuerpo docente percibe que a pesar de las estrategias que use el profesorado, es posible identificar en una misma clase, personas con niveles de inglés muy diferentes, y que la disparidad de las habilidades lingüísticas que manejan las personas en clase se refleja al llegar al último nivel del curso. Conjuntamente, la evaluación permite al estudiantado aprobar los niveles con notas promedio (por ejemplo notas de 70) sin alcanzar el nivel esperado. Al pasar con notas de 70, es difícil asumir que logran alcanzar un nivel B1+ del MCERL.

Sumado a lo anterior, la percepción de las personas encuestadas sobre su nivel alcanzado

reveló que un 53% considera que gracias al Programa Inglés CONARE adquirieron un nivel B2 del MCERL, es decir, que cuentan con un nivel superior del MCERL del que obtienen con el programa, según las características del curso. Un 26% de las personas encuestadas piensan que alcanzaron nivel esperado, usuario B1. Mientras que un 21% de personas consideran que poseen dominio de un usuario A2 del MCERL, un nivel inferior al B1.

Se analiza que la percepción de las personas egresadas sobre los usuarios B2 y A2 del MCERL, no es congruente con la expectativa del curso. Además, ninguna de las personas encuestadas ha realizado un examen de certificación del idioma inglés, que corrobore que poseen el nivel usuario B1+, o un nivel inferior o superior.

Otro tema relacionado a la percepción de los sujetos de estudio sobre el programa, fue determinar si se consideraba necesario reforzar alguna habilidad lingüística del idioma. La coordinación y el grupo de docentes manifestaron que se podían reforzar las habilidades de expresión oral y escrita y comprensión lectora. Llama la atención que la UNED indica lo siguiente,

Las actividades de producción oral y escrita constituyen el componente más importante del proceso de aprendizaje del idioma. Éstas reflejan en la medida de lo posible, situaciones reales que son parte del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes. En estas actividades, se promueve la autonomía, la interacción, así como la cooperación entre los estudiantes quienes tienen un rol protagónico en la clase. (UNED, 2016, p.3)

Tanto la coordinación como grupo de docentes indica que se deben reforzar las habilidades de comprensión lectora, expresión oral y escrita, donde estas dos últimas han sido consideradas por la UNED como actividades fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma.

Por otra parte, la mayoría de personas del grupo de egresados indicaron que se debía reforzar en primer lugar, la expresión oral y en segundo lugar la comprensión auditiva. En tercer lugar, las personas encuestadas contestaron que era necesario reforzar todas las habilidades lingüísticas a la vez, seguido por una minoría que considera que las habilidades que se deben reforzar son la expresión escrita y la comprensión lectora.

Se analiza que las personas entrevistadas y encuestadas concuerdan que se debe reforzar la habilidad de expresión oral como prioridad. La expresión oral es una de las habilidades que más porcentaje posee en la evaluación del programa, una de más desarrollo en los cursos y según la encuesta, posee un uso muy frecuente en el desarrollo cotidiano del grupo de encuestados. Empero, es una de las habilidades menos frecuentes

de uso en el desarrollo profesional de las personas egresadas.

El resultado de la percepción es positivo. La mayoría de las personas egresadas manifiestan un alto nivel de satisfacción con el Programa Inglés CONARE, ya que un 58% manifestó estar muy satisfecho y 37% dijo estar simplemente satisfecho.

A pesar que las personas egresadas consideran que el haber cursado el programa los prepara para una inserción exitosa en el mercado laboral actual, se determinó que una gran mayoría no ha obtenido un mejor puesto de trabajo remunerado después de que obtuvo el título del Programa Inglés CONARE. Asimismo, resulta contradictorio que un 74% de las personas encuestadas dicen que lo aprendido mejoró su desempeño laboral, sin haber obtenido un mejor puesto de trabajo.

Conclusiones

Las personas encuestadas y entrevistadas consideran que en el Programa Inglés CONARE, se enseña el idioma inglés haciendo uso de las cuatro habilidades lingüísticas básicas, y se hace de forma integral.

Se identifica la existencia de habilidades lingüísticas que se desarrollan más o de manera más habitual entre el estudiantado del programa, y se determinó, que se trata principalmente de las habilidades, ya que tanto coordinación, cuerpo docente y estudiantado las mencionaron. Y la habilidad que se desarrolla menos o con menor frecuencia en el programa, se trata en primer lugar, de la habilidad receptiva de comprensión lectora, ya que es mencionada reiteradamente tanto por el cuerpo docente como el estudiantado egresado, y en segundo lugar, la comprensión auditiva, ambas habilidades receptoras.

Al revisar la evaluación del programa se advierte que un 45% de la rúbrica evalúa únicamente las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral, un 5% evalúa sólo la comprensión lectora y un 5% la expresión escrita, y que un 35% de la rúbrica evaluativa se destina a evaluar tres habilidades: comprensión lectora, comprensión auditiva y expresión escrita, dejando finalmente un 10% de trabajo en clase que califica el desempeño del estudiantado.

Según la evaluación del programa, las habilidades que se deben desarrollar más entre el estudiantado son la comprensión auditiva y la expresión oral, ya que son las de mayor porcentaje en la nota. Empero, las respuestas expresadas por los entrevistados y encuestados indican que son la expresión oral y la expresión escrita, donde sólo hay coincidencia entre las respuestas y la evaluación al mencionar la expresión oral. Sin embargo, no se puede desvincular la habilidad oral de la comprensión auditiva, por lo que se considera adicional a lo contestado por las personas

entrevistadas y encuestadas, a la comprensión auditiva.

Un 5% de la evaluación trata sobre la habilidad de comprensión lectora, más una parte del 35% de exámenes, donde se evalúa ésta habilidad pero no se indica su porcentaje. Por lo que se determina que sí hay coincidencia en que la comprensión lectora es la que menos se desarrolla en el programa.

La fortaleza del programa y su enfoque principal se basa en el desarrollo de las habilidades productivas, y en menor desarrollo, las habilidades receptoras. Autores como Cassany et al. (2003, p.94) destacan que las habilidades lingüísticas no funcionan aisladas, y se deben desarrollar las unas con las otras de múltiples formas, donde siempre va a ser más beneficioso desarrollarlas de manera conjunta y equitativa, ya que el usuario de una lengua, en el transcurso de la enseñanza-aprendizaje, asiduamente en una misma situación, intercambia los roles de receptor y de comunicador. Por ende, se evidencia que al contrastar el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los cursos (según las respuestas de las personas entrevistadas y encuestadas) y la evaluación, no se refleja que las habilidades lingüísticas se enseñen de manera integral equitativa, ya que no hay un balance en la distribución de porcentajes por habilidad lingüística a evaluar en el programa.

No existe un seguimiento a las personas egresadas del programa, la coordinación y el cuerpo docente. No se cuenta con información fiel a la realidad del uso de las habilidades lingüísticas del idioma inglés en el desarrollo del contexto profesional y cotidiano de las personas egresadas de los cursos. Por lo anterior, no es posible que de parte de las personas entrevistadas de coordinación o profesorado, se determine si hay una o varias habilidades lingüísticas del idioma inglés que se desarrollen más frecuentemente o menos frecuentemente en el desarrollo profesional y cotidiano, aunque las personas entrevistadas piensen que posiblemente sean las habilidades de expresión oral y de comprensión auditiva. Se requiere de un estudio de seguimiento para comprobar esta información.

Que al encuestar a las personas egresadas se reveló que a pesar de que un 84% considera que el uso del idioma inglés es de suma importancia en el desarrollo profesional o laboral, se determinó que el tiempo que invierten la mayoría de personas para hacer uso del idioma inglés es de menos de una hora al día. Y que el contexto donde se desarrollan profesionalmente estas personas encuestadas, es en su mayoría, en el campo de la Educación, seguido de otros servicios (incluido trabajo propio) y en tercer lugar, hay un porcentaje de personas egresadas desempleadas, quienes no invierten ninguna hora al día en usar el idioma inglés profesionalmente. Se concluye que las personas egresadas no están aprovechando en su mayoría las habilidades

lingüísticas adquiridas con el programa, por lo cual, tampoco se estaría cumpliendo el objetivo primordial del Programa Inglés CONARE.

Se determinó que las habilidades lingüísticas del idioma inglés de uso más frecuente en el desarrollo profesional y laboral de las personas egresadas del programa, sobresale la habilidad receptiva de comprensión lectora y la habilidad productiva de expresión escrita. La habilidad productiva de expresión oral y la habilidad receptiva de comprensión auditiva son las que se desarrollan con menos frecuencia.

Se concluye que en el contexto de uso cotidiano, las personas egresadas hacen uso con mayor frecuencia de la habilidad productiva de expresión oral y la habilidad receptiva de comprensión auditiva. Las personas egresadas hacen poco uso frecuente de la habilidad productiva de expresión escrita y de la habilidad receptiva de comprensión lectora en sus diversas actividades cotidianas.

Que según la percepción de la coordinación, cuerpo docente y personas egresadas del Programa Inglés CONARE, no es posible determinar realmente si todas las personas que culminan el programa logran alcanzar el nivel de usuario B1+ del MCERL debido a que no existe un instrumento propio que se aplique a todas las personas que finalizan el programa, con el fin de medir los conocimientos adquiridos sobre las habilidades lingüísticas.

A pesar de la inversión de 480 horas de estudio, el grupo de docentes reconoce que un mismo curso hay disparidad en cuanto al manejo de las habilidades lingüísticas, y la evaluación permite que el grupo de estudiantes aprueben los cursos con notas promedio (notas de 70) sin adquirir el nivel de inglés deseado por el programa. No obstante, a la fecha no se ha implementado en el programa un instrumento propio que mida el nivel real de usuario del MCERL que alcanzan todas las personas que finalizan la beca. Se concluye que la inversión de tiempo de 480 horas del curso no es garantía fiel para asegurar que las personas logran alcanzar un usuario B1+ del MCERL. Se reconoce que hay dos aspectos sumamente importantes para que el estudiantado alcance el usuario B1+ en el programa: la inversión de tiempo fuera de clase que dedique la persona a estudiar y practicar el idioma, y la mediación pedagógica, la cual es una responsabilidad meramente del cuerpo docente del programa.

Las personas egresadas encuestadas contestaron que no habían realizado un examen de certificación del idioma inglés desde que finalizaron el Programa Inglés CONARE. Se concluye, que no es posible determinar el nivel de inglés real de acuerdo al MCERL.

La habilidad determinada prioritariamente como una de las que se deben reforzar en el programa es la expresión oral. Dicha habilidad es una de las que más porcentaje tiene en la evaluación del programa, además es una de las habilidades que se menciona como de más desarrollo en los cursos del programa y se determinó que tiene un uso muy frecuente en el desarrollo cotidiano del grupo de encuestados. No obstante, se trata de una de las habilidades menos frecuentes de uso en el desarrollo profesional de las personas egresadas según la encuesta, por lo que considerar reforzar dicha habilidad prioritariamente difiere del objetivo general del programa el cual tiene como finalidad el proveer al estudiantado egresado del programa la capacidad de competir satisfactoriamente en el mercado laboral, ya que las habilidades que se deben reforzar para el desarrollo profesional según opinión de las personas egresadas encuestadas, son la expresión escrita y comprensión lectora; habilidades que más se desenvuelven en el desarrollo profesional y que poseen un bajo porcentaje (en comparación con habilidades de expresión escrita y comprensión auditiva) en la evaluación del programa.

La mayoría de personas egresadas manifiestan un alto nivel de satisfacción con el Programa Inglés CONARE. Empero, a pesar de los altos niveles de satisfacción y consideración sobre la preparación del programa competitivamente en el mercado laboral, 63% de las personas encuestadas manifestaron que después de haber obtenido el título del programa, no obtuvieron un mejor puesto de trabajo remunerado. Lo cual indica que, a pesar de que las personas egresadas consideran que el haber cursado el programa los prepara para una inserción exitosa en el mercado laboral actual, la realidad de este grupo de personas encuestadas es otra.

Se concluye, por consiguiente, que el objetivo propuesta para esta investigación de logró alcanzar de forma satisfactoria.

Referencias

- Barreiro, S. (2007). *Nuevas enseñanzas en las escuelas oficiales de idiomas: renovación metodológica*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=5yVSkLj88lMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Barrantes, R. (2013). *Investigación: Un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. San José: EUNED.
- Bermúdez, J., Fandiño, Y. (s.f) El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de la Salle*. (59). 100-124. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1982-3921-1-SM.pdf>
- Broek, S., Van Den Ende, I. (2013). *La aplicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en los Sistemas Educativos Europeos*. Bruselas: Parlamento Europeo. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/2013/495871/IPOL-CULT_ET\(2013\)495871\(SUM01\)_ES.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/2013/495871/IPOL-CULT_ET(2013)495871(SUM01)_ES.pdf)
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar la lengua. Novena edición*. Barcelona: Editorial Grao. Recuperado de http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-enseñar_lengua.pdf
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ediciones del Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Fernández, S. (2003). *Propuesta Curricular y Marco Común Europeo de Referencia: desarrollo de tareas*. Madrid: Editorial Edinumen. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=7dWcRFs9u4gC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Gallardo, H. (2007). *Elementos de investigación académica*. San José: EUNED.
- Garro, M. (2017). *Análisis del uso de las cuatro habilidades lingüísticas adquiridas por las personas egresadas del Programa de Fortalecimiento de la Enseñanza y Aprendizaje del idioma inglés en las Instituciones de Educación Superior Universitaria Estatal en las sedes UNED durante el año 2016*. [Trabajo Final de Graduación presentado para optar por el título de Licenciatura en Docencia, UNED Costa Rica]. San José: UNED.
- Hernández, A. (2008). El inglés en Costa Rica: un requisito indispensable en un mundo globalizado. *Revista Electrónica Actualidades investigativas en Educación* 8(2), 1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44713044016.pdf>
- Hernández, R.; Fernández, C y Baptista, M. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: Editorial McGraw Hill. Recuperado de http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/SandroMunevar_Sacramentos_1/Metodologia_de_la_investigacion_Sampieri.pdf
- Hernández, R.; Fernández, C y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: Editorial McGraw Hill. Recuperado de <http://upla.edu.pe/portal/wp-content/uploads/2017/01/Hern%C3%A1ndez-R.-2014-Metodologia-de-la-Investigacion.pdf.pdf>
- Hesselbein, F.; Goldsmith, M. y Beckhard, R. (2006). *El líder del futuro*. Barcelona: DEUSTO.
- Jiménez, C. (2011). *El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas*. México: UNAM. Recuperado de <http://www.juegosdelenguaje.com/papers/mecrl.pdf>
- Lindón, A. (2000). *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. México: Editorial Anthropos. Recuperado de https://books.google.co.cr/books?id=6vFG2KrRnggC&printsec=frontcover&dq=vida+cotidiana&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiih-eHz6_WAhUGJCYKHV8JD3EQ6AEIKjAB#v=onepage&q=vida%20cotidiana&f=false
- López, A., y Gallardo, B. (2005). *Conocimiento y lenguaje. Valencia: Editorial Universitat de València*. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=te3VxNBQIXwC&pg=PA385&dq=integraci%C3%B3n+habilidades+idioma&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi2sZmW5tzTAhUDbiYKHWCVvAesQ6AEIPTAF#v=onepage&q=integraci%C3%B3n%20habilidades%20idioma&f=false>
- Matos, M. (1999). *La cultura de la Lengua*. Santo Domingo: Editorial Búho. Recuperado de
- Navas, G. (2011). La enseñanza de las lenguas extranjeras en la Escuela de Idiomas Modernos de la UCV desde la perspectiva del Marco común Europeo de Referencia. *Revista de Pedagogía*. (32) 90. 145-175. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com.talamanca.uned.ac.cr/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=216c5398-3795-4cf4-8668-e9c189106162%40sessionmgr4010&vid=25&hid=4107>

- Paulín, M. y Quintero, M. (2006). *Relación entre las oportunidades de desarrollo profesional disponibles en la empresa y el compromiso organizacional*. [Proyecto de Trabajo de Grado para optar por el título de Industriólogo Mención Recursos Humanos, Universidad Católica Andrés Bello Venezuela]. Recuperado de <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAQ7156.pdf>
- Rojas, R. (1986). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés editores. Recuperado de https://books.google.co.cr/books?id=LNHY5Yet-xQC&pg=PA216&dq=t%C3%A9cnicas+de+recolecci%C3%B3n+de+informaci%C3%B3n+entrevista&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=t%C3%A9cnicas%20de%20recolecci%C3%B3n%20de%20informaci%C3%B3n%20entrevista&f=false
- Santana, J. (2015) La importancia del Marco Común Europeo. *Revista virtual de Metodología y Recursos*. Recuperado de <https://verbigracia.es/2015/10/15/marco-comun/>
- Truscott, A., Fonseca, L. (2006). *Lineamientos para políticas bilingües y multilingües nacionales en contextos educativos lingüísticos mayoritarios en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes. Recuperado de http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-266111_archivo.pdf
- Universidad Estatal a Distancia (UNED) (2016). *Programa de Fortalecimiento del Inglés para Estudiantes y Funcionarios UNED. Inglés CONARE Intermedio 2 (I2)*. San José: Centro de Idiomas UNED.
- Velasco, P. y Cancino, H. (2012). Los retos de la educación bilingüe en inglés y español en las escuelas públicas de Nueva York: objetivos, modelos y currículos. *Revista Educación: International Review of Education* 58(5). 658. Recuperado de <file:///H:/TESIS%20mely%202017/Ejemplo%20de%20tesis/articulo%20jstor.pdf>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación. Volumen 1*. Córdoba: Editorial Brujas. Recuperado de https://books.google.co.cr/books?id=r8tKbJBkvbYC&pg=PA57&dq=t%C3%A9cnicas+de+recolecci%C3%B3n+de+informaci%C3%B3n&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=t%C3%A9cnicas%20de%20recolecci%C3%B3n%20de%20informaci%C3%B3n&f=false
- Zúñiga, M. (1989). *Educación bilingüe: Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural*. Santiago: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000814/081413so.pdf>

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

