

Revista Reflexión e Investigación Educativa

REI **NED**

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES / UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Vol. 1, Año 1, julio 2018

ISSN en Línea 2452-4638



Revista Reflexión e Investigación Educativa

REIINED

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES / UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Vol. 1, Año 1, julio 2018



DIRECTOR

Carlos Ossa Cornejo

EDITOR JEFE

Federico Pastene Labrín

**EDITOR ASOCIADO/
COORDINADOR COMITÉ EDITOR NACIONAL:**

Maritza Palma Luengo

**EDITOR ASOCIADO/
COORDINADOR COMITÉ EDITOR INTERNACIONAL**

Nelly Lagos San Martín

**EDITOR ASOCIADO/
TRADUCCIÓN Y FORMATO**

Roxana Balbontín Alvarado

**EDITOR ASOCIADO/
TRADUCCIÓN Y FORMATO**

Gabriel Cabezas Rivera

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL:

Dra. Lucía Núñez Aguilera. Proyecto Asociativo Regional Explora RM zona Sur Oriente
Dr. Luis Eduardo Ravanal. Universidad Central de Chile.
Dra. Johanna Camacho González. Universidad de Chile
Dra. Mailing Rivera Lam Universidad de Antofagasta
Dra. Verónica Villarroel. Universidad del Desarrollo
Dr. Oscar Nail Kroyër, Universidad de Concepción
Dr. Claudio Díaz L. Universidad de Concepción
Dr. Christian Miranda J. Universidad de Chile

COMITÉ ASESOR CIENTÍFICO

Dra. María Inés Berrino, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Argentina
Dra. Carla Leticia Paz Delgado, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan, Honduras
Dra. Mireya Vivas de Chacón, Universidad de los Andes de Táchira, Venezuela
Dra. Vilma Pruzzo de di Peggio, Universidad Nacional de la Pampa, Argentina
Dra. Lucía Granados Alós, Universidad Internacional de Valencia, España
Dr. José Manuel García Fernández, Universidad de Alicante, España
Dr. Francisco Herrera Clavero, Universidad de Granada, España
Dra. Carolina González Maciá, Universidad de Alicante, España
Dr. Ricardo Sanmartín López, Universidad de Alicante, España
Dr. Cándido Inglés Saura, Universidad de Alicante, España
Dr. David Aparisi Sierra, Universidad de Alicante, España
Dra. María Vicent Juan, Universidad de Alicante, España

GESTOR

Juan Rivas Maldonado

SOPORTE WEB

Karina Leiva Parra

DIRECCIÓN POSTAL:

Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades
Brasil 1180, Chillán Chile
Casilla 447 - Fono (56-42) 2462450
E-mail: contacto.reined@ubiobio.cl-cossa@ubiobio.cl
revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED

PRESENTACIÓN

La Revista Electrónica "REINED" es una publicación semestral de carácter académico, producida por la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío; la cual se coloca a disposición de los Docentes, Investigadores, Profesionales y Estudiantes de la comunidad nacional e internacional interesados en el área EDUCATIVA.

Su objetivo es generar un espacio académico para la difusión de trabajos de investigación y reflexión académica de los estudiantes de postgrado, académicos y estudiantes de pregrado de las carreras de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, así como de investigadores de otras instituciones y profesores de establecimientos educacionales.

La revista está abierta a contribuciones originales en inglés y español abocadas al campo de la educación, en forma prioritaria del campo pedagógico, así como de las disciplinas afines, como la psicología, antropología, sociología, economía, ciencias políticas, artes y humanidades, neurociencias, historia, derecho, trabajo social, periodismo y filosofía.

Los destinatarios de esta publicación son profesionales de la educación o de disciplinas afines, estudiantes de pregrado y postgrado, académicos, investigadores, profesores y gestores del sistema educacional.

La revista comprende tres secciones:

Investigaciones

- Trabajos de carácter empírico o bibliográfico que se derivan de una investigación, experiencia de acción pedagógica o de gestión educativa, y da cuenta de parte de ella. Refiere los alcances logrados y sus posibles aplicaciones científicas. Debe plantear los objetivos, el método utilizado y resultados de la parte escogida para compartir en la revista.

Reflexiones académicas

- Trabajos de carácter teórico y analítico. Es el tipo de texto que defiende una tesis o contrapone dos tesis o más acerca del objeto de estudio específico que trata. Se debe basar en un discurso reflexivo en el que se pone énfasis en el análisis de estudios vigentes y de las ideas planteadas hasta ese momento, con el objetivo de trascender sus alcances y poner en discusión su relevancia. Es un texto de madurez, en el cual lo fundamental está constituido por la discusión de las ideas.

Experiencias pedagógicas

- Trabajos que sistematicen experiencias pedagógicas en que se evidencie su acción innovadora, ya sea a nivel teórico o práctico, priorizando el desempeño realizado en los establecimientos educacionales y universitarios.

EDITORIAL

La investigación y la reflexión académica son aspectos fundamentales en el desarrollo de la educación, por cuanto permiten analizar la realidad educativa y conocer los elementos que pueden fortalecerla y mejorarla.

Estos procesos son muy valorados actualmente, y corresponden a tareas que todos los profesionales de la educación deberíamos realizar constantemente, con el fin de lograr un conocimiento preciso, racional e innovador. Por ello es que la revista REINED se ha puesto como meta, valorar y apoyar la generación de propuestas tanto de académicos como de estudiantes universitarios de pregrado y postgrado, y de ese modo, aportar al desarrollo de habilidades de construcción del conocimiento.

La investigación cuenta con mecanismos rigurosos para analizar la realidad social e identificar influencias en estos, lo que otorga una determinada certeza sobre la objetividad y posibilidad de intervención para el cambio escolar. Este primer número presenta en su sección Investigaciones, tres estudios, desarrollados por académicos de las regiones de Biobío y Ñuble, centradas en las habilidades que poseen estudiantes de diferentes niveles educativos, y que inciden en su proceso de aprendizaje. La primera orientada a describir y analizar las habilidades de dominio de tecnologías de información y comunicación en estudiantes de Pedagogía de una universidad pública, en base a los criterios e indicadores de la Matriz de Habilidades TIC para el Aprendizaje (HTPA) planteada por el Ministerio de Educación de Chile. La segunda investigación propone caracterizar la autopercepción sobre talento y vocación pedagógica que tienen los estudiantes novatos de las carreras de pedagogía, en otra institución universitaria, tradicional-privada, permitiendo conocer desde la propia perspectiva de los jóvenes, algunos factores que caracterizarían la vocación del docente, en relación con su labor y rol formador. La tercera y última investigación presenta un estudio descriptivo sobre las variables ansiedad escolar, autoestima y perfeccionismo, que se presentan en una muestra de niños y niñas de educación primaria, y así establecer diferencias respecto del sexo y el nivel escolar que permita identificar y promover ambientes más saludables y propicios para el aprendizaje escolar.

Pero no solo la investigación nos permite generar ideas y cambios en educación, la reflexión académica, rigurosa y sistemática es, asimismo, un mecanismo de producción de conocimiento, que, si bien, nace de la teoría, no es menos válido ni certero, y permiten por otra parte profundizar en conceptos y situaciones, promoviendo la crítica y la innovación educativa. En la sección Reflexiones Académicas se presentan tres trabajos de estudiantes de postgrado, tanto chilenos como españoles. El primero de ellos realiza un análisis acerca de la epistemología de los latinoamericanos como pensadores decoloniales, desde una perspectiva crítica y situada. El segundo trabajo corresponde a una propuesta teórica y de intervención, que promueva el desarrollo de las habilidades sociales de niños y niñas con TDAH, mediante estrategias activas y que fortalezcan la labor formativa. El último de los textos de reflexión, se enfoca en una propuesta teórica enmarcada en lineamientos psicopedagógicos, para que profesionales de la salud y la

educación, puedan trabajar con las familias de niños/as con Síndrome de Williams en la atención temprana, desde la propuesta de Experiencia de Aprendizaje Mediado.

En la última sección de la Revista, consideramos experiencias docentes, que otorguen una perspectiva innovadora en la formación humana, a nivel de educación inicial, primaria, secundaria, profesional y postgrado. En esta ocasión se presenta una experiencia didáctica en ambientes universitarios, desde el enfoque educativo de Aprendizaje Basado en Diseño (ABED), instancia trabajada con estudiantes de pedagogía de una universidad pública, buscando mejorar la baja eficacia y eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en escuelas rurales.

De esta forma, como consejo editorial deseamos compartir con nuestros/as lectores/as esta nueva propuesta académica y promover ideas que lleven al fortalecimiento y mejora de los procesos y sistemas educativos de nuestro país y del mundo.

Atentamente
Consejo Editorial
Revista Electrónica
REINED

Investigaciones

HABILIDADES TIC DE ESTUDIANTES DE CARRERAS
DE PEDAGOGÍA

**Marcela Pamela Sobarzo/Juan
Rivas Maldonado**

AUTOPERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES NOVATOS
DE PEDAGOGIA RELATIVA A LA VOCACIÓN Y
TALENTO PEDAGÓGICO

**Ricardo Castro Cáceres/Cristian
Jaramillo Azema**

DIFERENCIAS EN ANSIEDAD ESCOLAR,
AUTOESTIMA Y PERFECCIONISMO EN FUNCIÓN
DEL NIVEL ESCOLAR Y EL SEXO EN ESTUDIANTES
DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**Nelly Lagos San Martin/Maritza
Palma Luengo**

Reflexiones Pedagógicas

HUELLAS EPISTÉMICAS PARA UNA EDUCACIÓN
TRANSFORMADORA: UN PRIMER ACERCAMIENTO
DESDE UNA SUJETA SOCIAL EPISTÉMICA SITUADA

Yasna Anabalón Anabalón

DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
PARA MEJORAR LAS HABILIDADES SOCIALES EN
ALUMNOS CON TDAH

Laura Sánchez Fernández

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA FAMILIAS
CON NIÑOS/AS CON SÍNDROME DE WILLIAMS

Claro Estrada Bisbe

Experiencias Pedagógicas

APRENDIZAJE BASADO EN DISEÑO (ABED) PARA
LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PRIMARIA EN
LA RURALIDAD

**Maritza Palma Luengo/Gabriel
Hernández Martrou**

INVESTIGACIONES



HABILIDADES TIC DE ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA

ICT skills students education careers

Marcela Pamela Sobarzo S. | Universidad Pedro de Valdivia | Chile |
msobarzo@upvl.cl

Juan Emilio Rivas M. | Universidad del Bío-Bío | Chile |
jrivas@ubiobio.cl

RESUMEN: Se caracterizan las habilidades TIC con las que ingresan a la Universidad del Bío-Bío los estudiantes de carreras de pedagogía, a partir de encuestas e instrumentos de evaluación aplicados en ambiente digital sobre instrumentos web y herramientas de producción, tales como el procesador de texto, la planilla de cálculo y las presentaciones. Todos ellos de acuerdo con criterios e indicadores de la *Matriz de Habilidades TIC para el Aprendizaje* (HTPA), documento de política pública creado como parámetro para el desarrollo de competencias en la Educación Básica y Media, elaborado en concordancia con proyectos y programas internacionales que buscan el desarrollo de estas habilidades. Los resultados finales indican que las habilidades TIC no se encuentran desarrolladas. Los datos e información obtenidos tanto en las evaluaciones como en las encuestas aplicadas, revelan que en ninguna de las dimensiones los estudiantes alcanzan porcentajes de logro aprobatorios. Cabe considerar, además, que no existen diferencias significativas en la medición cuando se revisa los resultados por factor.

PALABRAS CLAVE: Competencia – Habilidad - TIC.

ABSTRACT: In this research study, the ICT skills of teaching programs' students of the University of Bío-Bío are characterized. Surveys and assessment instruments in digital environment about knowledge of web tools and other resources, such as, text processor, spreadsheet and presentation software were applied. All the instruments meet the criteria and indicators of the ICT Skills for Learning Matrix (HTPA in Spanish), a public policy document created as a parameter for skills development in primary and secondary school levels, prepared in accordance with international projects and programs that seek the development of these skills. The results indicate that ICT skills are not developed. The information obtained through assessments and surveys applied to students reveal that in no dimension the students reached approving achievement percentages. Also there is not substantial differences in this measurement when the results are analyzed by factors.

KEY WORDS: Skills, Ability; ICT

INTRODUCCIÓN

Se caracterizan las habilidades TIC con las que ingresan a la Universidad del Bío-Bío los estudiantes de carreras de pedagogía, las cuales son supuestamente desarrolladas en la formación secundaria, de este modo los futuros docentes adquirirán nuevas habilidades de orden superior con las que podrían desarrollar estrategias propias de aprendizaje durante su formación inicial y por medio de esta experiencia de aprendizaje lograr la integración curricular de las TIC en sus prácticas pedagógicas.

El uso de tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje es fundamental para la calidad de la educación, este proceso de aprendizaje debe superar las características lúdicas y sociales que actualmente se presentan en él, para desarrollar habilidades de creación y procesamiento de la información necesaria para la generación de nuevo conocimiento. Las TIC pasaron de ser el soporte o apoyo de los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje a convertirse en una política educativa a desarrollar, con habilidades definidas y validadas dadas a conocer a la comunidad educativa para su desarrollo, por medio de la *Matriz de Habilidades TIC para el Aprendizaje* (Mineduc, 2013).

El estudio considera su medición en la población de estudiantes de nueve carreras de pedagogía de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, en este caso 1.313 estudiantes, provenientes en su mayor parte de las comunas aledañas a Chillán, principalmente de la Región del Ñuble. Son en su mayoría alumnos recién egresados de la enseñanza media, por lo que sus edades en promedio no superan los 20 años, ingresando a la Universidad a través de un proceso de selección universitaria nacional. La muestra está compuesta por 86 alumnos de primer año de ingreso de las carreras de Pedagogía en Educación General Básica, Pedagogía en Educación Matemática y Pedagogía en Ciencias mención Biología, Física o Química.

La medición se realiza a través de cuatro instrumentos que caracterizan la situación en la que se encuentran los alumnos al ingresar a la Universidad respecto de sus habilidades TIC. En primer término un cuestionario construido para la caracterización del estudiante y su perfil de usuario tecnológico. En segundo término tres instrumentos de evaluación en ambiente digital organizados sobre la base del cumplimiento de indicadores de logro de actividades con el procesador de texto, la planilla de cálculo, la herramienta de presentaciones y -bajo lineamientos de pertinencia y confiabilidad- el uso funcional de la red de internet, mediante la búsqueda de información y el uso del correo electrónico, todo ello siguiendo los indicadores de la Matriz de Habilidades TIC para el Aprendizaje.

Los resultados indican serias deficiencias en el desarrollo de las habilidades descritas en la matriz. Los datos e información obtenidos tanto en las evaluaciones como en el cuestionario aplicado, indican que en ninguna de las dimensiones los estudiantes alcanzan porcentajes de logro aprobatorios y la caracterización a pesar de detectar grados de diferencia por factor no implica consideraciones sustanciales al logro. Precisar que esta información permitiría a la Universidad la posibilidad de tomar medidas remediales de manera institucional, a los docentes como insumo para la planificación de la docencia y a los alumnos les permite

conocer sus habilidades TIC para posteriormente nivelarlas, como una de las bases sobre las que desarrollarán su formación inicial docente.

Habilidades y competencias para el Siglo XXI

Para 2009 la mayoría de los países de la OCDE tenía, en su estructura educativa, la obligación de desarrollar de habilidades TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), sin embargo, había pocas definiciones específicas de estas habilidades y competencias en los países que consideraran el análisis y comparación de los efectos de las tecnologías en los jóvenes de la *Sociedad del Conocimiento*. Especialmente, cuando la evolución de la sociedad y la economía exigen de los sistemas educativos, el dotar a sus alumnos de habilidades y competencias que les permitan beneficiarse de nuevas formas de socialización, contribuyendo al desarrollo económico bajo un sistema donde el principal activo es el conocimiento (Ananiadou y Claro, 2009).

En el *Congreso de habilidades para el siglo XXI* realizado en la ciudad Bruselas (2010), se realizó el análisis de los países de la OCDE, respecto a que entendían por competencias y habilidades del siglo XXI y cómo estas se incorporan en los currículos nacionales, el contexto en que fueron incorporadas y su impacto en la formación del profesorado. Se evidencia de forma mayoritaria en los países consultados, la asociación de habilidades del siglo XXI al desarrollo de las habilidades TIC. Por lo tanto, al desarrollo de herramientas útiles, que promuevan la activa interacción con las nuevas tecnologías de la información.

De los países que contestaron se observan miradas heterogéneas respecto de la definición de las habilidades para el siglo XXI, entrelazando enfoques para el desarrollo de competencias genéricas con el desarrollo de habilidades TIC. Se observan países con declaración y definición de estas habilidades en su currículum, producto precisamente de reformas educativas ya realizadas con el objetivo de cumplir con las exigencias de la sociedad del conocimiento, y otros países que están iniciando este proceso. La evidencia muestra que la mayoría de las habilidades TIC son trabajadas de forma transversal en el currículum escolar, considerándolas una subdimensión de las habilidades del siglo XXI.

La definición conceptual de las habilidades y competencias para los aprendices del siglo XXI se encuentra abierta, no se cuenta con el acuerdo entre los investigadores y autoridades educativas del conjunto específico de habilidades que involucra. No existe homogeneidad entre los países a la hora de definirlos. En este contexto las habilidades y competencias del siglo XXI son definidas como aquellas habilidades y competencias necesarias para que los jóvenes sean trabajadores efectivos y ciudadanos de la sociedad del conocimiento del siglo XXI (Ananiadou y Claro, 2009).

En esta línea diferentes organizaciones que plantean la incorporación de las TIC, como un elemento común y necesario, sondeando las formas en que los jóvenes están desarrollando sus conocimientos de informática y de información, y las perspectivas de apoyo de su capacidad de participación en la era digital. Para lograr este objetivo, el estudio evaluará el

logro del estudiante, recogiendo y reportando en el análisis de los datos sobre el uso de las computadoras de acuerdo a los planteamientos de la matriz.

MÉTODO

En la medida en que la incorporación de las *competencias* en educación se ha manifestado como una herramienta que le ha impuesto grados de exactitud a la medición de logros, explicitando conocimiento, se requiere de una batería de instrumentos que combinen criterios para la evaluación. Asimismo, el uso de la tecnología en educación con miras a su integración curricular, impone la creación de productos, de esta forma existe una compatibilidad circunstancial entre el logro de una competencia y el uso de TIC en educación.

Sin embargo, cabe constatar que la funcionalidad en el uso de herramientas TIC o el logro de competencias uniformes, deja de lado análisis relevantes cuando la construcción de un producto se convierte en el currículo mismo para los estudiantes, lo que permite establecer diferencias al interior del aula. Por ello es impracticable realizar análisis TIC sin la construcción de productos TIC o su uso específico de herramientas en el proceso, último elemento también objeto de análisis. De este modo se requieren de estudios que no solo midan los productos o el logro de competencias (resultados) sino que también evalúen los procesos de construcción para el logro o alcance de ellos.

Población y muestra

La población son todos los estudiantes de pedagogía de la *Universidad del Bío-Bío*, 1446 estudiantes. Estos estudiantes provienen en su mayor parte de las comunas aledañas a *Chillán*, principalmente de la *Región de Ñuble*. Son en su mayoría alumnos recién egresados de la enseñanza media, por lo que sus edades en promedio no superan los 20 años, han ingresado a la Universidad a través de un proceso de selección universitaria nacional y han sido aceptados por una de las nueve carreras de pedagogía que imparte la Universidad del Bío-Bío.

La muestra la componen los estudiantes de primer año de las carreras de Pedagogía en Educación General Básica, Pedagogía en Educación Matemática, Pedagogía en Ciencias mención Biología, Física o Química. El número corresponde a 86 estudiantes.

Instrumentos

Se han construido, un cuestionario en línea y tres instrumentos de evaluación en ambiente digital: los cuatro instrumentos permitirían caracterizar la situación en la que se encuentran los alumnos al ingresar a la universidad respecto de sus habilidades TIC. El cuestionario fue diseñado exprofeso para el estudio e incluye un total de 58 ítemes. El cuestionario se determinó sobre la base de la *Matriz de Habilidades TIC*, estas habilidades fueron agrupadas en subdimensiones que responden finalmente a cuatro dimensiones. Acerca de las variables, el cuestionario consta de dos partes: en primer lugar, las variables de: a) perfil del estudiante,

cuyos indicadores fueron el sexo, su edad y procedencia; b) perfil de usuario cuyos indicadores fueron el uso de objetos tecnológicos, uso de la web y tiempo en línea de uso de ellos. En segundo término, el cuestionario indaga sobre las habilidades TIC, propiamente tal, asumiendo las variables definidas por las dimensiones propuestas por la matriz. Los ítems se respondieron sobre una escala tipo Likert con cuatro opciones que abarcaron desde *No lo sé hacer* (1), *Sé hacer algo* (2), *lo sé hacer bien* (3), *lo puedo enseñar a alguien* (4). (Fisher y Molenaar, 1995; Martínez, Hernández y Hernández, 2006; Alvarado y Santisteban, 2011).

Para determinar la validez de constructo del instrumento, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .749, lo que indica una fiabilidad aceptable (George y Mallery, 2003); El cumplimiento de los supuestos de los datos se verificaron con el KMO que presentó un valor de .806 y la prueba de esfericidad de Bartlett, la cual resultó significativa ($p=.000$), lo que demostró que los datos eran idóneos para este tipo de análisis. Utilizando el método de Máxima Verosimilitud y rotación Oblimin, se extrajeron cuatro dimensiones con 52 ítems que explicaron el 71.3% de la varianza total de los puntajes. Estos factores fueron definidos de manera siguiente: a) Dimensión de Información (F1); b) Comunicación efectiva y colaboración (F2), c) Convivencia digital (F3); d) Tecnología (F4).

Se han construido tres instrumentos de evaluación en ambiente digital cuya validez se determinó ocupando la técnica de juicio de expertos, en reuniones que depuraron las actividades para medir las habilidades TIC, la medición se realiza sobre la base del cumplimiento de indicadores propuestos en función de actividades a realizar, la medición del desempeño se efectuó frente a herramientas de producción ofimática, en función de su adaptabilidad y frecuencia de uso, cuyo uso es de carácter corriente durante el período escolar. El primero de estos instrumentos evaluó las habilidades mediante un ejercicio con el procesador de texto, implica catorce indicadores enfocados en entregar formato a un producto; el segundo instrumento midió las habilidades mediante un ejercicio en la planilla de cálculo, sobre la base de construcción de un producto, cuenta con 6 indicadores enfocados en la jerarquización de ellos, calculo con fórmulas y construcción de gráficos. El tercer instrumento implica la medición de habilidades mediante un ejercicio con la herramienta de presentaciones con nueve indicadores enfocados en la construcción de un producto bajo lineamientos de pertinencia y confiabilidad, discriminado de forma tangencial en el uso funcional de la red de internet: búsqueda de información y correo electrónico para cada una de las pruebas.

Procedimiento

Se determinaron 20 habilidades de acuerdo con la *Matriz de Habilidades TIC*, agrupadas por dimensión, cada habilidad cuenta con su definición operacional lo que las hace más cómoda de medir, para ello a los instrumentos se les asignaron códigos representados como: el cuestionario (C), el instrumento de medición de habilidades en el procesador de texto (P1); en la planilla de cálculo (P2); y en la herramienta de presentaciones (P3). De esta forma, las habilidades son medidas de más de una forma, lo que asegura una correcta evaluación y

tributación final por dimensión, implícito se encuentra el uso de herramientas en web para complementar la realización de las actividades.

Los instrumentos de evaluación fueron validados por triangulación de juicio de expertos en el periodo de 2012. Para realizar este juicio hay que considerar que todos los años, los alumnos de primer ingreso a la Universidad del Bío-Bío, deben cursar la asignatura *Tecnologías y Aprendizajes* que se encuentra establecida para todas las carreras de pedagogía en la Facultad de Educación y Humanidades, generalmente se imparte en el primer semestre del primer año, su objetivo primario es capacitar a un nivel de usuario en tecnologías de la información a los alumnos de nuevo ingreso, con las herramientas de productividad. La asignatura es realizada por dos profesores expertos que han construido el programa y aplicado diferentes instrumentos de diagnóstico, llegando a indicadores específicos.

El proceso de recogida de datos se realizó durante el primer semestre del año 2015, en el mes de marzo, que corresponde al inicio del año académico, dentro del marco de la evaluación diagnóstica de la asignatura de *Tecnologías y Aprendizajes* del plan de *Formación Pedagógico* de la Facultad de Educación y Humanidades. El carácter de las mediciones es diagnóstico, tiene un carácter voluntario y anónimo de los participantes de la investigación. Se plantean situaciones o tareas que los alumnos deben desarrollar en la clase. La realización de las pruebas y encuestas por parte de los alumnos es individual, cada estudiante resolvió las evaluaciones en un computador de la sala de computación de la Facultad de Educación y Humanidades.

Para el análisis e interpretación de los datos, seguiremos a Taylor y Bogdan (1986), discriminando y atendiendo los análisis de acuerdo a las habilidades y su agrupación correspondiente, calculando frecuencias de respuesta y estableciendo los porcentajes que representan, de ello se desprenden promedios que indicarán el logro de cumplimiento por habilidad, luego agrupada. Se entiende que la intención de estos instrumentos tiene un carácter exploratorio de los fenómenos resultantes de esta investigación. Más que emitir juicios de valor sobre el resultado de ellos, se quiere presentar la realidad respecto de la apreciación y el logro en el desempeño.

Habilidades TIC para el aprendizaje, Matriz de Habilidades TIC (Mineduc 2013).

En este documento se especifican desempeños que son observables y medibles en la etapa escolar de los alumnos, de esta forma es entendible que el proceso de generación de habilidades del siglo XXI en Chile se implementó y en el caso de la enseñanza escolar existe una definición que guía al docente y permite realizar la comparación en este estudio. De esta forma la habilidad TIC es la capacidad de resolver problemas de información, comunicación y conocimiento, así como dilemas legales, sociales y éticos en ambiente digital.

Las dimensiones (tabla 1, 2, 3, 4) que componen la *Matriz de Habilidades TIC para el Aprendizaje* se encuentran estructuradas a la vez en subdimensiones, habilidad y definición operacional:

- *Información*: la dimensión describe las habilidades para buscar, seleccionar, evaluar y organizar información en entornos digitales y transformar o adaptar la información en un nuevo producto, conocimiento o desarrollar ideas nuevas. Por este motivo, la dimensión información se compone de dos sub dimensiones: Información como fuente e Información como producto
- *Comunicación efectiva y colaboración*: Las habilidades incluidas en esta dimensión deben entenderse como habilidades sociales. Esta dimensión se aborda en dos sub dimensiones: comunicación efectiva y colaboración.
- *Convivencia digital*: las tic representan un nuevo contexto o ambiente donde los estudiantes se relacionan y vinculan con otros (Gasser, Maclay, y Palfrey, 2010 en Mineduc, 2013). Como en las dos dimensiones anteriores, se han definido aquí dos sub-dimensiones: Ética y autocuidado y TIC y sociedad.
- *Tecnología*: esta dimensión define las habilidades funcionales y conocimientos necesarios para nombrar, resolver problemas, operar las TIC en cualquier tarea. Es importante considerar que, por la permanente creación de software, hardware y programas, esta dimensión es particularmente dinámica. Se divide en tres sub-dimensiones: Conocimientos TIC, Operar las TIC, Usar las TIC (Mineduc, 2013).

Tabla 1 Especificaciones Dimensión de Información

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	HABILIDAD	DEFINICIÓN OPERACIONAL	C	P1	P2	P3
INFORMACIÓN	Información como fuente	Definir la información que se necesita	Precisar la información requerida con el fin de orientar y acotar la búsqueda en ambiente digital.	X			
		Buscar y acceder a información	Generar y/o aplicar una estrategia de búsqueda para localizar información en ambiente digital	X			X
		Evaluar y seleccionar información	Elegir una o más fuentes de información y contenidos digitales en base a criterios de pertinencia, confiabilidad y validez.	X			X
		Organizar Información	Ordenar y estructurar información digital en base a esquemas de clasificación dados o propios para recuperarla y reutilizarla.	X	X	X	X
	Información como producto	Planificar la elaboración de un producto de información	Especificar los pasos requeridos de un plan de trabajo para la elaboración de un producto usando herramientas digitales.	X		X	
		Sintetizar información digital	Combinar e integrar información en ambiente digital para crear un nuevo producto de información	X			X
		Comprobar modelos o teoremas en ambiente digital	Verificar supuestos y reglas usando software especializado.	X		X	
		Generar un nuevo producto de información	Representar, diseñar y generar nuevos productos en ambiente digital.	X			X

Fuente: Mineduc 2013

HABILIDADES TIC DE ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS PEDAGOGÍA

Tabla 2 Especificaciones Dimensión Comunicación y Colaboración

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	HABILIDAD	DEFINICIÓN OPERACIONAL	C	P1	P2	P3
COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN	Comunicación efectiva	Utilizar protocolos sociales en ambiente digital	Reconocer y aplicar reglas y normas sociales para comunicar información en ambiente digital, según un propósito, medio digital y audiencia específica.	X	X	X	X
		presentar información en función de una audiencia	Aplicar criterios de diseño y formato en la elaboración de un documento, presentación u otro en función de una audiencia y finalidad específica	X		X	X
		Transmitir información considerando objetivo y audiencia	Reconocer y destacar la información relevante e identificar el medio digital más adecuado para enviar un mensaje de acuerdo a un propósito y audiencia específica.	X			X
	Colaboración	Colaborar con otros a distancia para elaborar un producto de información	Intercambiar información, debatir, argumentar y acordar decisiones con otros a distancia para lograr objetivos comunes en ambiente digital. Desarrollar contenidos a distancia y publicarlos con pares, profesores u otras personas, usando herramientas digitales.	X	X	X	

Fuente Mineduc, 2013

Tabla 3 Especificaciones Dimensión Convivencia Digital

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	HABILIDAD	DEFINICIÓN OPERACIONAL	C	P1	P2	P3
CONVIVENCIA DIGITAL	Ética y Cuidado	Identificar oportunidades y riesgos en ambiente digital, y aplicar estrategias de protección personal y de los otros	Distinguir oportunidades y riesgos propios del ambiente digital y aplicar estrategias de seguridad emocional. Aplicar estrategias de protección de la información personal y de los otros en ambiente digital.	X	X		
		TIC y Sociedad	Respetar la propiedad intelectual	Reconocer dilemas éticos y consecuencias legales de no respetar la creación de otros y aplicar prácticas de respeto a la propiedad intelectual en el uso de recursos de información.	X		
		Comprender el impacto social de las TIC	Entender y evaluar la capacidad que tienen las TIC de impactar positiva o negativamente en los individuos y la sociedad en problemáticas sociales, económicas y culturales.	X	X		

Fuente Mineduc, 2013

Tabla 4 Especificaciones Dimensión Tecnología

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	HABILIDAD	DEFINICIÓN OPERACIONAL	C	P1	P2	P3
TECNOLOGÍA	Conocimiento TIC	Dominar conceptos TIC básicos	Demostrar entendimiento conceptual y práctico de los componentes del computador y sistemas informáticos.	X			
	Saber operar las TIC	Seguridad en el uso (cuidado de equipos)	Conocer y aplicar normas básicas de cuidado y seguridad en el uso del computador	X			
		Resolución de problemas técnicos	Diagnosticar y resolver problemas básicos de hardware, software y redes utilizando los sistemas de ayuda de las aplicaciones e internet.	X	X		X
	Saber usar las TIC	Dominar aplicaciones de uso más extendido	Utilizar funciones básicas de herramientas de productividad.	X	X	X	
Utilizar las funciones básicas de herramientas de comunicación a través de internet.							

Fuente Mineduc, 2013

RESULTADOS

La caracterización de los encuestados muestra que el 70.9% de ellos son mujeres, respecto del tipo de colegio de donde egresaron los encuestados indican que el 34.9% de ellos egresó de colegios municipales; el 64% egresó de colegios particulares subvencionados y un 1.2% de colegios particulares. Finalmente, el 64% de ellos realizó preuniversitario.

Respecto de la utilización de objetos tecnológicos se consideró la posibilidad de dar más de una respuesta, de esta forma, la caracterización de los resultados: el 53.5% de los encuestados utiliza teléfono celular, el 58.1% utiliza teléfono celular inteligente; un 10.5% utiliza *tablet*; el 37.2% computador personal y un 84.9% *notebook*.

La encuesta considera, además, consultas respecto del uso de herramientas de la web 2.0, para ello no se excluyen respuestas, pudiendo los encuestados dar más de una respuesta: en esta consideración el 88.4% de los encuestados indica la utilización del correo electrónico; el 98.8% utiliza redes sociales; el 79.1% *whatsapp*; el 19.8% juega en línea y el 8.1% reconoce la utilización de *blogs*.

Los resultados presentados muestran los porcentajes de logro a partir de la aplicación de la encuesta y la resolución de los desafíos planteados en las pruebas en las herramientas de producción, respecto del cuestionario este no presenta la obligatoriedad de contestar a todas las preguntas.

Instrumento (cuestionario)

Para la medición de las habilidades TIC mediante el cuestionario, los resultados se presentan por dimensión (Tabla 5; Figura 1). En el caso de la *dimensión de Información* el promedio de respuestas que indican dominio de las habilidades es de solo un 21,2%. Se puede establecer que el conjunto de habilidades que definen la *subdimensión de información como fuente* es declarada como dominada por un número significativo de estudiantes, pero existe mucha

reticencia a asumir que se está empoderado para construir un producto (*subdimensión de información como producto*). En este sentido la habilidad de comprobar un modelo o teoría presenta una bajísima consideración de logro.

Las habilidades agrupadas en la *dimensión Comunicación y Colaboración* presentan un promedio de respuestas en donde solo el 16.8% de los estudiantes indica dominarlas, aunque casi la mitad de los encuestados indica *saber hacer algo*, esta respuesta no implica relación con la circunstancia que en contraste presenta el promedio de respuestas de alumnos que indican que se lo pueden *enseñar a alguien* (12.7%). Aunque cabe destacar la amplia y notoria cantidad de alumnos (40.8%) que declara dominar la habilidad de *enseñar a otros reglas y normas sociales de comunicación de información en ambiente digital*, lo que incide en el primer resultado.

Tabla 5 Resultados Cuestionario

	HABILIDAD	NO LO PUEDE REALIZAR	SABE HACER ALGO	LO SABE HACER BIEN	LO PUEDE ENSEÑAR A ALGUIEN
INFORMACIÓN	<i>Definir la información que se necesita,</i>	4,05	45,35	43,6	7
	<i>Buscar y acceder a información</i>	5,85	42,45	43	8,7
	<i>Evaluar y seleccionar información</i>	10,45	60,5	26,15	2,9
	<i>Organizar información</i>	19,8	44,2	29,1	7
	<i>Planificar la elaboración de un producto de información</i>	76,5	19,8	4,7	0
	<i>Sintetizar información digital.</i>	53,5	34,3	11,15	1,15
	<i>Comprobar modelos o teoremas en ambiente digital.</i>	83,15	15,7	1,2	0
	<i>Generar un nuevo producto de información</i>	36,65	50,6	10,45	2,35
	Resumen Dimensión	36,2	39,1	21,2	3,6
COMUNICACIÓN	<i>Utilizar protocolos sociales en ambiente digital</i>	9,25	41,15	8,7	40,85
	<i>Presentar información en función de una audiencia</i>	17,4	55,8	23,6	3,1
	<i>Transmitir información considerando objetivo y audiencia</i>	25,6	57,8	15,5	1,2
	<i>Colaborar con otros a distancia para elaborar un producto de información.</i>	37,8	39,8	19,2	3,2
	Resumen Dimensión	22,5	48,6	16,8	12,1
CONVIVENCIA	<i>Identificar oportunidades y riesgos en ambiente digital, y aplicar estrategias de protección personal y de los otros</i>	29,4	29,1	31,3	10,3
	<i>Respetar la propiedad intelectual</i>	9,7	49,2	15,13	1,97
	<i>Comprender el impacto social de las TIC</i>	0	45,7	15,1	2,3
	Resumen Dimensión	9,8	42,4	19,1	4,2
TECNOLOGÍA	<i>Dominar conceptos TIC básicos</i>	2,3	51,2	34,9	11,6
	<i>Seguridad en el uso</i>	38,8	28,3	5,0	4,7
	<i>Resolución de problemas técnicos</i>	34,4	47,1	12,8	4,4
	<i>Dominar aplicaciones de uso más extendido</i>	47,1	42,45	9,35	1,2
	Resumen Dimensión	30,7	42,3	15,5	5,5

Fuente Elaboración propia

La *dimensión de Convivencia Digital* presenta un promedio de respuestas en donde solo el 19.1% de los alumnos indica dominar las habilidades de la dimensión, sin embargo, ese resultado es de un universo de respuestas menor; de hecho, el más disminuido de las cuatro dimensiones (75,5%). La menor proporción de respuestas, sumado al bajo nivel de logro de cada una de las habilidades, no implica ciertamente desconocimiento de los riesgos de los ambientes digitales o el respeto por la propiedad intelectual, ya que el (42,4%) indica saber

algo al respecto, más bien parece ser cierta valoración intrínseca difícil de ser explicitada, es decir: una percepción asumida como inherente a la permanente conexión.

Finalmente, respecto de las habilidades agrupadas en la *Dimensión de Tecnología* solo el 15.5% de los alumnos indica dominio; asimismo, el número de alumnos que responden las preguntas de esta habilidad es ligeramente menor que las dos primeras dimensiones. Al igual que en la *dimensión de Información* es posible hacer una distinción respecto a las subdimensiones que la conforman: la *subdimensión de conocimiento TIC* (cuya adscripción al conocimiento solo refiere capacidades) presenta un promedio de respuestas (34.9%) que se adscriben a la proporción de alumnos que *lo sabe hacer bien*. Del mismo modo, un bajísimo promedio de alumnos indica dominar las habilidades de la *subdimensión de saber operar las TIC*. Respecto de la *subdimensión saber usar las TIC* existe un dominio parcial de las habilidades. Finalmente, esta dimensión presenta diferentes lineamientos que declarados presentan coherencia, pero que apuntan a enfoques diferentes para ser agrupados en una dimensión.

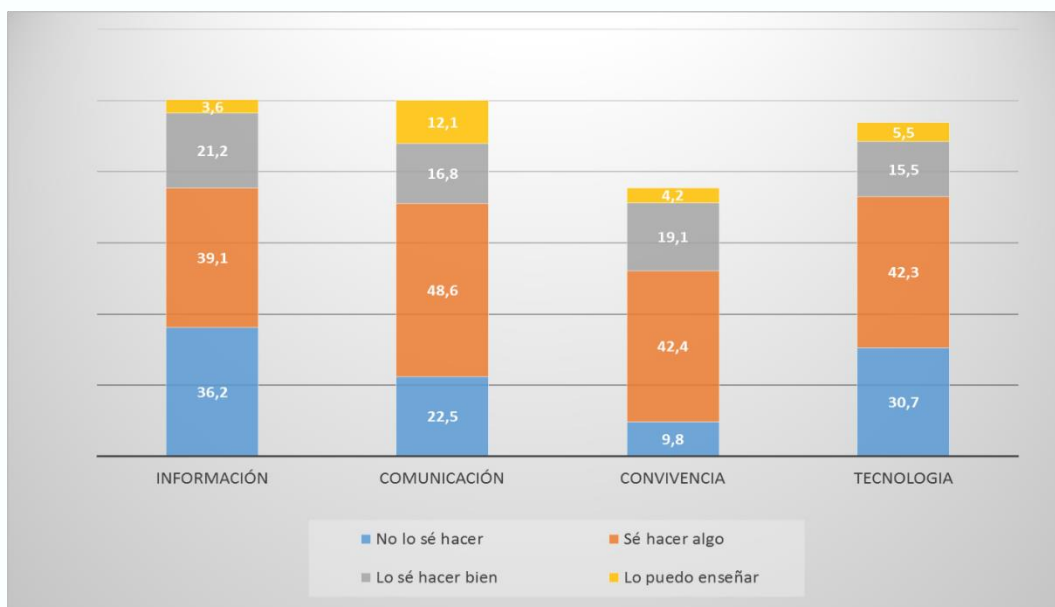


Figura 1 Resultados Cuestionario
Fuente: resultados cuestionario

Instrumentos de evaluación

En la medición de habilidades con pruebas en ambiente digital, los resultados se presentan de igual forma que con el cuestionario, es decir: por dimensión (tabla 6). En el caso de la *dimensión de Información* el promedio de logro alcanzado fue de un 62,4%. Se constata que el conjunto de estas habilidades que conforman un proceso lógico de búsqueda de información para construir un producto o evidenciar un modelo, sí estarían presentes (en un nivel precario) en los estudiantes. Del mismo modo, cabe destacar que la medición de las habilidades de esta dimensión se puede realizar con diferentes herramientas, en este caso, para el estudio la herramienta de productividad elegida que permitía en un solo ambiente la medición de una mayor proporción de habilidades, fue la herramienta de presentaciones,

donde la evaluación de pertinencia de la información obtuvo un porcentaje de logro alto. Sin embargo para medir la habilidad de síntesis y modelización de información la herramienta utilizada fue tributada por la planilla de cálculo.

Las habilidades agrupadas en la *dimensión Comunicación y Colaboración* presentan un porcentaje de logro de un 61,4%. Estas habilidades pueden ser medidas con todas las herramientas de productividad en cuanto al aspecto de comunicación, sin embargo, las habilidades de colaboración, presentan inconvenientes en su medición, producto que, aunque existen herramientas de productividad en línea que permiten la colaboración sincrónica o asincrónica, se requiere de consistentes soportes tecnológicos para que un curso entero ingrese al mismo tiempo a realizar las pruebas, lo que impide medir la habilidad directamente.

Tabla 6 Resultados instrumentos de evaluación

	HABILIDAD	PROCESADOR DE TEXTO	PLANILLA DE CALCULO	PRESENTACIONES	M
INFORMACIÓN	Definir la información que se necesita,	43			43
	Buscar y acceder a información			61,6	61,6
	Evaluar y seleccionar información			80,2	80,2
	Organizar información	55,75	66,85	68,6	63,7
	Planificar la elaboración de un producto de información		59,3		59,3
	Sintetizar información digital.			61,6	61,6
	Comprobar modelos o teoremas en ambiente digital.		62,8		62,8
	Generar un nuevo producto de información			67,4	67,4
	Resumen Dimensión				62,4
COMUNICACIÓN	Utilizar protocolos sociales en ambiente digital	77	68,6	81,4	75,6
	Presentar información en función de una audiencia		31,4	51,2	41,3
	Transmitir información considerando objetivo y audiencia			67,4	67,4
	Colaborar con otros a distancia para elaborar un producto de información.				
	Resumen Dimensión				61,4
CONVIVENCIA	Identificar oportunidades y riesgos en ambiente digital, y aplicar estrategias de protección personal y de los otros	0			0
	Respetar la propiedad intelectual				
	Comprender el impacto social de las TIC	6,9			6,9
	Resumen Dimensión				3,45
TECNOLOGÍA	Dominar conceptos TIC básicos				
	Seguridad en el uso				
	Resolución de problemas técnicos	17,4		17,18	17,29
	Dominar aplicaciones de uso más extendido	50,21	70,95		60,58
	Resumen Dimensión				38,935

Fuente: Elaboración propia

La *dimensión de Convivencia Digital* presenta un promedio de logro bastante bajo, solo un 3,45% logra dominar el grupo de habilidades, como resultado es el más bajo de las cuatro dimensiones. Existe cierta claridad en el componente de cuidado frente a riesgos (sin indicar grupos o situaciones vulnerables) imponiéndose un autocuidado, producto de la información a la que se accede: sin embargo, el componente ético presenta serias falencias, ninguno de los productos construidos presenta referencias explícitas del origen de la información que contiene; asimismo, ningún alumno fue capaz de asignar protección anti-copia a un producto construido, delimitando un bajísimo nivel de logro alcanzado en cuanto

al respeto por la propiedad intelectual. Asimismo, cabe considerar que dentro de la dimensión existe una habilidad que implica la asignación de *impactos sociales de las tic*, esta habilidad no se encuentra explicitada si se refiere a funcionalidad, uso u aptitud, entre otros elementos; tampoco considera creencias y menos considera la amplia literatura de asignación que la filosofía de la tecnología plantea, así como la corriente CTS, dificultando su medición.

Finalmente, existe un grupo de habilidades agrupadas en la *Dimensión de Tecnología* que enfatizan habilidades que hoy no cubren la cantidad de información y conocimiento implícito existente. Quedando en evidencia la necesidad de indicadores para medir habilidades técnicas, técnico-científicas y científicas, competencias que puedan evidenciar la capacidad de discernir sobre la capacidad técnica de equipos, requerimientos de potencia y síntesis que se encuentran en directa relación con las herramientas utilizadas, para la posibilidad de procesamiento, síntesis, minería de datos, entre otros, declaramos sí, que el estudio no midió en ambiente digital la búsqueda de un antivirus o un software de mantenimiento y que el alcance de logro de esta dimensión, un notoriamente bajo 38,9%, enfatiza en algunos elementos puntuales de las herramientas de productividad (los más simples).

Cabe considerar, que en esta dimensión, su enfoque limita la producción de conocimiento, ya que al centrarse en funcionamientos y uso de herramientas implica el desarrollo de capacidades que no tributan a directamente a habilidades que permitan la explicitación de conocimiento; que favorezcan enfoques de creación del mismo o el planteamiento de capacidades y habilidades en el manejo de información que planteen el uso de herramientas para la creación e incorporación de competencias para su desarrollo.

Los resultados de las mediciones indican que el promedio de porcentajes de dominio de habilidades (tabla 7 y figura 2), alcanzado por los estudiantes en la *Dimensión Información* fue de un 41%, evidenciando que no se han desarrollado las habilidades en su formación escolar. En el detalle de los resultados se presentan niveles de logro del 51% en la *subdimensión de información como fuente*, mientras que en la *subdimensión de información como producto* el logro presentado es de un 30.2%. Los estudiantes muestran mejores desempeños a la hora de realizar la búsqueda y organización de la información. No así cuando la tarea implica la creación de un *nuevo producto de información*, en donde los resultados indican que solo un 38,4% posee las habilidades y es capaz de generarlo.

En la *Dimensión Comunicación y Colaboración* el porcentaje de dominio es del 34.6%, presentando la *subdimensión de Comunicación Efectiva* un 39% de logro y la *subdimensión de Colaboración* un 19%. Un análisis más detallado de la *subdimensión de Comunicación Efectiva*, indica que la utilización de *protocolos sociales en ambiente digital* alcanza un 55,2% de logro, mientras que el *trasmitir información según propósito y audiencia* presenta el menor logro con un 29,4%. Finalmente, en la *subdimensión Colaboración* se alcanza un 19% de logro en la *colaboración a distancia* para elaborar un producto de información.

HABILIDADES TIC DE ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS PEDAGOGÍA

Tabla 7 Resultados Habilidades Tic

Dimensión Información							
Información como fuente				Información como producto			
Definir la información que se necesita	Buscar y acceder a información	Evaluar y seleccionar información	Organizar información	Planificar la elaboración de un producto de información	Sintetizar información digital	Comprobar modelos o teoremas en ambiente digital	Generar un nuevo producto de información
48.1%	55%	46,1%	58,3%	32%	28.7%	21.7%	38,4%
Dimensión Comunicación y Colaboración							
Comunicación efectiva				Colaboración			
Utilizar protocolos sociales en ambiente digital		Presentar información en función de una audiencia		Transmitir información considerando objetivo y audiencia		Colaborar con otros a distancia para elaborar un producto de información	
55,2%		32.56%		29,4%		19%	
Dimensión Convivencia Digital							
Ética y Cuidado				TIC y Sociedad			
Identificar oportunidades y riesgos en ambiente digital, y aplicar estrategias de protección personal y de los otros			Respetar la propiedad intelectual			Comprender el impacto social de las TIC	
41,9%			17,1%			17,6%	
Dimensión Tecnología							
Conocimiento TIC		Saber operar las Tic		Saber usar las TIC			
Dominar conceptos TIC básicos		Seguridad en el uso (cuidado de equipos)		Resolución de problemas técnicos		Dominar aplicación es de uso más extendido	
46,5%		9,7%		17,2%		54.3%	

Fuente: Elaboración propia

La *Dimensión de Convivencia Digital* presenta un nivel de logro de un 24.3%, siendo el más bajo de las cuatro dimensiones. Se destaca un porcentaje de logro del 33,7% en la *subdimensión Ética y Cuidado*, en la que el dominio de habilidades es presentado por un mayor porcentaje de alumnos que es capaz de *Identificar oportunidades y riesgos* en ambiente digital, y *aplicar estrategias de protección personal* y de los otros, respecto del nivel de logro alcanzado en cuanto al respeto por la *propiedad intelectual*. Por su parte, en la *subdimensión de TIC y Sociedad* el porcentaje de logro alcanzado por los estudiantes es de un 14.9%, lo que evidencia una baja comprensión del impacto social de las TIC.

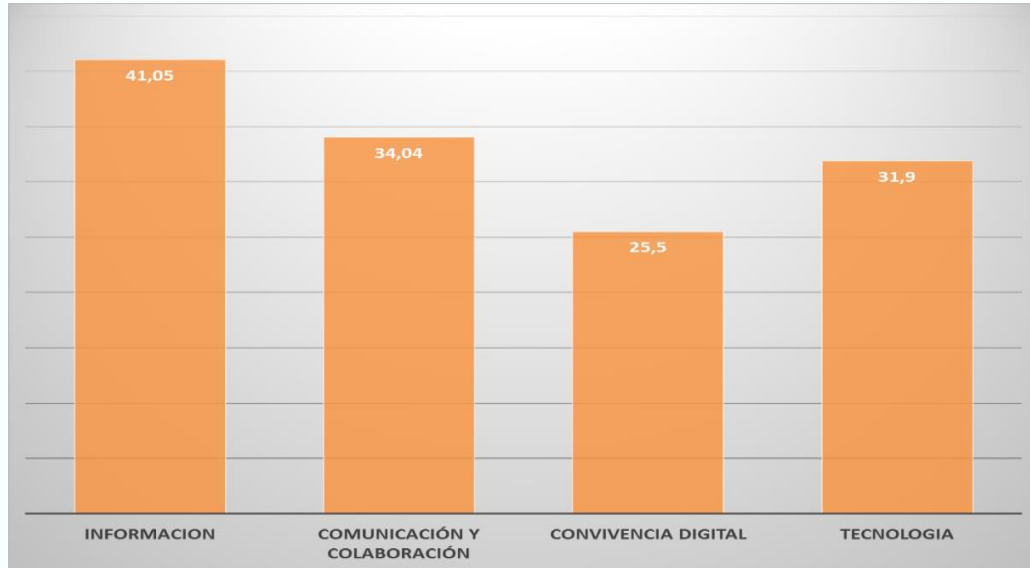


Figura 2 Resultados Habilidades tic
Fuente: resultados pruebas y cuestionarios

La *Dimensión de Tecnología* alcanzó un porcentaje de aprobación del 27,5%, el segundo nivel de logro más bajo. Se destaca con un menor porcentaje de logro la *subdimensión de saber operar las TIC* con un nivel de logro del 13,4%. En la segunda posición, se presenta la *subdimensión de Conocimiento TIC* con un porcentaje de logro del 46,4%. En la primera posición, con el mayor porcentaje de logro, un 54,3% se encuentra la *subdimensión Saber usar las TIC*, que considera las aplicaciones de uso más extendido.

En cuanto a los resultados obtenidos por las carreras de pedagogía, se observan resultados heterogéneos, los porcentajes de aprobación varían entre las pruebas, mientras que en la evaluación de uso de la planilla de cálculo y el procesador de texto los alumnos de Pedagogía General Básica obtienen los resultados más bajos, son los mismos los que obtienen el mayor porcentaje de logro en la prueba de uso de herramientas de presentación, con un porcentaje de logro aprobatorio para esa evaluación. En el caso de la carrera de Pedagogía en Educación Matemática los alumnos presentan resultados aprobatorios en las pruebas de uso de la planilla de cálculo y herramientas de presentación, sin embargo, reprobaban en la medición de uso del procesador de texto. Finalmente, los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Ciencias mención Biología, Física y Química, aprueban solo una de las evaluaciones rendidas, la de uso de la planilla de cálculo con un nivel mínimo, reprobando la evaluación de uso del procesador de texto y herramientas de presentación. Respecto de los resultados por género: las mujeres presentan mejores resultados en cada una de las tres pruebas de medición de uso de las herramientas de productividad, siendo la prueba de procesador de texto, donde presentaron el más bajo desempeño, destacándose tanto en la prueba de la planilla de cálculo como en la prueba de herramientas de presentación.

CONCLUSIONES

Las habilidades TIC para el aprendizaje de los estudiantes de nuevo ingreso de las carreras de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío, esta investigación ha evidenciado que no se encuentran desarrolladas. Los resultados obtenidos tanto en las evaluaciones como en el cuestionario aplicado indican que en ninguna de las dimensiones los estudiantes alcanzan porcentajes de logro aprobatorios. Los porcentajes de aprobación fluctúan entre el 25% al 36,6%. Destacándose como la dimensión menos lograda la de *Convivencia Digital*, demostrando un insuficiente dominio de las habilidades.

Dentro de las mediciones destacan con mayores niveles de logro, de manera transversal en las carreras, aunque no se alcanza un nivel de aprobación, las habilidades de la dimensión de *Información como Fuente*, que evalúa la búsqueda, evaluación y organización de información, sin embargo, esos porcentajes disminuyen notoriamente cuando la tarea consiste en generar a partir de esa información un nuevo producto de información, parte central de la dimensión de la *Información como Producto*.

Otra de las características de las habilidades TIC para el aprendizaje de los estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío es el escaso nivel de logro de la dimensión de *Comunicación y Colaboración*, muchos de los cuales declaran conocer y utilizar escasamente las herramientas que permiten el desarrollo de las habilidades de esta dimensión. Se destaca, además, el bajo nivel de logro de los alumnos en la dimensión de *Tecnología*, donde los estudiantes presentan un mayor porcentaje de aprobación en el uso de las aplicaciones más extendidas, sin embargo, no son capaces de operar las TIC y resolver problemas de forma autónoma.

Las características de las habilidades TIC de los estudiantes de nuevo ingreso de las carreras de Pedagogía de la Universidad del Bío-Bío son homogéneas en cuanto a que comparten un escaso dominio de las habilidades que debieron ser desarrolladas en su enseñanza media. En dos de los tres instrumentos de evaluación el porcentaje de logro está bajo el 60%, lo que indica que los alumnos de las carreras investigadas han reprobado la evaluación.

AGRADECIMIENTOS

El estudio fue terminado en noviembre de 2016, agradecemos al Sr. Decano de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, por facilitar la realización de este estudio. Esta investigación no ha recibido ninguna subvención específica de los organismos de financiación en los sectores públicos, comerciales o sin fines de lucro.

REFERENCIAS

- Alvarado J. y Santisteban C. (2011) *La validez en la medición psicológica* Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- Ananiadou, K. and M. Claro (2009), *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>.
- Fischer, G H y Molenaar, I. W. (1995) *Rasch models: Foundations recent developments, and applications*. NY, Springer-Verlag.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon
- Martínez, M.R., Hernández M.J., y Hernández, M.V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- MINEDUC Ministerio de Educación (2013) *Matriz de Habilidades tic para el aprendizaje*. Publicación desarrollada por los profesionales del área de competencias y formación TIC de enlaces, Centro de educación y tecnología, Ministerio de educación: Paola Alarcón Frías | Ximena Álvarez peralta | Denisse Hernández Latorre | Daniela Maldonado Astorga. En el marco de la asesoría “Actualización y validación de la matriz de Habilidades tic para estudiantes” desarrollada por Magdalena Claro Tagle.
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la Universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIX, No. 154, Abril-Junio, 77-90
- Taylor S.J. y Bogdan R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México, Paidós.
- Villarroel, V., Bruna D., (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1) 23-34

AUTOPERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES NOVATOS DE PEDAGOGÍAS RELATIVA A LA VOCACIÓN Y TALENTO PEDAGÓGICO.

Self-perception of novice students of pedagogies related to the vocation and pedagogical talent.

Ricardo Andrés Castro Cáceres | Universidad Católica de la Santísima Concepción | Chile
rcastroc@ucsc.cl

Cristian Alonso Jaramillo Azema¹ | Universidad Católica de la Santísima Concepción | Chile
cjaramillo@ucsc.cl

RESUMEN: El presente artículo tiene como propósito caracterizar la autopercepción sobre talento y vocación pedagógica que tienen los estudiantes novatos de las carreras de pedagogía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción UCSC. El estudio posee un carácter cuantitativo y descriptivo. Para recoger la información se utilizó la Escala de vocación y talento pedagógico (VTP) aplicada a los 499 estudiantes, que equivale a la población de estudiantes de primer año de pedagogía, ingreso 2018. Los resultados corroboran que, en primer lugar, la empatía y la tolerancia emergen como factores relevantes para los estudiantes de primer año, por otra parte, se reconocen al "rol profesional" como un fenómeno dinámico e influyente respecto de su vocación pedagógica. Respecto al talento pedagógico se identificó adjetivos asociadas a las habilidades cognitivas y sociales en donde se destaca la necesidad y la importancia de la empatía y la reflexividad respecto de su interacción o la forma como se relaciona con el entorno social, asociando estos adjetivos a factores que permitirían el éxito y la eficiencia de las actividades pedagógicas en desarrollo.

PALABRAS CLAVE: vocación, talento, autopercepción, pedagogía, formación inicial docente.

ABSTRACT: *The purpose of this article is to characterize the self-perception on talent and teaching vocation of first year students of Teaching Programs in Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). The study has a quantitative and descriptive approach. In order to collect the data, the Pedagogical Talent and Vocation Scale (VTS) was applied to 499 students, which is equivalent to the 2018 first-year students admitted in Teaching Programs. The results corroborate that, in the first place, empathy and tolerance emerge as relevant factors for first year students, and secondly, they recognize the "professional role" as a dynamic and influential phenomenon regarding their teaching vocation. Regarding teaching talent, adjectives associated with cognitive and social skills were identified, highlighting the need and importance of empathy and reflexivity in relation to their interaction or the way they relate to the social environment, associating these adjectives with factors that would allow the success and efficiency of teaching activities in development.*

KEYWORDS: *vocation, talent, self-perception, pedagogy*

¹ Investigador Proyecto PMI USC 1501

INTRODUCCIÓN

El escenario pedagógico y la formación inicial docente en América Latina ha sido ampliamente investigada (Ávalos, 2012, Vaillant y García, 2015) y existe hoy suficiente información en relación a los procesos de formación, las condiciones laborales y la evaluación de desempeño. La mayoría de los trabajos de investigación concluye que los docentes son la clave para la mejora de los resultados educativos y que los directores de escuela son de vital importancia para que los maestros y profesores puedan trabajar mejor (Vaillant, 2015).

En Chile la reforma educacional en marcha ha sentado las bases para asegurar la calidad de la educación en todos sus niveles, desde la sala cuna hasta la educación superior y técnica, a través de una serie de iniciativas y proyectos de ley que implican grandes desafíos en materia educativa. En esta línea, han sido promulgadas normativas como la Ley 20.849 de inclusión escolar y la Ley 20.903 que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas, que entregan las condiciones necesarias para fortalecer el sistema educativo.

Entre los principales desafíos propuestos por estas iniciativas, se encuentra el mejoramiento de la formación inicial docente FID, reconociendo el rol fundamental que los profesionales de la educación tienen en el desarrollo de un sistema educativo de calidad. Los lineamientos de Políticas Públicas para FID ponen de manifiesto la necesidad de que las universidades a través de sus carreras de pedagogía deban hacerse cargo de abordar los diversos requerimientos que estas nuevas normativas establecen, como la acreditación efectivamente obligatoria, implementar mecanismos específicos de admisión, cumplir con nuevos estándares de calidad, formar y practicar la democracia, la diversidad e inclusión, así como incluir el componente ciudadanía en los planes de estudio, entre otras materias.

Respecto a los requisitos de ingreso para los estudiantes de pedagogía, las exigencias se elevarán de manera gradual en sus tres vías de acceso: Puntaje PSU, ranking de notas o programas de acceso a la educación superior. Esta última modalidad de preparación y acceso de estudiantes de educación media para continuar estudios de pedagogía en la educación superior, pretende atraer estudiantes con talento y vocación pedagógica.

Contexto de la investigación

Los cambios adoptados en FID impactan en los diferentes momentos de la trayectoria formativa desde el ingreso, diagnóstico, acompañamiento y ajustes a la formación incluyendo evaluaciones durante el ejercicio profesional de los profesores, que permiten conocer su desempeño en las aulas y determinar si la formación inicial fue adecuada o influyente en sus resultados. La importancia atribuida a la mejora de la calidad en la formación de los docentes, lleva a reconocer el rol fundamental que éstos cumplen en el desarrollo y crecimiento del país.

En materia de educación, existe la necesidad de contar con agentes de cambio que permitan el desarrollo de la sociedad, esta responsabilidad recae en los profesores, que si bien no son los únicos ni los más importantes, tienen la capacidad y las herramientas para estimular la participación de las nuevas generaciones, estableciendo una base para un mejor futuro, lo cual es afirmado por Freire (2002): "No habrá cambios sociales profundos y afirmación de la democracia en cuanto auténtica participación de la gente en el quehacer socio-cultural, si no se implementa una educación competente desde el punto de vista profesional y de las actitudes del educador" (p. 91).

Siguiendo esta misma corriente, y como una forma de garantizar que los docentes sean capaces de llevar a cabo su labor de manera satisfactoria al momento de egresar, en Fuentes, Araneda y Verdugo (2013) se desarrolla la idea de que los buenos profesores y con vocación tienen características que los hacen destacar en forma positiva por sobre los demás docentes y pueden ser catalogados como personas con características idóneas para desarrollarse y ejercer la enseñanza, incluyendo además, la necesidad de contar con estudiantes en proceso de formación que posean Talento Pedagógico, término descrito como "*(...) el conjunto de características de personalidad que posee la persona que, de manera manifiesta o no, tiene interés por la enseñanza y pudiera optar o no por estudiar una carrera pedagógica en coherencia con tal potencial*" (p. 64).

La preocupación creciente por la calidad de los docentes que se ha generado debido a los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y el *Programme for International Student Assessment* (PISA), y por el bajo rendimiento académico de los postulantes a carreras de formación pedagógica, se ve reflejada en los esfuerzos que las instituciones ponen en la formación inicial, reconociendo que, como ya se ha dejado en evidencia con el informe de McKinsey y Co. (2007), el éxito de un sistema educativo debe partir por la calidad de sus docentes. Es por ello que la UCSC, comprometida con la formación inicial, ha implementado diversos programas orientados a detectar y potenciar las capacidades de estudiantes que cursen los últimos años de enseñanza media y que demuestren tener talento y vocación para la labor docente.

Es así como el presente trabajo abordará la situación actual de los estudiantes novatos que ingresan a estudiar pedagogías en la UCSC respecto a su autopercepción sobre talento y vocación pedagógica. A partir de lo antes planteado surgen algunas preguntas que guían la investigación: ¿En qué medida la Escala VTP permite caracterizar a los estudiantes novatos de pedagogías respecto a su vocación y talento pedagógico?; ¿Cuál es la autopercepción que tienen los estudiantes de pedagogías de sus talentos y vocación pedagógica? Donde el objetivo general es caracterizar la autopercepción sobre talento y vocación pedagógica que tienen los estudiantes novatos de las carreras de pedagogía de la UCSC y los objetivos específicos son: identificar los conceptos que presentan mayor peso social en los estudiantes de primer año de pedagogía; describir el comportamiento actitudinal de los estudiantes respecto a las dimensiones asociadas a talento y vocación pedagógica y analizar la dinámica de los conceptos en relación a las dimensiones referidas a vocación y talento pedagógico.

Formación inicial docente

Durante las últimas décadas se han realizado diversos análisis en torno a las políticas de estado referidas a la FID, lo cual ha dilucidado una serie de condiciones problemáticas, entre las que se encuentran: a) problemas para atraer buenos elementos de la Educación Media, b) programas que han crecido más en número que en calidad, c) competencias de los egresados; y d) distribución inequitativa de nuevos docentes en el sistema escolar (Ávalos, 2014).

Por consiguiente, se ha generado una alerta en torno a la calidad de la FID, lo cual explica la implementación de una serie de acciones y políticas de Estado, destinadas a subsanar estos problemas diagnosticados (Ávalos, 2014). Es por esto que las instituciones formadoras de profesores, se encuentran actualmente desarrollando programas de fortalecimiento, los cuales, en una primera etapa, realizan diagnósticos institucionales a la luz de los lineamientos de las políticas públicas, para luego dar paso a una segunda etapa que consiste en la implementación de planes de mejora a partir de las proyecciones y estrategias definidas en la fase previa.

Tal como se ha evidenciado, durante las últimas décadas ha existido en todo el mundo una preocupación en torno a los temas de formación inicial docente, pues se refleja cierta insatisfacción de parte de los Ministerios de Educación, de los profesores insertos en el sistema escolar, de los docentes formadores de pedagogos y de la academia, en torno a la capacidad de las Instituciones de Educación Superior para dar respuesta a las exigencias y necesidades de las profesión docente (Vaillant, 2010).

En Chile, ha existido acuerdo en la idea de legislar para regular la FID y posterior ejercicio docente, lo cual evidenció un consenso social inédito, donde se presenta una comprensión sobre el mejoramiento de la educación, la cual implica que los profesores sean capaces de potenciar aprendizajes significativos en sus estudiantes, bajo condiciones adecuadas de formación y desempeño, que no pueden ser reguladas por el mercado, sino que deben ser responsabilidad del Estado (Ruffinelli, 2016).

Debido a la serie de hechos y acontecimientos que han forjado la historia educacional de nuestro país, es posible entender que en la actualidad la Educación como derecho social sea el eje central de las políticas públicas. En este contexto, la reforma educacional juega un rol importante al establecer las bases que tienen por propósito asegurar la calidad de la educación mediante diversos proyectos de ley, que sientan las bases de las políticas públicas relacionadas con la FID.

Los lineamientos de Políticas Públicas para FID ponen de manifiesto la necesidad de que las universidades a través de sus carreras de pedagogía deban hacerse cargo de abordar los diversos requerimientos que estas nuevas normativas establecen, como la acreditación efectivamente obligatoria, implementar mecanismos específicos de admisión, cumplir con

nuevos estándares de calidad, formar y practicar la democracia, la diversidad e inclusión, entre otras temáticas.

Con relación a los mecanismos de admisión, las exigencias progresivamente se elevarán en sus vías de acceso incorporando modalidades de preparación y acceso de estudiantes de educación media con talento y vocación para continuar estudios de pedagogía en la educación superior.

Talento Pedagógico

Tradicionalmente, se sabe que la denominación de talento específico o aptitud académica específica se refiere a aquellos que sobresalen en el desempeño o tienen alto rendimiento en los test de aptitudes en un área específica como pudiera ser la matemática y el arte, por sólo citar dos. Estos sujetos usan un grupo de destrezas, negocian en situaciones difíciles, tienen alto nivel de autoconfianza, de responsabilidad, de cooperación, tendencia a dominar, habilidad para adaptarse a nuevas situaciones (Sisk, 1993).

El talento se conceptualiza como la capacidad para desempeñar o ejercer una actividad. Se puede considerar como un potencial de acción o disposición de una serie de características o aptitudes que pueden llegar a desarrollarse en función de diversas variables "*contextuales*". Según Arancibia (2009, p. 37), el talento sería "un potencial individual de logros excepcionales en uno o más dominios" y/o "competencias sobresalientes en relación a su grupo de pares".

Para otros especialistas (Al Mufti, 1997; Landau, 2000; Perrenoud, 2008; Piechowski, 1997; Prieto et al., 2008) el talento se asocia a una manifestación de la inteligencia emocional y de variadas condiciones implícitas -como opuesto a explícitas o evidentes y evidenciables- y podría considerarse como una aptitud o conjunto de destrezas sobresalientes respecto de un grupo para realizar una tarea determinada en forma exitosa. Estos mismos autores afirman que el talento puede ser heredado o adquirido/producido mediante el aprendizaje.

El talento intrínseco, a diferencia del talento aprendido, se podría dejar de ejercer por mucho tiempo y volver a efectuarlo con la misma habilidad que cuando se dejó de usar. El talento aprendido requiere ser ejercitado sistemáticamente para no perder la destreza, no obstante, esta destreza estaría en germen en el interior del sujeto (Prieto et al, 2008).

Vocación de Profesor

Larrosa (2010) basa sus conclusiones en los distintos enfoques que ha sufrido el concepto de vocación, el cual ha ido evolucionando y adquiriendo significados nuevos en los distintos momentos históricos de la educación y en la legislación pedagógica. Tradicionalmente, la vocación ha estado indisolublemente unida al maestro y el enseñar se ha considerado un arte. En los estudios sobre la vocación docente en relación a la profesión, se entremezclan dialécticamente elementos que han influido y están influyendo en el quehacer profesional del profesorado: la tradición, las transformaciones sociales, los avances de la investigación y las necesidades educativas.

Hoy el tema sobre la formación del profesor, tiene un interés especial por las condiciones estructurales que actualmente afectan a la enseñanza universitaria y a la organización de los centros educativos, es así que la cultura profesional que hoy se gesta pretende compartir obligaciones y derechos educativos con otras instancias y agentes que se concretizan con la evolución de las escuelas hacia organizaciones comprometidas con el aprendizaje (Bolívar, 2000) y con la irrupción de la sociedad del conocimiento o del aprendizaje del pensar, del aprender y de la innovación (Hargreaves, 2003). En este contexto, la reflexión acerca del mensaje que se ha de transmitir a los futuros docentes sobre el valor de la vocación y la profesión en el nuevo escenario de competencias profesionales es comprender la función, posibilidades y límite de la educación en la sociedad actual.

Distintos autores confirman la importancia de la vocación en cualquier actividad profesional, tanto por razones de un mayor rendimiento en el trabajo como para evitar fracasos personales en el desempeño. Creen que la vocación determina las personas más adecuadas para una profesión y que existe la profesión más conveniente para cada persona. Subrayan que para acceder a una profesión se deben poseer unas cualidades o aptitudes previas y en la elección de un trabajo hay que tener en cuenta la vocación. Sólo se es un verdadero profesional cuando se tiene vocación (Gichure, 1995: 2010). En el caso de la enseñanza es evidente que se necesitan determinadas competencias para desempeñarla con corrección y que no todas las personas están capacitadas para ejercer estas funciones. García (1999: 436) resalta que *"(...) no todo el mundo sirve para esta profesión, en contra de lo que tan a menudo se cree; hace falta tener el perfil personal adecuado"*. Habría que agregar que el perfil docente que se quiere definir está al alcance de todos los que deseen dedicarse al ejercicio con voluntad, conocimiento y desempeño ético. Y aunque la vocación influya en el rendimiento y satisfacción laboral, no puede deducirse que su ausencia sea la causa directa del fracaso de la labor docente, porque en el sistema educativo existen otros factores más influyentes en los aprendizajes deficientes, la insatisfacción o el absentismo escolar. Además, no sólo se nace con vocación, sino que hasta se puede perder cuando se idealiza desmesuradamente la docencia.

La literatura presenta estudios en los que se ha cuestionado la vocación como un requisito indispensable para ser un buen profesor, para unos la vocación es ayuda, asistencia; para otros trabajos remunerados, una profesión más; y para todos hacer bien el trabajo como aspiración global compatibilizando las opciones. Cobo (2001, p.128) establece diferencias entre el docente profesional y el docente vocacional en el modo de sentirse realizados. El primero se satisface con el deber cumplido, cuando consigue los fines de la actividad profesional, mientras que el segundo añadirá a lo anterior la satisfacción de haberse realizado profesionalmente.

Desde el punto de vista de las transformaciones sociales, el cambio operado en el concepto de vocación se evidencia en el incremento de las exigencias de la familia y de la sociedad con los profesores, demandando nuevas funciones y una mayor calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Incluso en ocasiones se exige a los docentes, que resuelvan problemas para los que no tiene solución porque le faltan medios, no está suficientemente preparado o que, en realidad, les compete a otras instituciones.

El concepto vocación ha ido evolucionando y adquiriendo significados nuevos en los distintos momentos históricos de la educación y en la legislación pedagógica. En rigor, las instituciones parecen declinarse por un profesorado vocacional (Larrosa y Jiménez, 2006) e insisten en la necesidad de que los profesores sean educadores con vocación personal y profesional.

En concreto, un profesional docente tendrá que asumir la responsabilidad de adquirir competencias profesionales que le preparen para desarrollar su tarea con calidad, conociendo sus deberes y derechos. Quizá en su origen la enseñanza no fue una verdadera profesión, pero actualmente mantiene todas las notas propias de las profesiones (Carr y Kemmis, 1988; Altarejos et al., 1998; Gervilla, 1998; Cobo, 2001):

- a) Requiere una formación específica que habilita para la práctica legal de la profesión autorizada por la autoridad académica competente, que evita el intrusismo profesional y que permite acceder al libre mercado de contratación.
- b) La existencia de una normativa que regula las funciones y la actuación del profesorado para un eficaz desempeño de las actividades profesionales, un código ético que obliga al profesional y a sus clientes y un control sobre la realización profesional para mantener la calidad del servicio.
- c) La cultura profesional forma parte de un saber sobre la profesión: entender su práctica, conocer los elementos éticos y el código deontológico con la finalidad de proteger la buena imagen de la profesión, no perder credibilidad al ejercer sus funciones, preservar a sus profesionales ante la sociedad y protegerla del intrusismo o presiones de los demás. En este sentido destaca la autonomía para actuar sin el control directo de los no profesionales.
- d) Comporta un beneficio social porque toda la sociedad puede beneficiarse directa o indirectamente del ejercicio profesional.
- e) El ejercicio de la profesión permite el sustento y el desarrollo pleno de su vida individual, familiar y social.

MÉTODO

Dados los antecedentes de este fenómeno, es que este estudio busca un primer acercamiento al problema, considerando que no existen estudios previos en la UCSC que aborden la autopercepción de estudiantes de primer año, sobre vocación Pedagógica y talento pedagógico. Este primer acercamiento tributa en segunda instancia, al perfeccionamiento de los mecanismos de acompañamiento y apoyo a la formación inicial docente.

El estudio es de carácter cuantitativo de tipo descriptivo, puesto que la revisión de antecedentes demostró que, pese a existir estudios en la literatura sobre vocación Pedagógica y talento pedagógico, no existen antecedentes empíricos en la UCSC que permitan caracterizar la autopercepción de estudiantes de la Facultad de Educación, respecto de su vocación y su talento pedagógico. Por lo tanto, se vuelve necesario

desarrollar instrumentos con un carácter descriptivo de la realidad que se está observando y midiendo (Bericat, 1998; Vieytes, 2004).

La finalidad de este estudio, es levantar datos sobre los fenómenos vocación Pedagógica y talento pedagógico de los estudiantes de primer año de la Facultad de Pedagogía de la UCSC, por lo que se define como una investigación "básica", puesto que su finalidad es la obtención y recopilación de información para ir construyendo una base de conocimiento que se va agregando a la información previa existente (Vieytes, 2004). Las actividades propuestas se basan principalmente en investigaciones primarias pues se realiza un levantamiento de información como primera fuente de datos.

Las actividades de investigación se definen como descriptivas, pues se busca observar una realidad sin intervenir en ella (al menos para efectos de este estudio), describiendo prácticas, procesos y personas (Vieytes, 2004). Además, las actividades de investigación se definen de tipo transversal, pues las propuestas formuladas, buscan recolectar información en un mismo periodo de tiempo.

Participantes

Para cumplir con los objetivos de este estudio, se diseñó un instrumento de levantamiento de información, el cual tuvo como objetivo abarcar toda la población de estudiantes de primer año de la Facultad de Educación, en consecuencia, el carácter de la aplicación fue censal, es decir se aplicó el instrumento estandarizado a toda la población objetivo, de esta forma, la información levantada sirve de marco para realizar futuros muestreos (Vivanco, 2005). En total se aplicó el instrumento a 488 estudiantes de primer año de la Facultad de educación en 2018, considerando que el total de estudiantes que ingresó a esta facultad es de 499, existen condiciones suficientes para afirmar que el estudio posee un nivel de confianza del 99% y un margen de error del 1%, esto no resulta extraño puesto que se aplicó el instrumento al 97,79% de la población total a la cual se podía acceder.

Instrumento

La Escala de Vocación y Talento Pedagógico (escala diferencial semántica) consta de cinco dimensiones con 12 pares de conceptos cada una. Para el área de vocación pedagógica las dimensiones son: Compromiso social; motivaciones para enseñar; rol profesional. Para el área de talento pedagógico las dimensiones son: Habilidades cognitivas; habilidades sociales.

Osgood, (1951 citado en Wainerman, 1976) desarrolla la escala diferencial semántico, como una técnica que mide el significado afectivo, subjetivo o connotativo de los conceptos, las palabras y, en general, de los eventos.

El diferencial semántico es una técnica para la investigación psicosocial, que permite medir el significado que tiene un objeto para un individuo. La escala se construye mediante una

serie de adjetivos de significado opuesto, estos pares de adjetivos son puestos en los extremos de una línea de idéntica distancia.

“Existe un espacio semántico de dimensiones desconocidas y de naturaleza geométrica. El espacio está construido de escalas semánticas, cada escala consiste en un par de adjetivos bipolares, y se supone que estas escalas forman una función lineal que pasa a través del origen. Pudiendo destacarse que para estar en condiciones de definir el espacio adecuadamente, es necesario usar una gran cantidad de escalas, las cuales son una muestra representativa extraída del universo de escalas. Para diferenciar el significado de un objeto, el individuo hace una elección entre las alternativas que se le presentan. La función de cada elección es localizar el objeto en el espacio semántico” (Quintanar, 1998, p.56).

Hay tres dimensiones que pueden ser usadas en la creación de una escala de este tipo y todos los pares de adjetivos pertenecen a alguna de estas dimensiones. El uso de uno o las tres dimensiones, dependerá de las necesidades, objetivos y/o construcción teórica de la investigación particular, las dimensiones son:

- a) La **evaluación** que hace el individuo del objeto o concepto que está clasificando. Ejemplo de escalas bipolares: regular-irregular, limpio-sucio, bueno-malo y valioso-despreciable.
- b) La percepción del individuo de la **potencia** o poder del objeto o concepto. Escalas: grande-chico, fuerte-débil y pesado-liviano.
- c) La percepción del individuo de la **actividad** del objeto o concepto. Escalas: activo-pasivo, rápido-lento y frío-caliente.

Para el caso de este estudio, los adjetivos opuestos refieren principalmente a la dimensión evaluación y actividad, puesto que están usando el significado subjetivo sobre elementos asociados a la vocación pedagógica y/o talento pedagógico, cuestiones sobre la cual no poseen experiencia, en este contexto, se consideró, basado en la revisión de la literatura, que es más difícil para un estudiante de primer año establecer una posición sobre los adjetivos asociados a la potencia. A pesar de esto, el par de adjetivos asociado a la potencia “fuerte-débil” si fue incluido ya que se consideran adjetivos cuyo posicionamiento es más sencillo para estudiantes de primer año.

En síntesis, dado que este estudio se aplica en estudiantes de primer año, las respuestas de la escala obedecen más bien al imaginario social (Fressard, 2006) que desarrollan en las 5 dimensiones sobre las que se aplican las escalas, es decir, la visión o representación que establecen al momento de pensar en el compromiso social, la motivación para enseñar, el rol profesional, las habilidades cognitivas y las habilidades sociales.

Procedimiento

La aplicación del instrumento fue desarrollada durante la matrícula presencial de los estudiantes de primer año, durante la última semana de enero de 2018. La aplicación y recepción de los instrumentos estuvo a cargo del personal de inscripción dispuesto por la UCSC. Posteriormente la digitación de los instrumentos en papel, fue llevada a cabo por personal profesional del FID.

En términos éticos se resguardó el anonimato de los estudiantes que respondieron, pues este estudio tiene como objetivo caracterizar a los estudiantes de primer año, no realizar una evaluación por estudiantes respecto de su talento pedagógico o su vocación pedagógica. Siguiendo esta línea, se transparentan a continuación los procedimientos que fueron empleados para garantizar la validación del instrumento (previo a su aplicación) y la fiabilidad del instrumento (posterior a su aplicación y antes de desarrollar los análisis).

En primer lugar, se procedió a la elaboración de los pares de adjetivos, basando la elección en la revisión de la literatura de dimensiones asociadas a la vocación y el talento pedagógico:

- Vocación: Compromiso social; Motivación para enseñar; Rol profesional
- Talento Pedagógico: Habilidades Cognitivas; Habilidades Sociales

Una vez diseñado el instrumento se procedió a su validación mediante la técnica juicio de expertos, con el objetivo de establecer su validez de contenido. Aquella consiste en qué tan adecuado es el muestreo que hace una prueba del universo de posibles conductas, de acuerdo con lo que se pretende medir (Cohen y Swerdik, 2001); los miembros de dicho universo U pueden denominarse reactivos o ítems. Para autores como Ding y Hershberger (2002), la validez de contenido es un componente importante de la estimación de la validez de inferencias derivadas de los puntajes de las pruebas, ya que brinda evidencia acerca de la validez de constructo y provee una base para la construcción de formas paralelas de una prueba en la evaluación a gran escala (Escobar, 2008, p.28).

Para desarrollar la validez de contenido se procedió a realizar la técnica juicio de expertos, pues es la más apropiada para validar instrumentos de tipo escala (Ding y Hershberger, 2002). El juicio de expertos consiste en la recopilación de opiniones informadas de personas que posean experiencia y trayectoria en el tema que aborda el instrumento diseñado, estos expertos pueden ser seleccionados ya sea porque son reconocidos por una comunidad científica o disciplinar y por qué son capaces de entregar información que permita valorar el instrumento. Fueron seleccionados un mínimo de cinco jueces, dos de los cuales fueron expertos en medición y evaluación, mientras que los otros tres, fueron expertos en el área de la vocación y el talento pedagógico. Lo anterior expresa el criterio establecido por Escobar (2008) para la selección de expertos.

El resultado del juicio permitió generar un índice de la evaluación realizada por parte de los expertos en función de cinco criterios de calidad:

- Suficiencia: Las dimensiones pertenecen al tema central de la escala y bastan para obtener una medición de esta.
- Claridad: Las dimensiones se comprenden fácilmente, es decir, sus relaciones con las categorías a nivel semántico son adecuados.
- Coherencia: Las categorías tienen relación lógica con las categorías que se están midiendo.
- Relevancia: Las categorías son esenciales o importantes, es decir, deben ser incluidas.

En promedio los cinco criterios fueron evaluados con la calificación “*moderado nivel*”, lo cual permitió precisar y refinar el instrumento para hacerlo más entendible para el público objetivo (entendiendo que son estudiantes de primer año), así como seleccionar de mejor manera los reactivos que componen la escala diferencial.

Fiabilidad del instrumento fue medida mediante *Alfa de Cronbach* (1951), coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida. Lo deseable para crear una escala fiable es que los ítems estén muy correlacionados entre sí. El nivel máximo de correlación entre los ítems se alcanza cuando el valor alfa es igual a 1 o -1 (valores negativos de existir parejas de ítems negativamente correlacionados). En síntesis, cuanto más se aproxime a su valor máximo, 1, mayor es la fiabilidad de la escala. Considerando esto, y al revisar la postura de autores sobre la interpretación de la escala, se considera que valores del alfa superiores a 0,7 (Huh, Delorme y Reid, 2006; George y Mallery, 2003; Nunnally, 1978) son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala, o dicho de otra manera, se consideran valores aceptables.

Antes de aplicar este estudio a los estudiantes de primer año generación 2018, se desarrolló una prueba piloto con dos objetivos, refinar definitivamente el instrumento² y corroborar en la prueba piloto la fiabilidad de la escala, es decir, que el instrumento produzca los mismos resultados o similares cada vez que sea administrado a la misma persona, con independencia de quién los administre y del modo en que se haga. De un total de 23 casos 4 fueron excluidos (la eliminación se basa en todas las variables del procedimiento) obteniendo 19 casos válidos correspondientes al 82,6%. Para el caso de la prueba piloto, el resultado de la prueba Alfa de Cronbach fue de 0,918, lo cual lo ubica como un resultado excelente (George y Mallery, 2003).

Una vez aplicado el instrumento definitivo de este estudio, a la totalidad de los estudiantes de primer año de la Facultad de Educación de la UCSC, se aplicó la prueba Alfa de Cronbach, a las respuestas de todos los estudiantes participantes del estudio. El resultado es igual a 0,828 lo que permite considerar una escala fiable y por lo tanto desarrollar los análisis y discusión teórica con tranquilidad.

² La primera etapa con que se refinó el instrumento fue el juicio de expertos

De un total de 487 casos 92 fueron excluidos (la eliminación se basa en todas las variables del procedimiento) obteniendo 395 casos validos correspondientes al 81,1%.

En síntesis

- La validez de contenido se logró mediante el juicio de expertos.
- La fiabilidad del instrumento se logró mediante la aplicación de la prueba Alfa de Cronbach en una prueba piloto y (posteriormente) a la totalidad de las respuestas de los participantes, obteniendo en ambas instancias valores de la prueba superiores a 0,8, lo que posiciona a la fiabilidad del instrumento entre buena y excelente.

Procedimientos de análisis de datos

Análisis Estadístico Descriptivo: se recurrió al análisis de frecuencia, específicamente el de frecuencia absoluta, este tipo de análisis fue aplicado para analizar la distribución de los datos a través de los factores que se identifican con la vocación pedagógica y el talento pedagógico.

Análisis de Frecuencia: el análisis se obtiene de la distribución frecuencia que es una forma de agrupar los datos de manera que queden dispuestos a futuros cálculos y manejos (Hernández, Fernández y Baptista 2006). El tipo de frecuencia utilizado fue la frecuencia absoluta, puesto que este tipo de análisis permite la medición y la caracterización de la frecuencia de respuestas de los estudiantes en los adjetivos de cada dimensión.

Estos análisis fueron desarrollados por medio del software SPSS y XLSTAT.

RESULTADOS

En este acápite, se presentan los resultados según cada dimensión, las cuales consideran los reactivos o adjetivos ideales (cada par de adjetivos plantea un adjetivo que es "ideal" en términos de la definición de la dimensión a la cual se le aplica la escala), en estos reactivos ideales se presenta el promedio de su puntaje.

Posteriormente se presenta un gráfico de líneas con los resultados, la línea roja representa el promedio de los puntajes, mientras que la línea azul representa el puntaje máximo que podían lograr los reactivos.

Dimensión 1. Compromiso Social

Se define por compromiso social del educador la perspectiva del docente, como agente primordial del proceso educativo, donde define un compromiso profundo y permanente con sus alumnos y con su práctica, de manera de responder a lo que la realidad le demanda en favor de la formación de éstos y como consecuencia de ella, de la formación de la sociedad y la cultura (Bustamante, 2006).

Tabla 1. Compromiso social: Promedio de puntajes por reactivo

Reactivos	Promedio puntajes
Colaboración	1,84
Empatía	2,38
Voluntario	1,61
Teórico	1,72
Critico	-1,26
Tolerante	2,31
Necesario	1,98
Desinteresado	1,74
Planificado	-0,49
Activo	1,75
Progresista	1,15
Visionario	1,13

Fuente: Elaboración propia

“Tolerante” (2,31 puntos) y “empatía” (2,38 puntos) son los reactivos que más se acercan al puntaje máximo o ideal (3 puntos), mientras que el promedio se ubica en el rango de un punto y dos puntos (1,32 puntos). Los reactivos que se alejan de esta regla son “crítico” (-1,26) y “planificado” (-0,49), los cuales están por debajo del 0 y por lo tanto más cercanos a sus reactivos opuestos. Específicamente el reactivo “crítico” se encuentra más cercano al reactivo opuesto “acrítico”, mientras que planificado establece una tendencia más cercana a la neutralidad.

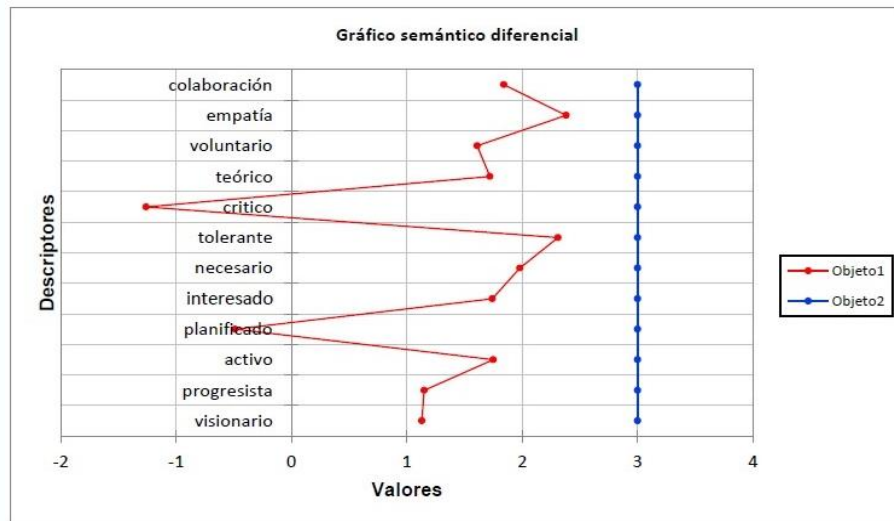


Figura 1. Compromiso social, gráfico semántico diferencial
Fuente: Elaboración propia

Dimensión 2. Motivación para enseñar

Entendida como motivación intrínseca, cuando se involucra en la enseñanza por la propia satisfacción personal que le proporciona enseñar a otros. Y motivación extrínseca, cuando la enseñanza se convierte en un fin, donde la motivación es cumplir la jornada lectiva y los preceptos legales que justifican el trabajo docente (Ruiz, 2015).

Tabla 2. Motivación para enseñar: Promedio de puntajes por reactivo

Reactivos	Promedio Puntajes
Interno	0,54
Innata	-0,47
Fuerte	1,81
Desinteresado	1,32
Activa	1,8
Flexible	0,55
Valora	2,33
Incondicionada	-0,05
Realista	1,32
Definido	1,51
Necesaria	2,08
Presente	2,29

Fuente: Elaboración propia

“Valora” (2,33 puntos), “necesaria” (2,08 puntos) y “presente” (2,29 puntos) son los reactivos que más se acercan al puntaje máximo o ideal (3 puntos), mientras que el promedio se ubica en el rango de un punto y dos puntos (1,25 puntos). Los reactivos que se alejan de esta regla son “interno” (0,54 puntos), “innata” (-0,47), “flexible” (0,55) e incondicionada (-0,05), los cuales están levemente por debajo del 0 estableciendo una tendencia más cercana a la neutralidad.

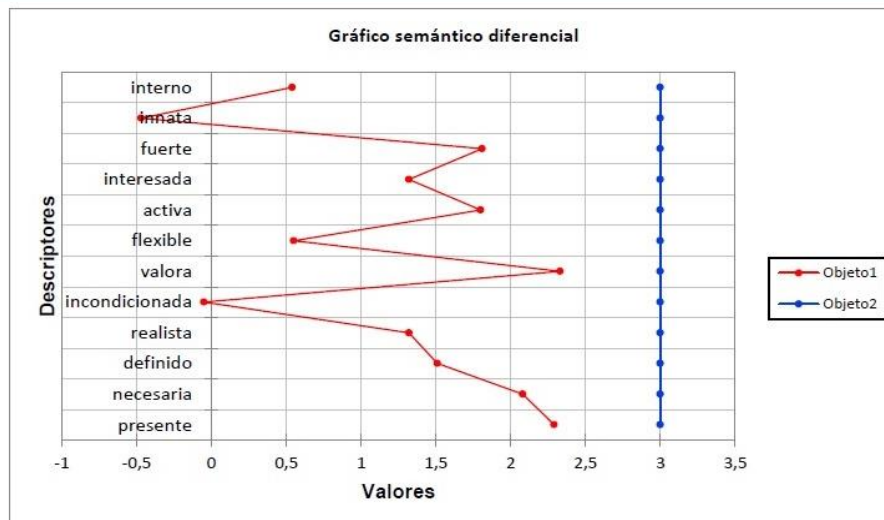


Figura 2. Motivación para enseñar, gráfico semántico diferencial
Fuente: Elaboración propia

Dimensión 3. Rol Profesional

Profesional consciente de la trascendencia social de su trabajo, capaz de acometer sus obligaciones como agente educativo en cuyas manos descansa, en parte, la viabilidad de una educación que oficie como compensadora de las desigualdades sociales (Dueñas, 2009).

Tabla 3. Rol profesional: Promedio de puntajes por reactivo

Reactivo	Promedio puntajes
Flexible	0,73
Reconocido	1,24
Necesario	2,21
Cambiante	-0,26
Dinámico	2,34
Influyente	2,22
Ejecuta	0,33
Social	1,95
Transformador	1,54
Competente	2,04
Comunicativo	2,18
Activo	1,87

Fuente: Elaboración propia

“Dinámico” (2,34 puntos), “influyente” (2,22 puntos), “comunicativo” (2,18 puntos) y “competente” (2,04 puntos) son los reactivos que más se acercan al puntaje máximo o ideal (3 puntos), mientras que el promedio se ubica en el rango de 1 punto y dos puntos (1,53 puntos). Los reactivos que se alejan de este promedio son “ejecuta” (0,33 puntos) y “cambiante” (-0,26), los cuales se ubican cercanos están cercanos al 0, estableciendo una tendencia hacia la neutralidad.

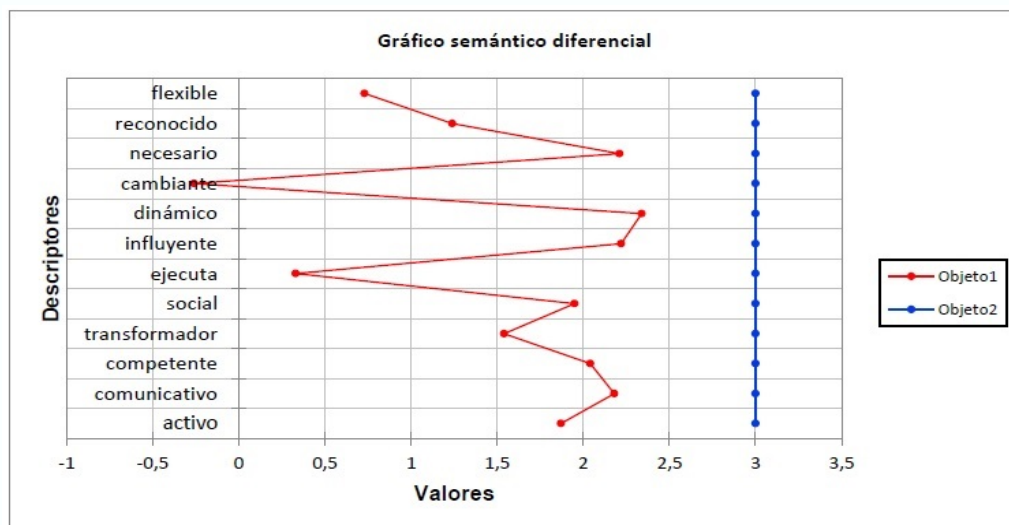


Figura 3. Rol profesional, gráfico semántico diferencial
Fuente: Elaboración propia

Dimensión 4. Habilidades Cognitivas

Es el dominio destacado de habilidades, conocimientos o destrezas sistemáticamente desarrollados en al menos un campo de la actividad humana (Gagné, 2000). Se asocia al intelecto general, aptitudes académicas específicas, pensamiento creativo o productivo, habilidades de liderazgo, artes visuales o interpretativas y habilidades psicomotoras (Bralic y Romagnoli, 2000).

Tabla 4. Habilidades cognitivas: Promedio de puntajes por reactivo

Reactivo	Promedio Puntaje
Creativo	1,84
Innovador	1,88
Eficiente	2,03
Aprendido	0,68
Necesario	2,07
Colaborativo	1,63
Grupales	1,43
Exitoso	2,17
Eficiente	2,15
Satisfecho	1,74
Diverso	0,72
Práctico	1,63

Fuente: Elaboración propia

“Exitoso”(2,17 puntos), “eficiente”(2,15 puntos) y “necesario”(2,07 puntos) son los reactivos que más se acercan al puntaje máximo o ideal (3 puntos), mientras que el promedio se ubica en el rango de un punto y dos puntos (1,66 puntos). Los reactivos que se alejan de este promedio son “diverso”(0,72 puntos) y “aprendido”(0,68), los cuales se ubican cercanos están cercanos al 0, estableciendo una tendencia hacia la neutralidad.

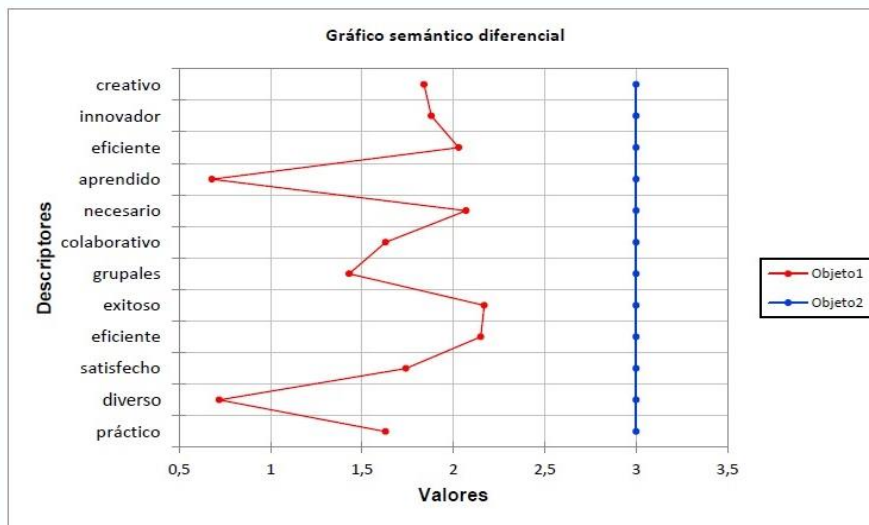


Figura 4. Habilidades cognitivas, gráfico semántico diferencial

Fuente: Elaboración propia

Dimensión 5. Habilidades Sociales

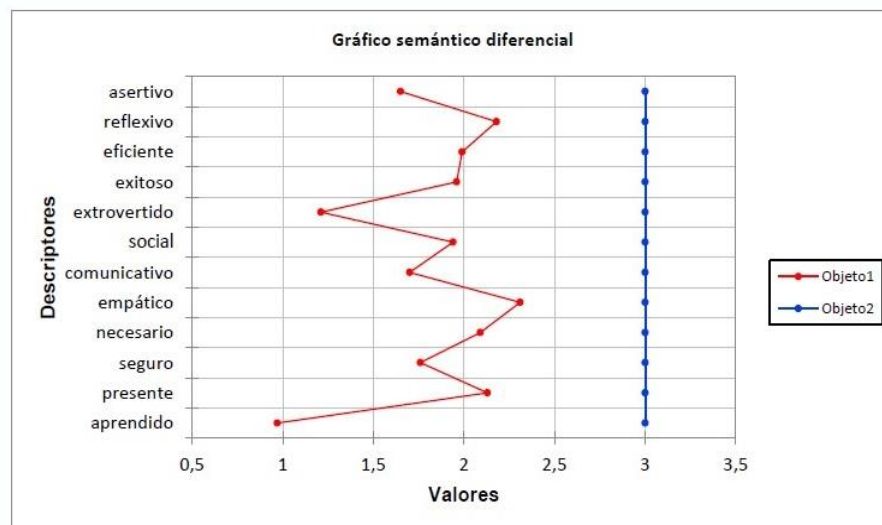
Se define como la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado, de un modo determinado y que es aceptado o valorado socialmente, siendo también beneficioso para los demás. (García, 2005). Conjunto de conductas que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo en un contexto interpersonal, pero, respetando las conductas de los demás individuos solucionando problemas presentes y reduciendo dificultades futuras (Caballo, 2007).

Tabla 5. Habilidades sociales: Promedio de puntajes por reactivo

Reactivo	Promedio Puntaje
Asertivo	1,65
Reflexivo	2,18
Eficiente	1,99
Exitoso	1,96
Extrovertido	1,21
Social	1,94
Comunicativo	1,7
Empático	2,31
Necesario	2,09
Seguro	1,76
Presente	2,13
Aprendido	0,97

Fuente: Elaboración propia

“Empático” (2,31 puntos), “reflexivo” (2,18 puntos), “presente” (2,13 puntos), “necesario” (2,09 puntos), “eficiente” (1,99) y “exitoso” (1,96) son los reactivos que más se acercan al puntaje máximo o ideal (3 puntos), mientras que el promedio se ubica en el rango de un punto y dos puntos (1,82 puntos). El único reactivo que se aleja considerablemente de este promedio es “aprendido” (0,97 puntos), el cual se ubica cerca del 0, estableciendo una tendencia hacia la neutralidad.



Fuente: Elaboración propia

Figura 5. Habilidades sociales, gráfico semántico diferencial

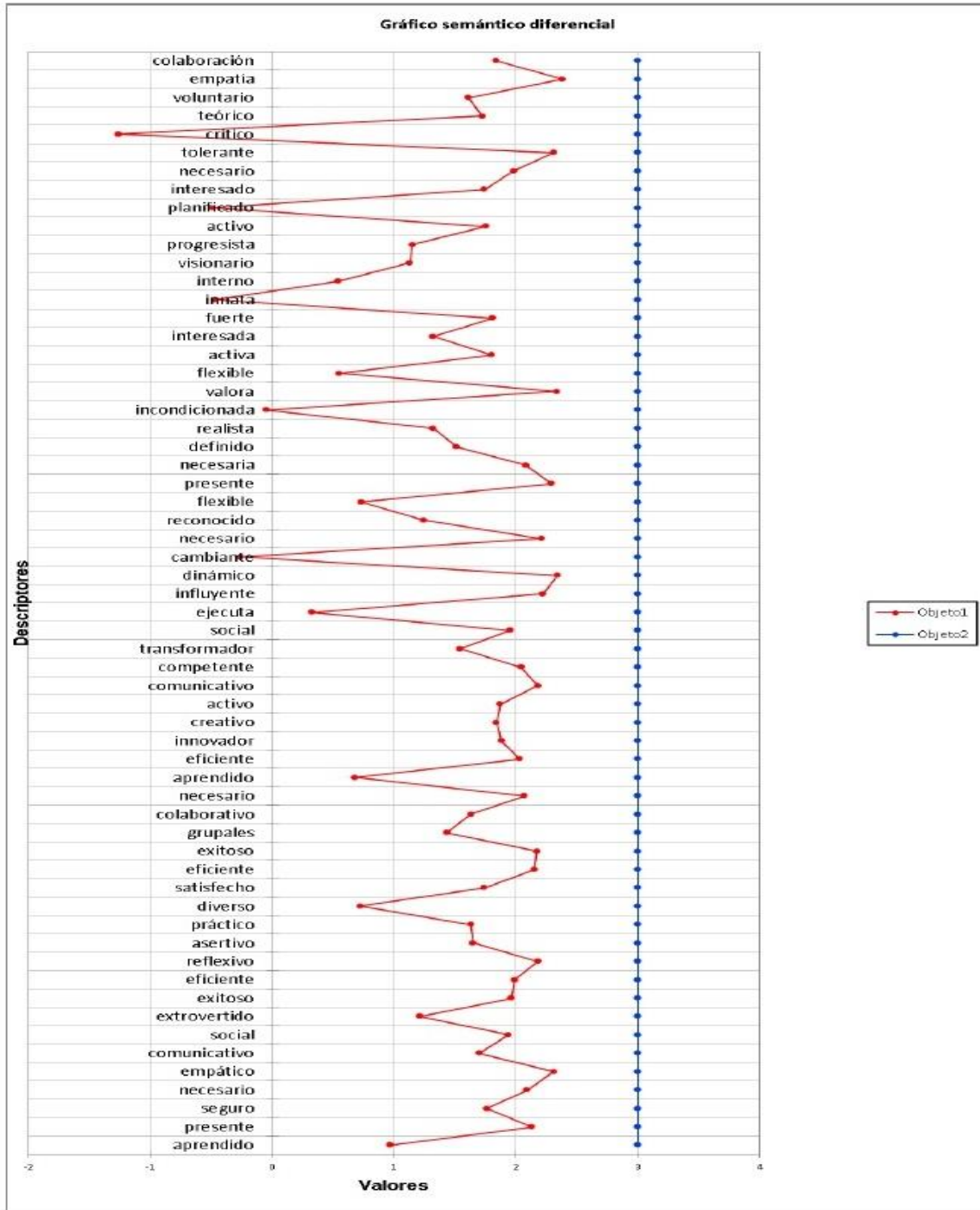


Figura 6. Síntesis de adjetivos que midieron la vocación y talento pedagógico.
Fuente: Elaboración propia

Los siguientes adjetivos fueron los que más se destacaron al considerar las cinco dimensiones, estos se asocian con la definición teórica: en primer lugar, se listan los adjetivos que más puntuación obtuvieron según cada dimensión y área de estudio, estos analíticamente se consideran "adjetivos ideales" ya que dan respuesta a las hipótesis construidas teóricamente. Posteriormente se listan los adjetivos que menor puntuación obtuvieron según cada dimensión y área de estudio.

Tabla 6. Adjetivos ideales con mayor puntaje y que dan respuesta a la hipótesis construida teóricamente.

Dimensión	Áreas de estudio	Adjetivos
Compromiso social	Vocación Pedagógica	Tolerante (2,31 puntos)
		Empatía (2,38 puntos)
Motivación para enseñar		Valora (2,33 puntos)
		Necesaria (2,08 puntos)
		Presente (2,29 puntos)
Rol profesional		Dinámico (2,34 puntos)
		Influyente (2,22 puntos)
		Comunicativo (2,18 puntos)
		Competente (2,04 puntos)
Habilidades cognitivas		Talento Pedagógico
	Eficiente (2,15 puntos)	
	Necesario (2,07 puntos)	
Habilidades sociales	Empático (2,31 puntos)	
	Reflexivo (2,18 puntos)	
	Presente (2,13 puntos)	
	Necesario (2,09 puntos)	
	Eficiente (1,99)	
	Exitoso (1,96)	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7. Adjetivos ideales opuestos con menor puntaje y que son contrarias a la hipótesis construida teóricamente.

Dimensión	Áreas de estudio	Adjetivos	
Compromiso social	Vocación Pedagógica	Critico (-1,26)	
		Planificado (-0,49)	
Motivación para enseñar		Innata (-0,47)	
		Incondicionada (-0,05)	
Rol profesional		Flexible (0,73)	
		Cambiante (-0,26)	
		Ejecuta (0,33)	
Habilidades cognitivas		Talento Pedagógico	Aprendido (0,68)
			Diverso (0,72)
Habilidades sociales			Aprendido (0,97)

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

La Escala VTP permitió caracterizar a los estudiantes novatos de pedagogía de acuerdo a sus autopercepciones sobre talento y vocación pedagógica. Esta caracterización se construye en función de los lineamientos teóricos expuestos en el marco teórico. En primer lugar, la empatía y la tolerancia emergen como factores relevantes para los estudiantes de primer año, respecto de la dimensión *"compromiso social"*, lo cual confirma la construcción teórica de esta dimensión, la cual establece en su hipótesis un vínculo entre la vocación pedagógica y el interés por la formación de los estudiantes en conjunto con la sociedad, es decir, un interés por lo colectivo y lo social antes, que aspectos netamente individuales.

Respecto de la dimensión *"motivación para enseñar"*, los estudiantes de primer año reconocen que está presente en ellos y no solo eso, consideran además que la motivación es necesaria para su vocación pedagógica, valorizando de esta forma ambos adjetivos. Finalmente, en el *"rol profesional"* establecido como la tercera dimensión con la que se midió la vocación pedagógica, los estudiantes de primer año reconocieron en su autopercepción, al *"rol profesional"* como un fenómeno dinámico e influyente respecto de su vocación pedagógica.

El talento pedagógico identificó adjetivos asociados con las habilidades cognitivas y sociales, de forma que los estudiantes de primer año resaltaron en las *"habilidades cognitivas"* como un factor necesario en el talento pedagógico que poseen y pueden desarrollar, pues será a través de estas habilidades cognitivas que identifican el éxito y la eficiencia en los procesos pedagógicos que desarrollarán en el futuro.

Respecto de las *"habilidades sociales"*, los estudiantes de primer año identificaron en su autopercepción, la necesidad y la importancia de la empatía y la reflexividad respecto de su interacción o la forma como se relaciona con el entorno, asociando estos adjetivos como los factores que permitirán el éxito y la eficiencia de las actividades pedagógicas que desarrollarán. Es importante mencionar, que los estudiantes de primer año reconocen la presencia en ellos de estas habilidades sociales, lo cual permite plantear como desafío para la formación inicial docente, el desarrollar y potenciar estas habilidades.

CONCLUSIONES

Los resultados del análisis permiten responder a los objetivos del estudio, pues fue posible realizar una caracterización sobre vocación pedagógica y talento pedagógico, fenómenos que poseían pocos antecedentes empíricos para el caso de la Facultad de Educación de la UCSC. Por lo tanto, la caracterización lograda en esta investigación permite establecer un primer antecedente, el cual es susceptible de ser replicado en otras instancias o actividades de investigación de la Facultad de Educación, pues fue posible desarrollar un instrumento validado en su constructo, su contenido y en sus resultados.

Este estudio consiste en un diagnóstico de autopercepción de los estudiantes de primer año, lo cual proporciona la primera información para acercarnos al perfil de ingreso de los estudiantes de la Facultad de Educación, lo que permitirá diseñar de mejor manera, los mecanismos de acompañamiento y apoyo a la formación inicial docente. El diagnóstico de la autopercepción de talento y vocación pedagógica puede ser incorporado a un modelo continuo institucional complementándose a evaluaciones de proceso y finales en la FID.

En términos empíricos, la aplicación de una escala semántica, permitió caracterizar el significado de la vocación docente y el talento pedagógico para los estudiantes de primer año de Pedagogía. Esta forma de abordar ambos fenómenos, sienta un precedente en este campo de estudio, pues permite abordar, con una gran cantidad de estudiantes y con criterios de confianza elevados (99% de confianza; margen de error de 1%, alfa de Cronbach sobre 8), la visión y autopercepción de estudiantes que no poseen experiencia docente, respecto de dos áreas de formación tan importantes como su vocación y el talento con el que desarrollan sus actividades.

REFERENCIAS

- Al Mufti, I. (1997). La excelencia en la educación: Hay que invertir en el talento. En J. Delors (Ed.), *La educación encierra un tesoro* (pp. 221-227). México: UNESCO.
- Altarejos, F., Ibañez, J., Jordán, J. y Jover, G. (1998) *Ética docente*. Barcelona: Editorial Ariel S.A
- Arancibia, V. (2009). El desarrollo del talento académico. En J. Giraldo y C. Núñez (Eds.), *Programa de inclusión y talento en el aula* (pp. 37-44). Bogotá: Buinaima.
- Ávalos, B. (2012). *La Formación Inicial Docente. En UNESCO-OREALC. Antecedentes y Criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 15(1), 11-28
- Bericat, E (1998) *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en investigación social*. Madrid: Ariel Sociología
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla
- Bralic, S. y Romagnoli, C. (2000). *Niños y jóvenes con talentos: Un desafío para Chile*. Santiago: Dolmen
- Bustamante, A. (2006). Educación, compromiso social y formación docente. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/jano/opinion16.htm>
- Caballo, V. (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cobo Suero, J. M. (2001). *Ética profesional en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Huerga y Fierro. CORTINA
- Cohen, R. y Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición*. (4ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Cronbach, Lee J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests *Psychometrika*, 3, 297-334.
- Ding, C. y Hershberger, S. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 283-297.
- Dueñas, D. G. (2009). Autoevaluación del liderazgo transformacional basado en las competencias del equipo directivo de la primaria lasallista Colegio Gerardo Monier para el ciclo escolar 2009-2010. *Revista Del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 8(32), 81-97.
- Escobar, J. y Cuervo. Á. (2008). *Avances en medición*, 6(1), 27-36
- Freire, P. (2002). *Educación y Cambio (5ta ed.)*. Buenos Aires: Galerna.
- Fressard, O. (2006). El imaginario social o la potencia de inventar de los pueblos, *Trasversales*, 2, extraído el 25 de mayo de 2009 de [http:// www.fundanin.org/fressard.htm](http://www.fundanin.org/fressard.htm), el paginado es propio.
- Fuentes, R., Araneda, A. y Verdugo, C. (2013). Aproximación al concepto de Talento Pedagógico: un paso en la selección de personas con potencial docente para la FIP en Chile. *Rexe*, 12(23), 61-74.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-Based Analysis. En K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 67-79). Oxford: Pergamon,
- García Garrido, J. L. (1999). El profesor del siglo XXI. *Bordón*, 51(4), 435-447.
- García, I. (2005). Políticas para la inclusión social mediante tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Teoría de la Educación*, 6(1), 1-9.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update (4.ª ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gervilla, C. (1998). Educar Hoy: Profesión contra vocación. *Bordón*, 50, 83-91.
- Gichure C. W. (1995). *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación*. Pamplona: Eunsa

- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, R., Fernández-Collado C., Baptista, P. (2006) Metodología de la Investigación. 4ta Edición. México: Mc Graw- Hill Editores.
- Huh, J., Delorme, D. y Reid, L. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on prevent. *The Journal of Consumer Affairs*, 40(1), 90-116.
- Landau, E. (2000). Talento, creatividad y desarrollo emocional. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Niños y jóvenes con talentos académicos: Un desafío para la educación e Chile. Santiago, Fundación Andes-Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Larrosa-Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43–51
- Larrosa-Martínez, f. y Jiménez-Alegre., M. D. (eds.) (2006). *Análisis de la Profesión Docente*. Alicante: CAM.
- McKinsey, y Company. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Recuperado de http://www.oei.es/historico/pdfs/documento_preal41.pdf
- Nunnally, N. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Osgood, Ch., Suci, G. y Tannenbaum, P. (1976). El diferencial semántico como instrumento de medida. En Wainerman, C. (comp.) Escalas de medición en Ciencias Sociales. Cuadernos de Investigación Social, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. In Colangelo, N., and Davis, G. A. (eds.), *Handbook of Gifted Education (2nd edn.)*. Allyn and Bacon, Boston, MA, pp. 366–381.
- Prieto, M. A., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sainz, M., Bermejo, R. y Hernández, D. (2008). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: Un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 297-320.
- Quintanar, O. F., Quintana. A. y Arias, S. (1998). Aportaciones al análisis del diferencial semántico durante el desarrollo de un sistema para computarizarlo. Documento cargado por Investigación Universitaria Multidisciplinaria.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 261-279.

- Ruiz, M. (2015). Soporte de autonomía, motivación y educación. Consecuencias contextuales y globales. Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Sisk, D.K. (1993). Leadership giftedness. In Kurt Heller, F. Mönks, y A.H.Passow. (Eds) *International Handbook of research and development of giftedness and talent*. New York: Pergamon Press.
- Vaillant, D. (2005) *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Vaillant, D. (2010). Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 91(229), 543-56.
- Vaillant, D. y García, C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Vivanco, M. (2005). *Muestreo estadístico: Diseño y aplicaciones*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

DIFERENCIAS EN ANSIEDAD ESCOLAR, AUTOESTIMA Y PERFECCIONISMO EN FUNCIÓN DEL NIVEL ESCOLAR Y EL SEXO EN ESTUDIANTES CHILENOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Differences in school anxiety, self-esteem and perfectionism according to school level and sex in Chilean primary school students

Nelly Lagos San Martín | Universidad del Bío-Bío, Chile
nlagos@ubiobio.cl

Maritza Palma Luengo | Universidad del Bío-Bío, Chile
mpalma@ubiobio.cl

RESUMEN: Este estudio se realiza con el objetivo de analizar la ansiedad escolar, autoestima y perfeccionismo que presentan los niños de educación primaria y así establecer diferencias respecto del sexo y el nivel escolar. Participaron 498 estudiantes de 5 y 6° año básico, pertenecientes a 7 centros educacionales de la Región de Ñuble, Chile. La ansiedad escolar fue evaluada con el Visual Analogue Scale for Anxiety-Revised (VAAR). La autoestima se evaluó con el Cuestionario de Autoestima para Educación Primaria (AE-P) y el perfeccionismo con la versión española de la Child and Adolescent Perfectionism Scale (CAPS). Respecto del nivel escolar se observan diferencias estadísticas en ansiedad ante la ejecución, cuyas puntuaciones son más altas en los niños de 5° año, en el factor III de autoestima a favor de los niños de 6° año y en perfeccionismo en la puntuación total en la que los niños de 6° presentan puntuaciones más altas. Del mismo modo, los resultados en función del sexo indican que en Perfeccionismo Auto-Orientado a Críticas y la puntuación total de perfeccionismo los niños presentan puntuaciones estadísticamente significativas más altas que las niñas. Estos resultados reflejan la complejidad de las variables medidas y permiten proyectar intervenciones psicoeducativas situadas y contextualizadas.

PALABRAS CLAVE: ansiedad escolar, autoestima, perfeccionismo, sexo, nivel escolar

ABSTRACT: This study is carried out with the aim of analyzing the school anxiety, self-esteem and perfectionism shown by primary education children, establishing differences regarding gender and school level. The participants were 498 students of 5th and 6th grade belonging to 7 educational centers from Ñuble Region, Chile. School anxiety was evaluated with the Visual Analogue Scale for Anxiety-Revised (VAAR). Self-esteem was evaluated with the Self-Esteem Inventory for Primary Education (SEI-P) and perfectionism with the Spanish version of the Child and Adolescent Perfectionism Scale (CAPS). Regarding the school level, there are statistical differences in anxiety levels, the scores are higher in the children of the 5th grade, but in the III domain of self-esteem and considering the total score of perfectionism, students from 6th grade obtain higher scores. Similarly, the results based on gender indicate that in terms of Critical Self-Oriented Perfectionism and the total perfectionism, boys obtain statistically significant higher scores than girls. These results reflect the complexity of the measured variables and allow to project situated and contextualized psychoeducational interventions.

KEYWORDS: school anxiety, self-esteem, perfectionism, gender, school level

INTRODUCCIÓN

Entre los factores relacionados con el ajuste psicológico de niños y adolescentes, se encuentran constructos como la ansiedad escolar, la autoestima y el perfeccionismo. En este sentido, la autoestima constituye una dimensión básica del funcionamiento humano y fundamental para el bienestar emocional y la adaptación social (Haeussler y Milicic, 2014; Rentzsch, Wenzler y Schütz, 2016). Por su parte, la respuesta ansiosa puede actuar como una barrera importante para el desarrollo personal, social e incluso académico de niños y adolescentes (Terry, 1998). Este estudio también ha considerado el perfeccionismo como rasgo de personalidad complejo, aunque relativamente estable a lo largo de los años.

A pesar de que estas variables son elementos claves para el desarrollo personal de los niños, lo cierto es que puede señalarse que existe poca literatura en Chile, que caracterice la población infantil. Concordando con ello, el Ministerio de Educación (2013) ha señalado la importancia del desarrollo personal y social de los estudiantes, pese a ello, la formación en la escuela por lo general queda relegada solo al ámbito cognitivo (Mena, Romagnoli y Valdés, 2009). Por lo anterior, resulta de vital importancia que la modalidad de la investigación se centre en recoger información sobre niños y adolescentes, con la finalidad de repensar intervenciones psicoeducativas y contribuir con una visión situada y contextualizada.

Ansiedad escolar

La ansiedad escolar se entiende como un conjunto de síntomas agrupados en respuestas cognitivas, psicofisiológicas y motoras, que son emitidas por un individuo ante situaciones escolares que son percibidas como amenazantes y/o peligrosas (García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo y Redondo, 2008). Estas reacciones generan un estado emocional desagradable, muy superior al percibido ante otras emociones como la ira, la tristeza o el estado de euforia (García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo, Marzo y Estévez, 2011).

La ansiedad depende del concepto que el alumno tiene de las demandas escolares y su capacidad de comprensión y control que encuentra en sí mismo para hacerles frente. Así cuando el estudiante enfrenta situaciones académicas cuyas exigencias superan sus propios medios, estas resultan suficientes para justificar el rechazo a la escuela (Jadue, 2001).

De acuerdo con las diferencias existentes en la manifestación de este trastorno, numerosos estudios demuestran que las niñas, independientemente del grupo de edad al que pertenezcan, manifiestan mayores niveles de ansiedad escolar que los niños. Una de las hipótesis que se plantea al respecto es una hipótesis biológica, basada en las diferencias genéticas. La segunda es de carácter sociocultural, estableciendo que las diferencias entre niños y niñas en la manifestación de ansiedad, corresponde al resultado de los distintos patrones de socialización desarrollados con ambos sexos. Por último, se menciona la hipótesis psicológica, que alude a variables psicológicas (mayores índices de depresión o de

trastornos psicológicos) como principales causas de las diferencias entre ambos sexos (Gómez et al., 2017).

Diferentes estudios destacan que existen momentos en los que los niños podrían presentar ansiedad de forma más acentuada, por ejemplo, entre los 5 y 6 años, con el inicio de la escolaridad (Fremont, 2003; Heyne, King, Tongue y Cooper, 2001). Más tarde, entre los 10 y los 12 años, generalmente coincidente con el paso de la etapa de Educación Primaria a la etapa de Educación Secundaria (Fremont, 2003; García-Fernández et al., 2010; Isolan et al., 2011; Leikanger et al., 2012; Nelemans et al., 2014; Orgilés et al., 2008). Luego, entre los 15 y los 17 años, coincidiendo con el final de la adolescencia (García-Fernández, Martínez-Monteagudo e Inglés, 2011).

De acuerdo con los antecedentes antes mencionados se espera encontrar 1) diferencias estadísticamente significativas en ansiedad escolar en relación al sexo y 2) diferencias significativas en ansiedad escolar en relación al nivel escolar.

Autoestima

En relación con la Autoestima, es importante señalar que existe escasa literatura en el contexto escolar chileno, que aborde las divergencias de su desarrollo, asociadas al nivel de escolaridad y género, a fin de comprender la construcción de una autoestima positiva tanto para hombres como para mujeres. Destacando que la importancia de la etapa escolar, previo a la entrada a la Educación Media, se describe como un momento privilegiado para la construcción de la identidad y la autoestima (Haeussler y Milicic, 2014).

Se ha demostrado que la autoestima es una de las funciones más importantes de la personalidad, de la motivación, del comportamiento y del desarrollo de la salud mental (Dörr, 2005; Zarza, 1994). El concepto de sí mismo incide en las conductas, sentimientos y motivaciones de la persona y por esta razón evoluciona como una dimensión importante de la personalidad durante toda la vida (Zegers, 1981).

La autoestima positiva se encuentra vinculada al sentirse querido, acompañado y ser importante para otros y para sí mismo (Milicic, 2015). Esta no sólo es vista como una característica básica de la salud mental, sino también como un factor protector que contribuye a una mejor salud a través de su función amortiguadora de experiencias negativas (Marchant, 2017). Sin embargo, a medida que los niños crecen, la autoestima se vuelve más compleja al ser influenciada por más factores como la evaluación de los pares, el rendimiento académico, la apariencia física, las normas sociales, las expectativas de los padres, entre otros, y como consecuencia, la autoestima tendería a disminuir (Cantero et al., 2016). La idea acerca de la existencia de un cambio evolutivo en la variable de autoestima, obedecería a aspectos de tipo madurativo y experiencial. De esta manera, el efecto de la entrada de los estudiantes en la pubertad y la adolescencia, entre los 11 y 13 años, coincidiría con los niveles en los que la autoestima comienza a descender (6° a 8° básico) (Cantero et al., 2016). Durante este período, la percepción de ser atractivo físicamente para los otros, se

reconoce como factor determinante de la autoestima global (Von Soest et al., 2015). Durante la adolescencia, los altos niveles de autoestima se asocian con relaciones interpersonales de calidad como factor protector (Bi, Ma, Yuan y Zhang, 2016) y la baja autoestima es frecuentemente mencionada como predictor de conductas de riesgo (Florenzano y Valdés, 2013). Mientras que, hacia la pubertad, la autoestima de los hombres sería más elevada que la de las mujeres e iría aumentando hacia la edad adulta (Marchant et al, 2017).

También, algunos estudios han señalado que los alumnos con autoestima positiva, altas expectativas y con motivación intrínseca para aprender, obtienen mejores logros escolares que aquellos con autoestima baja, expectativas escasas y una motivación extrínseca para el estudio (Haeussler y Milicic 1995).

Un estudio realizado en Chile (Ramírez, Duarte y Muñoz, 2005) indica que la autoestima de alumnos de 5° básico, procedentes de escuelas municipales, se encuentra en un rango de desarrollo medio. Marchant, Milicic y Álamos (2013), evaluaron la autoestima de estudiantes de 3° a 8° básico de colegios subvencionados con altos índices de vulnerabilidad económica, en él se encontró que los niños presentaban una autoestima muy baja. Una primera aproximación a la autoestima indicaría que, al fin de la enseñanza básica, disminuye ya que los jóvenes comienzan a tomar mayor conciencia de las limitaciones personales y del entorno que condicionan las opciones futuras (Marchant, Milicic y Pino, 2013).

Perfeccionismo

A la fecha no existe una definición de perfeccionismo unánimemente aceptada, aunque originalmente se consideró como un constructo unidimensional (Burns, 1980. Garner et al., 1983), después de los años 90, varios autores coinciden en un modelo teórico multidimensional (cuyos componentes son tanto personales como sociales), no solo en adultos, sino también en niños (Frost et al., 1993; Hewitt y Flett, 1991). Tampoco existe acuerdo acerca de la naturaleza adaptativa o desadaptativa (Vicent, 2017), aunque entre los aspectos adaptativos destaca el interés por la superación personal, la búsqueda de metas elevadas, el esfuerzo para el logro, la organización, la puntualidad, el orden, etc. (Egan, Wade y Shaffan, 2011; Sastre-Riba, 2012; Scappatura, Arana, Elizathe y Rutzstein, 2011). Esta dimensión adaptativa del perfeccionismo se ha visto asociada a la satisfacción personal y a una mejor autoestima (Scappatura, Arana, Elizathe y Rutzstein, 2011; Stoeber y Otto, 2006) y a estrategias de afrontamiento más adecuadas (Sastre-Riba, 2012). También se ha asociado con una alta capacidad intelectual, buenas calificaciones, creatividad, a un alto estándar de rendimiento y planificación profesional (Sastre-Riba, 2012; Stoeber, Mutinelli y Corr, 2016).

En tanto que, el perfeccionismo desadaptativo implica una actitud de autocrítica desmedida, con tendencia a la preocupación excesiva por los errores, pensamiento dicotómico (todo o nada), intolerancia al fracaso, inseguridad en relación a los logros personales y autodepreciación cuando éstos no son alcanzados (Damian et al., 2013; Herman et al., 2013; Sherry, Stoeber y Ramasubbu, 2016).

En resumen, la disposición perfeccionista según Flett et al., (2016), se ha caracterizado por dos componentes: 1) el establecimiento de elevados estándares o metas (esfuerzos perfeccionistas) y 2) la tendencia a preocuparse de forma excesiva por las evaluaciones (preocupaciones perfeccionistas). Estos autores, conceptualizaron el perfeccionismo infantil en base a dos dimensiones denominadas Perfeccionismo Socialmente Prescrito (PSP) y Perfeccionismo Auto-Orientado (PAO). El PSP es una faceta de carácter interpersonal que capta la tendencia a considerar que el entorno es demandante de perfeccionismo. Mientras que, el PAO es una dimensión de naturaleza intrapersonal que se define como la motivación por ser perfeccionista y la tendencia a auto-juzgarse duramente y a ser altamente autocrítico con los errores cometidos. Sin embargo, la estructura factorial de la CAPS ha generado controversia por diversos los autores (McCreary, Joiner, Schmidt y Ialongo, 2004; Nobel, Manassis, Wilansky-Traynor, 2012; O'Connor, Dixon y Rasmussen, 2009; Vicent, Inglés, San Martín, González y García Fernández, 2017), quienes consideran más apropiado diferenciar, dentro del PAO, la faceta autocrítica (Perfeccionismo Auto-Orientado Críticas; PAO-C) de los esfuerzos por alcanzar la perfección (Perfeccionismo Auto-Orientado Esfuerzos; PAO-E).

Existe evidencia de algunas investigaciones que no encontraron diferencias significativas en función del sexo en PAO y PSP (Flett et al., 1998; Hankin et al., 1997; Dykstra, 2006). Contrariamente, Dunn et al (2005) informaron que los hombres puntuaron más alto en PAO enfocado específicamente al deporte. Del mismo modo, Hewitt y Flett (1991), empleando una muestra de 156 estudiantes universitarios canadienses con una media de edad de 21 años, encontraron que el PAO fue significativamente superior en los hombres que en las mujeres. No obstante, los autores Saboonchi y Lundh (2003), indicaron que, en una muestra de mujeres, tanto el PAO como el PSP se asociaron con más problemas psicológicos. Contrariamente, Pamies y Quiles (2014) señalan en una muestra de 2142 adolescentes españoles (M edad 13.96; DE =1.34), diferencias entre hombres y mujeres en la dimensión PAO, siendo significativamente más altos los niveles en la muestra masculina.

En síntesis, no parece existir un consenso respecto a la forma en que las dimensiones PSP y PAO difieren en función del sexo y la edad (Vicent, Aparisi-Flores, Inglés, Gómez-Núñez, Fernández, Aparisi, 2017). Por otra parte, no existen estudios previos que consideren las dimensiones PAO-C y PAO-E como dimensiones diferenciadas entre sí. Asimismo, se desconocen estudios previos que hayan abordado el perfeccionismo en función del sexo y nivel escolar en una población chilena.

MÉTODO

El estudio presenta un diseño cuantitativo, descriptivo y de corte transversal. La asignación de sujetos fue por conveniencia, en establecimientos educacionales que facilitaron la aplicación de instrumentos.

Participantes

Participaron 498 estudiantes, de 5 y 6° año básico, cuyas edades fluctúan entre los 10 y 15 años (media $M= 12.5$, $DS=2,2$) de 7 centros educacionales pertenecientes a dos comunas de la región de Ñuble, Chile.

Instrumentos

Los instrumentos que fueron utilizados para medir el nivel de ansiedad escolar, autoestima y perfeccionismo fueron los siguientes:

- 1) *Visual Analogue Scale for Anxiety-Revised* (VAA-R; Bernstein y Garfinkel, 1992). Este instrumento contiene 11 situaciones que pueden provocar ansiedad escolar, ubicadas en la parte superior de una línea horizontal en las que el sujeto debe marcar su posición frente a cada situación presentada. Éstas van acompañadas de imágenes de rostros con expresiones diferentes (0 = tranquilo, 10 = nervioso). El instrumento evalúa 3 factores: Ansiedad anticipatoria (ANS_ANT), Ansiedad de ejecución en la escuela (ANS_EJEC); Ansiedad general (ANS_GRAL).
- 2) A-EP o Cuestionario de Autoestima para Educación Primaria (Ramos et al., 2006). El instrumento consta de un total de 17 ítems con tres alternativas de respuesta: Si, No y A veces que se puntúan con valores de cero a dos. Contiene cuatro preguntas que están formuladas en forma inversa, es decir que puntúan como correctas las respuestas negativas. El instrumento evalúa 5 factores (F1, F2, F3, F4, F5)
- 3) *Child and Adolescent Perfectionism Scale* (CAPS; Flett et al., 2000). El CAPS, se compone de 22 ítems distribuidos en tres dimensiones del perfeccionismo (Perfeccionismo Auto-Orientado al esfuerzo (PAO-E); Auto Orientado a Críticas (PAO-C)) y Perfeccionismo Socialmente Prescrito (PSP)) en niños y adolescentes. Los ítems se responden a través de una escala tipo Likert de 5 puntos. Se ha encontrado un coeficiente de confiabilidad para este estudio de .89 para la puntuación total y de .72 y .79 para sus dimensiones.

Análisis de datos

La codificación y tratamiento de los datos se llevó a cabo mediante el paquete estadístico SPSS 23.0 para Windows. Se realizaron análisis descriptivos y comparativos; de estos últimos se comparó por curso académico y por sexo mediante la prueba t para la igualdad de medias, se realizaron análisis comparativos entre los grupos por curso académico y por sexo. De acuerdo a estos resultados, se computaron, las medias aritméticas y desvíos estándar de las dimensiones o de la escala completa, para cada grupo de niños.

RESULTADOS

En la Tabla 1 se presentan las puntuaciones de las dimensiones de Ansiedad, de Autoestima y de Perfeccionismo de los estudiantes de 5° y 6° año básico, siendo posible observar diferencias estadísticamente significativas en la dimensión Ansiedad ante la Ejecución en relación con el curso académico, con una Media más alta en 5° año. Además, se observan diferencias en el factor III de autoestima a favor de los estudiantes de 5° año y en Perfeccionismo, cuyas puntuaciones más altas se encuentran en los estudiantes de 6° año.

Tabla 1. Puntuaciones de ansiedad, autoestima y perfeccionamiento por curso académico

		5°		6°		SIGNIFICACIÓN	
		M	DE	M	DE	t	p
ANSIEDAD	ANS_ANT	12.7	9.8	11.0	9.7	0.4	0.50
	ANS_EJEC	12.9	6.0	11.1	6.5	5.6	0.00
	ANS_GRAL	8.3	6.6	6.9	6.5	1.1	0.33
	VAAR	34.5	16.9	30.5	17.9	3.9	0.14
AUTOESTIMA	F1	3.7	1.8	3.6	1.7	0.1	0.43
	F2	3.7	2.3	4.1	2.1	3.5	0.10
	F3	2.8	1.5	2.9	1.3	8.4	0.00
	F4	7.5	2.3	7.5	2.1	2.8	0.12
	F5	6.3	2.2	6.7	1.9	3.4	0.13
	TOT	24.1	8.1	24.8	6.7	1.9	0.91
PERFECCIONISMO	PAO_E	14.5	0.3	15.5	0.3	0.9	0.34
	PAO_C	9.4	0.3	10.2	0.3	0.4	0.90
	PSP	16.0	0.5	18.1	0.5	0.4	0.55
	CAPS	47.4	15.2	51.7	16.0	0.2	0.03

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 2 se presentan las puntuaciones de las dimensiones de Ansiedad, de Autoestima y de Perfeccionismo en relación al sexo. Estos datos muestran diferencias significativas respecto del sexo en el PAO-C y en la puntuación total del CAPS.

Tabla 2. Puntuaciones de ansiedad, autoestima y perfeccionamiento por sexo

		NIÑOS		NIÑAS		SIGNIFICACIÓN	
		M	DE	M	DE	t	p
ANSIEDAD	ANS_ANT	12.1	9.9	11.4	9.8	0.1	0.81
	ANS_EJEC	11.7	6.4	12.2	6.2	0.4	0.52
	ANS_GRAL	7.7	6.8	7.2	6.4	0.5	0.40
	VAAR	32.4	18.0	32.2	17.2	0.3	0.34
AUTOESTIMA	F1	3.7	1.8	3.5	1.7	0.9	0.75
	F2	3.8	2.2	4.1	2.2	0.8	0.74
	F3	2.7	1.4	3.0	1.4	2.2	0.16
	F4	7.5	2.3	7.6	2.1	1.6	0.20
	F5	6.5	2.1	6.5	2.0	0.7	0.41
	TOT	24.6	7.6	24.5	7.2	0.5	0.92
PERFECCIONISMO	PAO_E	15.4	5.0	14.7	5.1	0.9	0.35
	PAO_C	9.9	5.1	9.7	5.0	8.6	0.00
	PSP	18.4	7.0	15.8	7.7	0.3	0.53
	CAPS	51.9	15.1	47.7	16.1	1.9	0.01

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

Como se ha mencionado, existe una necesidad de ampliar la investigación en ansiedad escolar y otras variables psicoeducativas (Martínez-Monteagudo et al., 2011). Por ello, aquí se han explorado los niveles de ansiedad escolar, autoestima y perfeccionismo. Respecto de

la ansiedad escolar y las diferencias en función del sexo, diferentes estudios señalan que son las chicas quienes presentan mayores niveles de ansiedad ante las diversas situaciones escolares (García-Fernández et al. 2010; Leikanger, Ingul y Larsson, 2012; Lowe, Grumbein y Raad, 2011). En relación con la autoestima, los resultados del presente estudio no coinciden con lo señalado por Marchant et al (2017), ya que estos autores plantean que existen diferencias entre niños y niñas, estableciendo que los niños presentan mayores niveles de autoestima. En ambos casos, los autores postulan que serían los patrones de crianza los que estarían a la base de estos resultados y por tanto los hallazgos encontrados aquí, podrían deberse a pautas de crianza más equitativas en la formación de niños y niñas.

Finalmente, es posible indicar que en lo relativo a las variaciones de perfeccionismo en función del género de los participantes, hubo diferencias significativas para los niños respecto de las niñas, en perfeccionismo orientado a críticas (PAO-C), resultados concordantes con los encontrados en algunos estudios (Elizathe, Murawski, Custodio y Rutzstein, 2012; Lozano Fernández et al., 2012, Oros, 2016).

En relación al análisis de perfeccionismo se observó que el perfeccionismo orientado a esfuerzo (PAO-E) y socialmente prescrito (PSP) son los factores que presentarían mayor desarrollo en los estudiantes que participaron del estudio, es decir, por un lado, se auto exigen conductas relacionadas con el compromiso o esfuerzo ante las tareas. Del mismo modo, se caracterizan por un alto PSP, y con ello se presenta la tendencia a culpar a los demás de la humillación que supone no poder alcanzar las metas perfeccionistas.

CONCLUSIONES

Siendo este un estudio preliminar, se proyecta realizar análisis futuros con una mayor cantidad de sujetos, que permitan visualizar con mayor profundidad las diferencias aquí encontradas. Esto porque resulta importante ampliar los estudios sobre éstas variables socioemocionales que ayuden a perfilar propuestas ajustadas a los requerimientos contextuales.

Resulta además importante reafirmar, a partir de este estudio, la importancia que tienen las variables emocionales en el proceso educativo, puesto que atender el desarrollo de estas habilidades favorece el éxito de actividades de pensamiento, que usualmente se les considera habilidades cognitivas y que ocupan el foco de atención en los centros educativos. Al respecto, la literatura concuerda en que para obtener mejores resultados educativos, se deben identificar y promover las habilidades precursoras en etapas tempranas del desarrollo.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se ha realizado gracias al aporte del Fondo de Grupos de investigación de la Universidad del Bío-Bío, cód. GI 160823 EF de la Dirección de Investigación UBB

REFERENCIAS

- Bernstein, G.A. y Garfinkel B.D., (1992). The Visual Analogue Scale for Anxiety- Revised: Psychometric properties. *Journal of Anxiety Disorders*, 6, 223-239
- Bi, Y., Ma, L., Yuan F., y Zhang, B. (2016). Self-Esteem, Perceived Stress, and Gender During Adolescence: Interactive Links to Different Types of Interpersonal Relationships. *Journal Psychology*, 150(1), 36-57
- Cantero, M. J., Alfonso-Benlliure, V. y Melero, R. (2016). Creativity in middle childhood: influence of perceived maternal sensitivity, self-esteem, and shyness. *Creativity Research Journal*, 28(1), 105-113. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1125246>
- Damian, L.E., Stoeber, J., Negru, O. y Baban, A. (2013). On the development of perfectionism in adolescence: perceived parental expectations predict longitudinal increases in socially prescribed perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 55, 688-693. doi:10.1016/j.paid.2013.05.021.
- Dörr, A. (2005). Estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socio económico (tesis para optar al grado de Magíster en Clínica Infanto Juvenil). Universidad De Chile
- Egan, S. J., Wade, T. D. y Shaffan, R. (2011). Perfectionism as a transdiagnostic process: a clinical review. *Clinical Psychology Review*, 31(2), 203-212
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Boucher, D. J., Davidson, L. A. y Munro, Y., (2000). The Child-Adolescent Perfectionism Scale: Development, validation, and association with adjustment. Unpublished manuscript, York University, Toronto, Ontario, Canada
- Flett, G.L., Hewitt, P.L., Besser, A., Su, C., Vaillancourt, T., Boucher, D... Gale, O. (2016). The child-adolescent perfectionism scale: development, psychometric properties, and associations with stress, distress, and psychiatric symptoms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(7), 634-652. doi:10.1177/0734282916651381
- Florenzano, R. y Valdés, M. (2013). El adolescente y sus conductas de riesgo. Santiago de Chile: Ediciones UC
- Fremont, W. P. (2003). School refusal in children and adolescents. *American Family Physician*, 68(8), 1555-1560.
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I. y Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14, 119-126.

- García-Fernández, J. M., Espada, J. P., Orgilés, M. y Méndez, X. (2010). Psychometric properties of the School Fears Survey Scale for preadolescents (SFSS-II). *Psicothema*, 22(3), 502-508.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C., Martínez-Monteagudo, M. C., Marzo, J. C. y Estévez, E. (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: validación en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Psicothema*, 23(2), 301-307
- García-Fernández, J.M., Inglés, C.J., Martínez-Monteagudo, M.C. y Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia. *Behavioral Psychology*, 16, 413-437.
- García-Fernández, J.M., Martínez-Monteagudo, M. C. e Inglés, C. (2013). ¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4(1), 63-76.
- Garner, D.M., Olmsted, M.P. y Polivi, J. (1983). Development and validation of a multidimensional Eating Disorder Inventory for anorexia nervosa and bulimia. *International Journal of Eating Disorders*, 2(2), 15-33.
- Gómez-Núñez, M.I., Aparisi-Flores, M.P., Vicent, M., Aparisi-Sierra, D., Fernández-Sogorb, A., J. e Inglés, C. (2017). Diferencias en ansiedad escolar en función del sexo y del curso académico en educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 51-60.
- González, A., Gómez, M. y Conejeros, M. (2017). Caracterización del Perfeccionismo en Estudiantes con Alta Capacidad: Un Estudio de casos exploratorio. *Revista de Psicología*, 35(2), 575-604.
- Haeussler, I. M. y Milicic, N. (2014) Confiar en uno mismo. Programa de desarrollo de la autoestima. Santiago: Catalonia.
- Herman, K. C., Wang, K., Trotter, R., Reinke, W. M. y Ialongo, N. (2013). Developmental trajectories of maladaptive perfectionism among African American adolescents. *Child Development*, 84(5), 1633-1650. doi:10.1111/cdev.12078
- Hewitt, P. L. y Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470. doi: 10.1037/0022-3514.60.3.456
- Heyne, D., King, N. J., Tonge, B. y Cooper, H. (2001). School refusal: Epidemiology and management. *Pediatric Drugs*, 3, 719-732
- Isolan, L., Salum, G. A., Osowski, A. T., Amaro, E. y Manfro, G. G. (2011). Psychometric properties of the screen for child anxiety related emotional disorders (SCARED) in brazilian children and adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(5), 741-748. doi: 10.1016/j.janxdis.2011.03.015.
- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 27, 111-118

- Leikanger, Ingul y Larsson, (2012). Sex and age-related anxiety in a community sample of Norwegian adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(2),150-7
- Marchant, Milicic y Álamos, (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socioemocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186
- Marchant, O, T, Milicic M., N. y Pino G., M.J. (2017). La Autoestima en Alumnos de 3º a 8º Básico. Una Mirada por Nivel de Escolaridad y Género. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 111-125
- McCreary, B. T., Joiner, T. E., Schmidt, N. B. y Jalongo, N. S. (2004). The structure and correlates of perfectionism in African American children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(2), 313-324. doi:10.1207/s15374424jccp3302_13
- Mena Edwards, M. I., Romagnoli Espinosa, C. y Valdés Mena, A., (2009), El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1-20.
- Milicic, N. (2015). Desarrollar la autoestima de nuestros hijos: tarea familiar imprescindible. Recuperado de <http://www.valorasuc.cl/>
- Ministerio de Educación MINEDUC (2013). Bases Curriculares Orientación 1° a 6° año Básico. Disponible en <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-21299.html>
- Nelemans, S. A., Hale III, W. W., Branje, S. J., Raaijmakers, Q. A., Frijns, T., Van Lier, P.A. y Meeus, W.H. (2014). Heterogeneity in development of adolescent anxiety disorder symptoms in an 8-year longitudinal community study. *Development and Psychopathology*, 26, 181-202
- Nobel, R. J., Manassis, K. y Wilansky-Traynor, P. (2012). The role of perfectionism in relation to an intervention to reduce anxious and depressive symptoms in children. *Journal of Rational & Emotive & Cognitive Behavior Therapy*, 30, 77-90
- O'Connor, R. C., Dixon, D. y Rasmussen, S. (2009). The structure and temporal stability of the Child and Adolescent Perfectionism Scale. *Psychological Assessment*, 21(3), 437-443. doi:10.1037/a0016264
- Orgilés, M., Espada, J. P. y Méndez, F. X. (2008). Trastorno de ansiedad por separación en hijos de padres divorciados. *Psicothema*, 20, 383-388.
- Pamies, L. y Quiles, Y. (2014). Perfeccionismo y factores de riesgo para el desarrollo de trastornos alimentarios en adolescentes españoles de ambos géneros. *Anales de Psicología*, 30(2), 620626. doi:10.6018/analesps.30.2.158441
- Ramírez, P, Duarte, J. y Muñoz, R. (2005). Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5º básico en una escuela de alto riesgo. *Anales de Psicología*, 21(1), 102-115.

- Ramos, AI, Giménez, MA, Muñoz-Adell, y Lapaz, E. (2006) Prueba de Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria—A EP-. Madrid: TEA Ediciones.
- Rentzsch, K., Wenzler, M. P. y Schütz, A. (2016). The structure of multidimensional self-esteem across age and gender. *Personality and Individual Differences*, 88, 139-147. doi:10.1016/j.paid.2015.09.012
- Sastre-Riba, S. (2012). Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. *Revista de Neurología*, 54, 21-29.
- Scappatura, M. L., Arana, F. G., Elizathe, L. y Rutzstein, G. (2011). Perfeccionismo adaptativo y desadaptativo en trastornos alimentarios: Un estudio de revisión. *Anuario de Investigaciones*, 17, 81-88.
- Sherry, S. B., Stoeber, J. y Ramasubbu, C. (2016). Perfectionism explains variance in self-defeating behaviors beyond self-criticism: Evidence from a cross-national sample. *Personality and Individual Differences*, 95, 196-199 <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.059>
- Steinhausen, H. C., Müller, N. y Winkler, C., (2008). Frequency, stability and differentiation of self-reported school fear and truancy in a community sample. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2-17 doi: 10.1186/1753-2000-2-17.
- Stoeber, J. y Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295-319.
- Stoeber, J., Mutinelli, S. y Corr P., (2016). Perfectionism in students and positive career planning attitudes. *Personality and Individual Difference*, 97, 256-259.
- Swartz, K., Reyns, B. W., Henson, B. y Wilcox, P. (2011). Fear of in-school victimization: Contextual, gendered, and developmental considerations. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 9(1), 59-78.
- Terry, P. (1998). Do schools make students fearful and phobic? *Journal for a Just and Caring Education*, 4, 193-211
- Vicent, M. (2017). Estudio del perfeccionismo y su relación con variables psicoeducativas en la infancia tardía (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Vicent, M., Aparicio-Flores, M.P., Inglés, C.J., Gómez-Núñez, M^a I., Fernández-Sogorb, A., Aparisi-Sierra, D., (2017). Perfeccionismo infantil: diferencias en función del sexo y la edad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* (1), 15-24.
- Vicent, M., Cándido, Inglés, J., Sanmartín, R., González C., García-Fernández, J.M. (2017). Perfectionism and aggression: Identifying risk profiles in children. *Personality and Individual Differences*. 112, 106-112

Von Soest, T., Wichstrøm, L. y Kvaem, I. L. (2015). The development of global and domain-specific self-esteem from age 13 to 31. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110(4), 592-608. <https://doi.org/10.1037/pspp0000060>

Zarza, C. (1994). Autoconcepto y ambiente familiar en menores internados por conducta antisocial en la Escuela de Rehabilitación Para Menores del Estado de México (tesis inédita de licenciatura) U.A.E.M, México.

Zegers, B. (1981). Proposición de un Modelo Analítico de la Psicología del Concepto de sí mismo. (tesis doctoral inédita). Pontificia Universidad Católica de Chile.

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS



HUELLAS EPISTÉMICAS PARA UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA: UN PRIMER ACERCAMIENTO DESDE UNA SUJETA SOCIAL EPISTÉMICA SITUADA

Epistemic traces for a transformative education: a first approach from an epistemic social situated subject

Yasna Belén Anabalón Anabalón | Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile.

y.anabalon.a@gmail.com

RESUMEN: La trayectoria epistémica que han desarrollado los latinoamericanos posee implicaciones en todos los ámbitos de la vida, por el cual la concientización refuerza el pensamiento decolonial, permitiendo apreciar la riqueza de la diversidad sociocultural. Asimismo, la educación es el pilar fundamental por el cual los sujetos sociales epistémicos situados educan y son educados en proceso de retroalimentación mutua, el cual es denominado como práctica educativa. El objetivo del artículo teórico es reflexionar sobre las huellas epistémicas para una educación transformadora y de calidad. Con respecto a los procedimientos metodológicos se utilizó el paradigma socio-crítico y revisión bibliográfica. Las reflexiones finales apuntan a que se debe ser conscientes de las huellas epistémicas que todos poseen; como sujetos latinoamericanos es un deber visibilizar y reflexionar que la educación posee sustentos y planteamientos ideológicos monoculturales y universales, visibilizando que cada persona es sujeto social situado cuando se logra evidenciar como un ser humano intersubjetivo en proceso constante de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Paradigma epistemológico, perspectiva decolonial, educación crítica-reflexiva, transición del sujeto/a

ABSTRACT: The epistemic trajectory developed by Latin Americans has implications in all areas of life, where awareness reinforces decolonial thinking, allowing to appreciate the richness of socio-cultural diversity. Also, education is the fundamental pillar by which the epistemic social subjects are educated in the process of mutual feedback, called educational practice. The objective of the theoretical article is to reflect on epistemic traces for a transformative and better quality education; being the first approach of a situated epistemic social subject. According to the methodological procedures, the socio-critical paradigm and bibliographic review were used. The final reflections point out that there must be awareness of epistemic traces; Latin Americans must visualize and reflect that education possesses monocultural and universal ideological support and approaches, making visible that every person is a social situated subject when he or she becomes an intersubjective human being in the process of learning.

KEYWORDS: Epistemological paradigm, decolonial perspective, critical-reflexive education, subject's transition

INTRODUCCIÓN

Los latinoamericanos han sido educados históricamente desde planteamientos e ideologías monoculturales y universales; dando lugar así al conocimiento científico hegemónico occidental. Al respecto, Walsh (2007) reconoce que al asumir el conocimiento científico hegemónico se deja de lado el estatus del no conocimiento, de los saberes producidos por la cultura colonizada, discriminada y considerada bárbara; es decir, desde la propia identidad cultural y territorial como seres latinoamericanos. Este conocimiento científico posee criterios de universalidad, neutralidad y racionalidad posicionándose en la cúspide del logocentrismo occidental, siendo capaz de ordenar al mundo racionalmente desde la lógica del mundo europeo; dichos supuestos han sido asumidos como verdades incuestionables desde la modernidad, pasando por colonialismo, capitalismo y viviendo actualmente en el neoliberalismo de América Latina.

La trayectoria epistémica que se ha desarrollado como latinoamericanos posee profundas implicaciones en las vidas humanas, sociales y formativas de los propios actores; reforzando la perspectiva/pensamiento decolonial que según Argüello (2016) afronta y visibiliza el mundo pluriversal y complejo desde otras miradas; permitiendo apreciar la riqueza de la diversidad sociocultural. Asimismo Rivera (1986, pág. XV) expresa *“un mirar hacia atrás que también es un ir hacia adelante”*, es por ello que la memoria colectiva e histórica son ciclos que se mueven en forma de espiral, por ende todo el pasado vivido, pensado y sentido se proyecta con el futuro y se entrelaza con el presente.

En este sentido, la educación es el pilar fundamental por el cual los sujetos sociales epistémicos situados educan y son educados en este proceso de retroalimentación mutua (Freire, 1998), denominado práctica educativa, que poseen tiempo y espacio determinado, siempre contextualizado en la realidad espacial y temporal como los seres humanos particulares.

Desde la vértebra conductora del pensamiento latinoamericano se debe hablar de educación de calidad en los procesos de aprendizajes críticos y reflexivos desarrollados por los educandos latinoamericanos, comprendiendo que la educación chilena y latinoamericana está condicionada por elementos epistémicos, históricos, valóricos, culturales, éticos, ideológicos y ancestrales (Michel, 2006).

El objetivo del artículo apunta a reflexionar sobre las huellas epistémicas para una educación transformadora. Este será el primer acercamiento de la autora como una sujeta social epistémica situada, que intentará dar respuesta a la siguiente interrogante ¿cuáles serían los elementos epistémico que se deben conocer para pensar en una educación transformadora en América Latina?

Para lograr este acercamiento a la cuestión problemática se abordarán planteamientos y posturas propuestas por De Sousa Santo (2011), Rivera (1986), Walsh (2007), Argüello (2016),

Freire (1998) y Michel (2006); los cuales poseen planteamientos en relación al pensamiento decolonial latinoamericano.

Propuesta teórica/reflexiva

¿Por qué hablar de paradigma epistemológico en educación?

La comprensión teórica y escucha lingüística de las palabras paradigma y epistemología provocan miedos, cuestionamientos e incomprensiones, las cuales se observan alejados de la realidad social humana, por lo cual hay que transferir esta delimitación conceptual a la praxis de los sujetos sociales epistémicos situados. En este sentido, Pinto (2014) establece que un paradigma epistemológico debe reconocer a lo menos:

"(...) un modo de producir el conocimiento científico, una forma de distribuir los beneficios sociales y culturales del conocimiento que se produce y unos sujetos epistémicos sociales que son los que producen el conocimiento y determinan/legitiman el uso y usufructo social de este conocimiento" (p.13).

Por ende, el paradigma epistemológico es característico y atingente a un sistema social-científico dominante, es por ello que estos sectores a través del poder sustentan el pensamiento como hegemónico pero en Latinoamérica este paradigma epistemológico no da respuesta a la legitimidad social porque los problemas, necesidades básicas y superfluas de vida, territorialidad y época histórica son distintas a la eurocéntrica. El conocimiento según Van Kessel y Condori (1992) es parte de la crianza de la vida en los latinoamericanos porque dicho conocimiento se da en relación con otros seres incorporando la capacidad de escuchar, observar, narrar y el hacer (Rivera, 2010).

Como reflexión sistemática y crítica es el motivo por el que se plantea un nuevo paradigma epistemológico para la educación chilena y latinoamericana, caracterizado como "Pedagogía Crítica de corte Latinoamericano" que durante el año 2011 sustenta sus bases teóricas-metodológicas como paradigma formativo, luego de las manifestaciones realizadas por los educandos universitarios a través de la Confederación de Estudiantes de Chile. Este paradigma formativo contribuye a resolver los problemas de identidad formativa de la educación chilena, además es utilizada como estrategia de formación integral, autónoma y consciente de su responsabilidad social.

La pedagogía crítica de corte latinoamericano en su dimensión de identidad formativa valora el conocimiento como formadora de los sujetos epistemológicos sociales, estos sujetos son protagonistas con capacidades para la auto-trasformación de las sociedades latinoamericanas; en este mismo discurso se define a la pedagogía crítica como: *"una propuesta metodológica que pretende construir, en la formación de sujetos epistémicos-sociales chilenos, capacidades y conocimientos para un desarrollo humanos de más calidad, más solidario más colaborativo"* (Pinto, 2014, p.8). Dicha propuesta paradigmática pretende construir sujetos sociales epistémicos situados con capacidades, habilidades y conocimientos para el desarrollo humano con énfasis en aspectos solidarios y colaborativos;

por ende este sujeto reflexione críticamente desde su episteme, territorialidad, logos del sur, lo simbólico, posiciones teóricas y políticas que transformen esas relaciones de estructuras de vida y conocimiento científico hegemónico copiadas e instauradas en la realidad. Mignolo (2002) afirma que en América Latina *"la oralidad es una producción de conocimiento"* (p. 206), donde la creación y lo simbólico tienen participación en esta co-construcción del conocimiento.

¿Cómo se ha comprendido la educación?

Se debe recordar que el concepto de educación deriva del latín *educare* que significa criar, alimentar, nutrir y *exducere* es llevar a, sacar afuera, por lo tanto, la mirada tradicional de Platón es absolutamente cuestionable a la realidad latinoamericana porque es entendida como un proceso de perfeccionamiento y embellecimiento del cuerpo y alma (Michel, 2006). Además la educación tradicional propuesta por Platón debía cumplir con tres funciones esenciales que correspondían a la formación del ciudadano, formación del hombre virtuoso y la preparación profesional; por ende los latinoamericanos no podían acceder ni pensar en educación, menos las latinoamericanas debido a su invisibilización por género.

Transitando paulatinamente a los procesos educativos, Mialaret (1981) señala que éstos son tres: educación francesa, educación como resultado de una acción preparadora de jóvenes y retroalimentación que se produce entre dos individuos inmersos en el proceso educativo.

Posteriormente, Delors (1996) sostiene que la educación debe encaminar a cada persona a despertar, descubrir e incrementar las ideas creativas, desde esta premisa sustenta la educación en base a cuatro pilares:

- a) Aprender a conocer: conocer cada cultura latinoamericana en toda su amplitud y profundizar el conocimiento en algo más específico como lucha ética-ancestral.
- b) Aprender a hacer: desarrollar competencia que capacite al individuo frente a diversas situaciones.
- c) Aprender a vivir juntos: comprendo al otro respetando su pluralismo, ideología, pensamiento y costumbres en armonía y comprensión mutua.
- d) Aprender a ser: reconozco el ser desde la corporalidad, emocionalidad y lenguaje, es decir desde los ámbitos constitutivos del ser humano.

La educación en latinoamérica se entiende como un proceso subjetivo de construcción social desde su formación y en las prácticas dialogantes de interacción con su comunidad, grupo de pares, entre otros. Porque el educando se debe concebir como un sujeto en permanente construcción con el otro. Así mismo Zemelman (2005) alude a que el sujeto latinoamericano es siempre un conocimiento de sí, pero a su vez en conciencia y voluntad de los otros, traduciéndose en una acción de apropiarse de su mundo, ya que comparte, comunica y comenta con los otros sin dejar de lado el propio contexto y presencia.

La sujeta social epistémica situada que suscribe entenderá la educación como un proceso de relación social por el que las partes implicadas en dicho proceso educativo educan y son educadas recíprocamente (Freire, 1997). Los educandos requieren reflexión crítica de los procesos educacionales (formal y comunitaria) con responsabilidad social, integrales, solidarios y que contribuyan al desarrollo humano-social de sus logros y mitos del sur.

La mirada de la transición del sujeto eurocéntrico hasta el sujeto social-epistémico situado

González (1996) identifica al sujeto ciudadano en la modernidad como aquella persona que cumplía con determinadas características, las cuales eran: varón, blanco, padre de familia, católico, propietario, letrado y heterosexual. Este sujeto se convertía en sujeto ciudadano cuando se formaba en ciudadanía como sujeto de derecho y es en las escuelas tradicionales en la cual se forma este tipo de sujetos con ideales regulativos que solicitaba la modernización eurocéntrica. Desde esta argumentación los latinoamericanos ni siquiera podían aspirar a ser sujetos ciudadanos, primero porque no eran católicos, segundo no se apropiaban individualmente de las tierras, por lo contrario la tierra era comunitaria, vivían en comunidad y en relación armónica con la naturaleza, no eran blancos y menos letrados (desde la educación formal como generadora de conocimiento hegemónico) en relación a la temporalidad espacial y territorial.

Posteriormente se hablaba de sujetos epistemológicos, entendiéndose a dichos sujetos como buenos ciudadanos, morales, éticos y poseedores de conocimiento científico, racionalizado, objetivo y occidental; denominada como ciudadano burgués; nuevamente los latinoamericanos siguieron siendo despojados de los pensamientos “científicos”. Desde esta mirada del sujeto epistemológico aparece el Manual de Carreño en el que se explicita:

(...) sin la observación de estas reglas, según el grado de civilización de cada país [...] no habrá medio de cultivar la sociabilidad, que es el principio de conservación y el progreso de los pueblos y la existencia de toda sociedad bien ordenada” (Castro-Gómez, 2000, p.150).

El cumplimiento de este recetario normativo, que servía para diferenciar a la nueva clase urbana denominada sujeto epistemológico burgués, el surgimiento de dicha clase comienza en el siglo XIX en América Latina; la constitución de este nuevo sujeto moderno exige autocontrol, represión de los instintos (salvajes, ancestrales, instintos latinoamericanos), a fin de visibilizar y estigmatizar aún más las clases y diferencias sociales.

Luego emerge el sujeto patriarcal, encargado de impulsar y llevar a cabo la modernización, quien ejerce la violencia epistémica, es quien tiene el poder y saber por sobre los colonizados, esa “*barbarie*” que necesita civilización; imaginario que posee realidad concreta, es decir imaginario eurocéntrico lleno de discriminación, poder, violencia, autoritarismo, materializándose en la esclavitud hacia los latinoamericanos.

El conocimiento latinoamericano, objetiva la constitución del sujeto a través de la autoafirmación, auto-conocimiento y auto-reconocimiento. Acerca de ello, Roig (1993, pág.105) señala que los *“modos de objetivación son, por cierto, históricos y no siempre se logra a través de ellos una afirmación de subjetividad plena”*. Esta constitución de sujeto se desarrolla en América Latina como la otra cara de la modernidad y de la posmodernidad, es decir, frente a formas de negación e invisibilización implicadas en la afirmación del sujeto de la modernidad. En este mismo sentido Moraña (2014) sostiene que el modo sustancial al que alude Descartes, Kant, Hegel o Marx; todos sujetos articuladores de la discriminación epistémica latinoamericana, de manera intencional o no y de relaciones asimétricas de la centro-periferia.

Pero ¿qué es ser una sujeta social epistémica situada?, en primera instancia se debe tener claro lo que se entiende por sujeto a una persona o individuo social; dicho sujeto posee individualidades pero siempre está en interrelación comunicacional y dialogante con otros sujetos y realidades, reconociendo el espacio y temporalidad. Por ende es imprescindible reconocer, pensar e investigar la naturaleza, culturas e identidad territorial latinoamericana. Pinto (2014) sintetizan que un sujeto epistémico social situado, corresponde a los seres humanos intersubjetivos en permanente situación de aprendizaje, porque es con él y para él cuando aprendemos a ser educadores y educando críticos para apuntar a la educación de calidad y transformadora.

DISCUSIÓN

Una educación transformadora implica ser conscientes de las huellas epistémicas, así, Latinoamérica tiene el deber de visibilizar y reflexionar acerca de su educación aportando sustentos y planteamientos ideológicos monoculturales y universales a ella. Siendo uno de los grandes desafíos deconstruir o descolonizar la ciencia de la educación, las ciencias sociales y la filosofía de América Latina; autores como Rivera (2010) o De Sousa (2005) reconocen lo anterior, generando una mirada desde la propia epistemología latinoamericana, casa adentro y casa afuera; integrando el saber-ser-naturaleza.

El pensamiento latinoamericano reconoce y visibiliza otros conocimientos pluriversales porque el hecho de cuestionar y reconocer que no hay sólo un conocimiento científico; lo cual depende de las creencias, historias de vidas y la memoria colectiva e histórica. La validación del conocimiento depende de contextos sociales y culturales determinados y particularistas. Probablemente este conocimiento logocéntrico occidental ordene racionalmente el mundo eurocéntrico pero no el mundo latinoamericano ni el de muchos otros.

Los latinoamericanos son sujetos epistémicos distintos, viven la modernidad como proceso y producto de la colonización por lo tanto tienen modos de pensar y construir distintos, muy diferente a la eurocéntrica; además de reconstruir y deconstruir; subsiguientemente la sujeta social epistémica situada que suscribe está de acuerdo con los planteamientos de Walsh y García (2002) que apunta al cuestionamiento constante de los significados mantenidos y

reproducidos por las hegemonías mundiales; asimismo concuerda con Argüello (2016) y Rivera (1986), los cuales afronta y visibiliza el mundo pluriversal y complejo desde otras miradas; en el cual se permite apreciar la riqueza de la diversidad sociocultural situada, siendo la memoria colectiva y la memoria histórica son ciclos que se mueven como espiral porque todo nuestro pasado vivido, pensado y sentido se proyecta con el futuro y se entrelaza con el presente vivido.

Es verdad que cuando se habla de paradigma, episteme, conocimiento científico, generación de conocimiento, teorías y metodologías se escuchan y sienten ajenas, no se entiende a qué apuntan, se cuestiona su utilidad en la práctica, en el hacer o ¿será que hay temor a todo lo anterior? Efectivamente hay que reconocer que el paradigma epistemológico es característico y atingente a un sistema social-científico dominante, estos sectores a través del poder sustentan el pensamiento como hegemónico pero en Latinoamérica este paradigma epistemológico no da respuesta a la legitimidad social (Mejías, 2015), porque nuestros problemas, necesidades (básicas y superfluas), territorialidad y época histórica son distintas a la realidad eurocéntrica. El conocimiento según Van Kessel y Condori (1992) es parte de la crianza de la vida en los latinoamericanos debido a que el conocimiento se da en relación con otros seres incorporando la capacidad de escuchar, observar, narrar y el hacer (Rivera, 2010).

Es fundamental apropiarse de las ideas de Gramsci citado en Roig (2008), que menciona que el hacer historia desde los propios pueblos y desde el propio quehacer profesional; conlleva a conformar la identidad, apropiarse de los saberes, pensamientos y conocimientos, con validaciones en los contextos particulares; siendo el lenguaje es el mayor exponente válido y cultural, desde el cual se accede a los rasgos de identidad cultural y al peso histórico.

CONCLUSIONES

Bajo este paradigma de social epistémica situada, se cree en una educación concebida como proceso de relación social, por el que las partes implicadas en dicho proceso de educación (estudiante-docente-educador popular-comunidad), se educan y son educadas recíprocamente (Freire, 1997). Los educandos requieren de una reflexión crítica sobre los procesos y educación de tipo formal y comunitaria, las cuales se deben asumir con responsabilidad social, como seres integrales y solidarios contribuyendo al desarrollo humano-social de sus logros y mitos del sur, generando epistemes propias. Además el sujeto latinoamericano debe ser en todo momento un conocimiento de sí, en conciencia y voluntad con los otros, lo que genera una acción de apropiarse de su mundo, porque comparte, comunica y comenta con los otros sin dejar de lado su contexto y presencia (Zemelman, 2005).

Y en estos términos, tampoco se comparte la postura de Platón y las tres funciones que debe tener la educación desde sus orígenes, las cuales son identificadas como: formación del ciudadano, formación del hombre virtuoso y la preparación profesional porque es discriminatoria, incrementa las brechas socioeconómicas y refuerza el centro-periferia de las

realidades latinoamericanas. Por lo tanto, no se debe apoyar y sustentar estas prácticas discriminadoras y se debe concientizar sobre la consolidación del colonialismo como fenómeno social, generando como consecuencia el conocimiento científico-técnico (Castro-Gómez, 2000), las vidas humanas fueron sometidas en todas sus esferas, siendo el conocimiento racional de la modernidad jugó su papel fundamental en los modos de pensar y actuar; y el sometimiento histórico como pueblo inferiorizado y de segunda categoría; inclusive hasta hoy en día, utilizando distintos conceptos y discursos enmascarados en el modelo económico de oferta y demanda.

Cuando se alude al concepto de sujeta, se hace referencia a una persona con individualidades, pero que siempre se encuentra en constante interrelación comunicacional-dialogante con otros sujetos y realidades, reconociendo el espacio y temporalidad. Los latinoamericanos son sujetos sociales epistémicos situados cuando logran ser seres humanos intersubjetivos en permanente proceso de aprendizaje porque es con él y para él cuando se aprende a ser educadores formales o/e informales y educandos críticos para trabajar en post de una educación de calidad y transformadora.

Por lo anteriormente expuesto, ¿Es factible creer que en Chile y América Latina se puede lograr una educación de calidad y transformadora de realidades sociales?, y en atención a ello se invita a visibilizar, avanzar, aportar y reflexionar en los ideales de una educación crítica de corte latinoamericano.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece al programa de Doctorado en Educación en Consorcio, de la Universidad del Bío-Bío y a CONICYT, por la beca entregada en el marco de Doctorado Nacional, año 2017, folio 21170133.

REFERENCIAS

- Argüello, A. (2016). Pedagogía mixe: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 429-447. doi: 10.4067/S0718-07052016000400023
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (p.246). Buenos Aires: CLACSO.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Editorial Santillana.
- De Sousa Santos, B. (2005). *Foro social mundial. Manual de uso*. Barcelona: Icaria editorial
- De Sousa Santos, B. (2011). *Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54)17-39.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Ediciones S.A.

- Freire, P. (1998). *Conferencia en universidad del Barcelona*, España.
- González, B. (1996). Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano del espacio público y privado", en: B. González Stephan/ J. Lasarte / G. Montaldo /M.J. Daroqui (comp.), *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*. Caracas: Monte Avila Editores.
- Mejías, J. (2015). Modernidad y conocimiento social. La emergencia de un discurso epistémico en América Latina. *Cinta moebio* 54, 290-301.
- Mialaret, G. (1981). *Ciencias de la educación*. Barcelona, España: Editorial Olkoston.
- Michel, J. (2006): Sobre el estatuto epistemológico de las ciencias de la educación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 139-157.
- Mignolo, W. (2002). El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui. En D. Mato (coord.): *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder* (pp. 201-212). Caracas: CLACSO.
- Moraña, M. (2014). Inscripciones críticas. Ensayos sobre cultura latinoamericana. *MERIDIONAL Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, 5, 217-220.
- Pinto, R. (2014). *Pedagogía Crítica para una Educación Pública y Transformadora en América Latina*. Con la colaboración de Jorge Osorio Vargas, Editorial DERRAMA/Magisterial, Lima (Perú).
- Ríos, R. (2009). De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(44), 11-31.
- Rivera Cusicanqui, S. (1986). *Oprimidos pero no vencidos: Luchas del campesinado aymara y q'hechwa de Bolivi, 1900- 1980*. Ginebra: UNRISD.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Reflexiones sobre las prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Ediciones Tinta Limón.
- Roig, A. (1993). *Rostro y filosofía de América Latina*. Mendoza: EDIUNC.
- Roig, A. (2008). *El pensamiento latinoamericano y su aventura*. Buenos Aires: ediciones El Andariego.
- Ruiz, A. (2014). Concepción cultural de la historia en el pensamiento de Silvia Rivera Cusicanqui: Debate o discusión en teoría social. *Revista Pensamiento latinoamericano y teoría social*. Recuperado de http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT17/GT17_RuizTarres.pdf
- Van Kessel, J. y Condori, D. (1992). *Criar la vida: Trabajo y tecnología en el mundo andino*. Santiago: Vivarium.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas* (Col), (26), 102-113.

Walsh, C. y García, J. (2002). El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: Reflexiones (des) de un proceso, en Daniel Matos (comp.). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: CLACSO.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona, España: ANTHROPOS Editorial.

DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LAS HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNOS CON TDAH

Design of an intervention proposal to improve social skills in students with ADHD

Laura Sánchez Fernández | Investigadora independiente | España
laura_sf10@hotmail.com

RESUMEN: El Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad (TDAH) es un síndrome que dificulta tanto el proceso de aprendizaje de los alumnos como las relaciones que establecen con sus iguales, debido a las características que los definen. Por esta razón, se estima necesario generar una propuesta de intervención que promueva el desarrollo de las habilidades sociales de niños y niñas con TDAH y así apoyar a la comunidad educativa con estrategias que favorezcan la labor formativa. De este modo, se apuesta por una metodología activa, pues se considera esencial que las actividades sean lúdicas y los materiales atractivos para potenciar la adquisición de los conocimientos establecidos en estas áreas. Además, se considera trascendental involucrar a docentes y familia en el proceso de formación, entendiendo que los ámbitos de socialización primaria y secundaria son los que otorgan a los niños los límites y normas esenciales para convivir con el entorno. Es así como esta propuesta ofrece orientaciones que apuntan a dicho involucramiento, con el fin de garantizar un proceso de aprendizaje adecuado no sólo a nivel académico, sino también a nivel personal.

PALABRAS CLAVES: habilidades Sociales, TDAH, intervención

ABSTRACT: Attention Deficit Disorder and / or Hyperactivity Disorder (ADHD) is a syndrome that hinders both the learning process of students and the relationships they establish with their peers, due to the characteristics that define them. For this reason, it is considered necessary to develop an intervention proposal that promotes the development of social skills of children with ADHD and thus support the educational community with strategies fostering social skills. In this way, we are committed to an active methodology, since it is considered essential to design entertaining activities and attractive materials to enhance the acquisition of knowledge established in these areas. In addition, it is considered fundamental to involve teachers and family in the educational training process, understanding that the primary and secondary socialization spaces are those that give children the limits and essential standards to co-exist with the environment. Considering this, this proposal offers guidelines targeting that involvement, in order to ensure a proper learning process not only at an academic level, but also at a personal level.

KEYWORDS: social skills, ADHD, intervention

INTRODUCCIÓN

En las aulas, los docentes encuentran una gran diversidad de estudiantes, cada uno de ellos con unas determinadas características, las cuales definen tanto al niño/a como al entorno familiar en el que se desenvuelve. Un ejemplo de ello, son los niños con Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad (TDAH), un trastorno que dificulta tanto el proceso de aprendizaje de los alumnos como las relaciones que establecen con sus iguales, debido a lo que les caracteriza.

Este hecho, lleva a que un docente no sólo focalice su atención en los aspectos académicos de sus alumnos, puesto que a la base de éstos, están las problemáticas que presenta cada alumno como pueden ser conflictos entre compañeros, falta de integración con el grupo de estudiantes, desmotivación por aspectos escolares, situaciones de discapacidad, así como diferentes aspectos socioculturales. De este modo, es importante atender a este tipo de situaciones, con el fin de asegurar un proceso de aprendizaje adecuado no sólo a nivel académico, sino también a nivel personal.

Así pues, para promover una atención adecuada hacia estos alumnos, se considera importante que los docentes conozcan tanto las características como las manifestaciones del TDAH, lo cual es esencial para que puedan realizar una buena intervención favoreciendo su aprendizaje. Sin embargo, muchos docentes -al igual que las familias- carecen de las habilidades y estrategias necesarias para poder afrontar las problemáticas que surgen con este trastorno, lo cual puede traducirse como una barrera en el propio desarrollo del alumno, ya que su entorno más cercano no le ofrece la ayuda que necesita para afrontar los obstáculos con los que se encuentra día tras día.

Como se ha mencionado, una de las problemáticas que afrontan estos niños/as aparece en el ámbito relacional, pues por diversos factores, carecen de algunas habilidades para relacionarse de forma adecuada con los demás. Por esta razón, se diseña un programa de intervención que pueda dotar a los niños de las estrategias necesarias para integrarse adecuadamente con su grupo de iguales, atendiendo a aspectos como la comprensión de emociones o la capacidad de empatizar con los demás, pues son cuestiones esenciales que favorecen el proceso de interacción con el entorno que les rodea.

Propuesta teórica

El trastorno por déficit de atención/hiperactividad es un trastorno neurobiológico que se inicia en la infancia y se caracteriza por falta de atención y/o por hiperactividad e impulsividad (López, López y Díaz, 2015), siendo uno de los trastornos del neurodesarrollo más frecuente durante la infancia y adolescencia. El impacto que tiene dicho trastorno en la sociedad, refleja como éste afecta a uno de cada veinte niños y adolescentes en Europa, permaneciendo en muchos casos durante la edad adulta (Young, Fitzgerald y Postma, 2013). De este modo, son muchas las familias que afrontan situaciones complejas desencadenadas por el TDAH, lo cual se refleja al mismo tiempo en los centros educativos, pues día tras día

muchos de los docentes deben atender tanto a las problemáticas como a las necesidades que manifiestan estos estudiantes en las aulas.

Según el DSM-V (American Psychiatric Association [APA] (2013)) el TDAH es "*un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o desarrollo de la persona*". De este modo, este trastorno se caracteriza por la aparición de tres grandes síntomas (déficit de atención, impulsividad y exceso de actividad motora), por lo que el TDAH puede manifestarse atendiendo a los siguientes subtipos: a) Predominantemente con falta de atención (TDAH-I), cuando se cumple el criterio de inatención pero no el criterio de hiperactividad-impulsividad, b) Predominantemente hiperactivo-impulsivo (TDAH-HI) cuando se cumple el criterio de hiperactividad-impulsividad pero no se cumple el criterio de inatención y Combinado (TDAH-C), cuando se cumple el criterio de inatención y el criterio de hiperactividad-impulsividad.

Tomando como base dicha definición, debemos señalar que no todos los niños/as con TDAH manifiestan dificultades de aprendizaje, pero por las características que definen al trastorno, son un grupo de riesgo para las mismas. El proceso de aprendizaje que se produce en el centro escolar, exige una atención sostenida por parte de los estudiantes. Sin embargo, los niños/as con TDAH se muestran impulsivos y desorganizados a la hora de realizar las tareas escolares, pues al ser unas tareas monótonas y repetitivas, no favorecen que los alumnos puedan realizar un trabajo eficaz. Por esta razón, a pesar de que alumnos con TDAH tengan un coeficiente intelectual que se encuentre dentro de los límites de la normalidad, éstos tienen más probabilidad de fracasar en la escuela, debido a que su rendimiento académico se encuentra por debajo de sus posibilidades (Weiss et al., 1971; Barkley, 1998).

Además de los síntomas nucleares que aparecen en el síndrome, el TDAH puede asociarse a otras características como pueden ser desajustes a nivel emocional, puesto que el sujeto puede presentar alteraciones a la hora de manifestar su afectividad (mal genio, irritabilidad, llanto, etc.), así como insuficiencia cognitiva, pues en algunas personas con TDAH los procesos cognitivos pueden verse afectados. Asimismo, debemos destacar como el TDAH muestra un elevado grado de comorbilidad, ya que puede permanecer junto a dos o más enfermedades generalmente relacionadas. Esta cuestión nos permite ver la gran complejidad que puede llegar a presentar este trastorno, pues al coexistir con otros trastornos neuropsiquiátricos (como bien pueden ser trastornos de aprendizaje y del lenguaje, ansiedad y depresión y trastornos de conducta) aumenta la dificultad tanto a la hora de realizar un diagnóstico como a la hora de llevar a cabo un proceso de intervención en el sujeto.

Debido a los síntomas básicos del trastorno -los cuales provocan que el sujeto presente dificultades a nivel de aprendizaje, rendimiento y socialización- tanto en el ámbito familiar como en el ámbito escolar, pueden generarse ciertas sospechas de que el alumno pueda tener TDAH cuando este tipo de conductas son más frecuentes e intensas de lo habitual según la edad y el desarrollo del sujeto (Amador, et al. 2002). Ante ello, se pone en marcha el Protocolo de Derivación y Traspaso de Información, donde el centro educativo lleva a

cabo un proceso de evaluación psicopedagógica realizada por el orientador/a, el cual seleccionará las pruebas oportunas para evaluar al estudiante y tratará de obtener la información necesaria tanto por parte del equipo docente como de la familia.

Con tal de mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos con TDAH, es relevante que los docentes realicen cambios en la metodología y comunicación, así como en la utilización de nuevos recursos y herramientas, pues son cuestiones esenciales para que se pueda conseguir un proceso de enseñanza aprendizaje eficaz en ellos. Con el fin de ayudarlos a mejorar su conducta, es importante también que tanto desde el ámbito familiar como escolar, se incida en trabajar estos aspectos mediante técnicas y programas de modificación de conducta, pues es una cuestión esencial para que puedan desenvolverse adecuadamente en los diferentes ámbitos de su vida. Esta cuestión es esencial para mejorar las relaciones con sus iguales, ya que al no establecerse una interacción adecuada con ellos, los niños/as con TDAH llegan a ser excluidos o marginados por el grupo en el que se encuentran, algo que afecta negativamente en su autoestima.

Según Anastopoulos, Smith y Wein (1998), los niños con TDAH suelen experimentar sentimientos de incapacidad y fracaso, desmotivación en el aprendizaje, baja autoestima, síntomas depresivos y ansiedad. Podemos considerar que este estado de ánimo, puede desencadenarse por dos cuestiones: por un lado, debido a las dificultades que tiene el menor para afrontar las situaciones del día a día tanto en el entorno escolar como en el familiar; por otro lado, debido a las actuaciones que muestra tanto la familia como el contexto escolar para abordar las problemáticas que surgen con el menor. En muchas ocasiones, tanto los padres como los docentes, carecen de las habilidades y/o recursos necesarios para atender a las necesidades que presenta el menor, por lo que emplean de forma frecuente métodos ineficaces -como bien pueden ser castigos, restricciones, llamadas de atención, etc.- que suelen provocar nuevos inconvenientes con el niño/a. Por esta razón, es importante que tanto la familia como los profesores, tengan unas orientaciones básicas para saber cómo actuar con el menor e intentar fomentar su estado de bienestar.

Como se ha señalado, el TDAH presenta unas características específicas que influyen directamente en los diferentes ámbitos de la vida de la persona. Uno de los aspectos esenciales sobre los que influye el trastorno, son las destrezas sociales que presenta el individuo, un pilar relevante que incide en la autoestima, la autorregulación del comportamiento, la adopción de roles y el rendimiento académico durante la infancia y vida adulta (Gil Rodríguez, León Rubio y Jarana Expósito, 1995; Kennedy, 1992; Monjas Casares, 2002; Ovejero Bernal, 1998).

Según Caballo (2005) las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten que la persona se desarrolle en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Por ello, favorecen la resolución de conflictos inmediatos y la disminución de problemas futuros en la medida en la que el sujeto respeta las conductas de los demás. Estas destrezas sociales, se aprenden a lo largo de la vida a partir del ambiente en el que se desenvuelve el

sujeto, pues en éste, se produce el aprendizaje de normas, límites, valores, etc. los que se adquieren de una forma determinada según el proceso de socialización que se establezca.

Sin embargo, las características que definen a las personas con TDAH provocan que en muchas ocasiones, no se lleve a cabo un proceso de socialización adecuado, una cuestión que repercute negativamente en el ámbito académico, familiar y social del menor, pues suelen producirse situaciones de rechazo por parte de su grupo de iguales o percepciones negativas por parte de los adultos con los que se encuentra, lo cual repercute en el desarrollo emocional del niño/a.

Con el fin de mejorar sus habilidades sociales, es importante que tanto la familia como el centro escolar -así como otras instituciones y medios de comunicación- presten interés en trabajar estos aspectos, pues son los ámbitos de socialización primaria y secundaria en los que el menor se desenvuelve día tras día. Así pues, trabajando en base a unas pautas básicas, se mejorará el proceso de interacción con su entorno, lo cual permitirá fomentar el buen desarrollo emocional del sujeto.

Propuesta de intervención

Debido a las características que definen a niños con TDAH, se propone un plan de intervención basado en una metodología activa y participativa, la cual permite a los estudiantes ser protagonistas de su proceso de aprendizaje. Mediante este tipo de metodología, se promoverá que el alumno preste mayor atención a las actividades propuestas, pues se trabaja con material manipulativo y juegos que resultan atractivos para potenciar la adquisición de los conocimientos establecidos.

Asimismo, se puede destacar la importancia de una metodología multidisciplinar, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla un niño/a, su desempeño académico y el tratamiento farmacológico adecuado en caso de estar indicado por los profesionales correspondientes (Abad-Mas, Ruiz-Andrés, Moreno-Madrid, Herrero y Suay, 2013). Siendo fundamental el trabajo cooperativo con el profesorado, sobre todo con el tutor de la clase - pues en este curso escolar el tutor pasa gran parte de las horas lectivas con el grupo-, con el fin de intercambiar información entre el Departamento de Orientación y docentes promoviendo al mismo tiempo intervenciones adecuadas que ayuden en el progreso del alumno.

Por otro lado, señalar que las actividades propuestas se llevarán a cabo de dos formas: a través de sesiones individuales con el alumno y mediante la realización de sesiones grupales (realizadas en las horas de tutoría), donde el estudiante pondrá en práctica con sus pares los conocimientos previamente adquiridos. Además, previamente a las sesiones realizadas con el alumno, se realizarán dos sesiones destinadas a la orientación a familias y docentes, con el fin de que éstos adquieran los conocimientos y estrategias necesarias para atender a las necesidades que presentan los niños/as.

Las sesiones individuales para niños/as, consideran el relato y el análisis de cuentos como el *"El monstruo de los colores"* (Llenas, 2012), donde se pide al estudiante que relacione colores con emociones para aprender a identificar las mismas, o *"El oso Nelson"*, donde a través de una historieta realizada con marionetas, el alumno aprende una serie de pautas básicas importantes para relacionarse con los demás, como saludar, presentarse, interrumpir correctamente, dar las gracias o saber disculparse.

Además, se utilizan juegos de tarjetas en las que se reflejan las situaciones que viven dos personajes. Utilizando dibujos sobre "caras de emociones" el niño tiene que explicar qué sienten los personajes, relacionando el comportamiento con la emoción que sienten. También se trabajarán las *"Autopsias sociales"* (Bieber, 1994), donde a través de tarjetas de dibujos, se expondrán las situaciones conflictivas que suelen experimentar los niños cuando se relacionan con sus compañeros tanto en clase como en el recreo. De este modo, también se trabajarán estrategias de resolución de conflictos.

Las sesiones grupales incluyen juegos colectivos, como *"El Bingo de las Emociones"* (Mitlin, 2008); una actividad en la que los alumnos identificarán las diferentes emociones y compartirán sus experiencias con el resto de compañeros. También utilizaremos la técnica del role-playing (Martín, 1992), que les ayudará a conocer los sentimientos que influyen tanto en su conducta como en la de los compañeros. Con esta actividad se reflexionará sobre la importancia que tiene modificar conductas que pueden ser molestas para los demás. Entre todos los estudiantes elaborarán una lista de acuerdos de convivencia que deberán de cumplir en el aula. Para ello, utilizaremos la técnica de economía de fichas (Alvord, 1974), donde los alumnos reflejarán si han cumplido o no las normas establecidas.

DISCUSIÓN

Al desarrollar esta propuesta de intervención, se ha tenido en cuenta una serie de programas educativos, como son: Resultados de un programa de tratamiento cognitivo-conductual para niños con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (Calderón, 2001), La escuela y el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (Rodríguez-Salinas, et al. 2006) y Programas eficaces de entrenamiento en habilidades sociales basados en métodos vivenciales (Almir y Aparecida, 2013). Estos programas, presentan coincidencias esenciales para mejorar las dificultades que presentan los niños/as con TDAH al relacionarse con el entorno que les rodea. Así pues, las semejanzas entre los diferentes programas educativos y esta propuesta pueden resumirse en dos grandes aspectos.

Por un lado, es relevante que el sujeto aprenda a analizar las situaciones sociales que se desencadenan en su día a día, pues es importante que comprenda qué sucede y por qué se generan dichas situaciones, una cuestión esencial que le ayudará a mejorar su conducta. De este modo, se sugieren técnicas cognitivas y conductuales que ayuden al niño/a a analizar su propio comportamiento, con el fin de que aprenda a rectificar su conducta cuando ésta no sea adecuada. Para promover este proceso de aprendizaje, se atiende a técnicas centradas en auto-instrucciones, refuerzo social o resolución de conflictos entre otras, las

cuales ayudarán al sujeto no sólo a comprender el entorno que le rodea sino también a integrarse en el mismo.

Además, es importante destacar cómo los programas de intervención tienen en cuenta la figura de la familia y profesores, pues al estar de forma cotidiana en contacto directo con el menor, aportan información relevante acerca de la evolución del sujeto, una cuestión esencial que permite saber si el programa de intervención es eficaz. Sin embargo, en los diferentes programas, no se atiende a la autoevaluación de la conducta de docentes y padres, un aspecto que está incluido en esta propuesta de intervención por considerarse esencial, pues la actuación que desempeñan también influye de forma directa en el progreso que pueda tener el menor a la hora de socializarse con su entorno.

CONCLUSIONES

Como bien se ha reflejado a lo largo del trabajo, las personas que manifiestan TDAH muestran unas características específicas que, en determinados ámbitos y ocasiones, les impiden poder socializarse adecuadamente con el entorno que les rodea. La integración y el sentimiento de formar parte de un grupo, es un aspecto esencial en el proceso de crecimiento de la persona, pues como proceso de socialización secundaria, le permite aprender nuevos límites, normas, valores, etc. De este modo, las relaciones que se producen con su grupo de iguales, influyen directamente en su estado emocional, una cuestión relevante que puede afectar en el ámbito académico, personal y familiar, como hemos visto anteriormente.

Por todo ello, el tratamiento psicoeducativo desde la infancia resulta clave para mejorar los problemas sociales asociados u originados por él (Pardos, Fernández-Jaén y Martín, 2009). Considerándose importante que, se trabajen de forma continua y persistente las dificultades que presentan los niños/as, con el fin de que adquieran las destrezas necesarias para poder integrarse de la mejor manera posible con su grupo de iguales. Para ello, es trascendental que tanto la familia como el centro escolar contribuyan en su proceso de aprendizaje, pues como agentes educativos, deben garantizar un adecuado crecimiento personal del alumnado. Para garantizar dicho proceso de aprendizaje, es importante que todos los agentes educativos conozcan los rasgos que caracterizan al TDAH y fundamenten su intervención en un trabajo cooperativo con el resto de profesionales, pues deben encaminar sus prácticas educativas hacia una misma dirección para garantizar un trabajo eficaz que favorezca las circunstancias en las que se encuentra el alumno.

Para promover que este tipo de trabajo se lleve a cabo, debemos destacar el papel fundamental que desempeña el psicopedagogo/a del centro, pues debe formar a los docentes con el fin de ampliar sus conocimientos y habilidades para conseguir una actuación adecuada en las aulas ante este tipo de casos. Por esta razón, no sólo debe desarrollarse un mayor compromiso docente, sino que también los psicopedagogos/as deben estar formados y sensibilizados para hacer frente a dicha problemática, pues son un referente

fundamental no sólo para transmitir conocimientos a los agentes educativos, sino para motivarlos en su actuación al mostrarles que su labor es esencial.

Al fin y al cabo tenemos una gran labor, ya que debemos promover el crecimiento y buen desarrollo de los ciudadanos, luchando para que se garanticen sus derechos desde su más tierna infancia, pues como profesionales de la educación, una parte de su bienestar personal también depende de nosotros.

REFERENCIAS

- Abad-Mas, L., Ruiz-Andrés, R., Moreno-Madrid, F., Herrero, R. y Suay, E. (2013). Intervención psicopedagógica en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 57(1), 193-203.
- Almir, D. y Aparecida, Z. (2013). Programas eficaces de entrenamiento en habilidades sociales basados en métodos vivenciales. *Apuntes de Psicología*, 31(3), 67-76
- Alvord, J. (1974). *Economía de fichas*. México: Editorial Ciencia de la Conducta.
- Amador Campos, J. A., Idiázabal Alecha, M. A., Sangorrín García, J., Espadaler Gamissans, J. M. y Fornis i Santacana, M. (2002). Utilidad de las escalas de Conners para discriminar entre sujetos con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 14(2), 350-356.
- American Psychiatric Association [APA] (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition* (Washington, DC: American Psychiatric Association).
- Anastopoulos, A., Smith, J. y Wein, E. (1998). Counseling and Training Parents. En R. Barkley, (Eds.), *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (pp. 373-394). New York: The Guilford Press.
- Bieber, J. (1994). *Learning disabilities and social skills with Richard La Voie: Lastonepicked. Firstonepickedon*. Washington, DC: Public Broadcasting Service.
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (6° Edición). Madrid: Siglo XXI.
- Calderón, C. (2001). Resultados de un programa de tratamiento cognitivo-conductual para niños con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Anuario de Psicología*, 32(4), 79-98.
- Gil Rodríguez, F., León Rubio, J. y Jarana Expósito, L. (Eds) (1995). *Habilidades sociales y salud*, Madrid: Pirámide.
- Kennedy, J. (1992). Relationship of maternal beliefs and childrearing strategies to social competence in preschool children. *Child Study Journal*, 22(1), 39-61
- Llenas, A. (2012). *El Monstruo de los Colores*. Editorial: Flamboyant.

- López, G., López, L. y Díaz, A. (2015). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y actividad física. *Revista digital de educación física*, 6(32), 53-65.
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 63-67.
- Mitlin, M. (2008). *Juego, El bingo de las emociones*. Madrid: TEA Ediciones, Departamento de I+D.
- Monjas Casares, M. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de intervención social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Ovejero Bernal, A. (1998). Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar. En F. Gil y J. León (comp.) *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp. 169-185). Madrid: Síntesis Psicológica.
- Pardos, A., Fernández-Jaén, A., y Martín, D. (2009). Habilidades sociales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 48, 107- 111.
- Rodríguez-Salinas, E., Navas, M., González, P., Fominaya, S., Duelo, M. (2006). La escuela y el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH). *Revista Pediatría de Atención Primaria*. 8(4), S175-98.
- Weiss, G., Minde, K., Werry, J., Douglas, V. y Nemeth, E. (1971). Studie son the hyperactive child, VIII. Five year follow-up. *Archives of General Psychiatry*, 24, 409-414.
- Young, S., Fitzgerald, M. y Postma, M. J. (2013). Libro Blanco sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): propuestas políticas para abordar el impacto social, el coste y los resultados a largo plazo en apoyo a los afectados. Recuperado de http://new.fundacioncadah.org/j289eghfd7511986_uploads/20130911_hfh4VpcqhX7EVSqWNvS3_0.pdf

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA FAMILIAS CON NIÑOS/AS CON SÍNDROME DE WILLIAMS

Psychopedagogical proposal for families with Williams syndrome's children

Claro Wenseslao Estrada Bisbe | Centro de Atención Psicopedagógica Un Pas Más de Benicarló, |
España.

claro@1pasm.es

RESUMEN: En las últimas décadas, la psicopedagogía ha salido del ámbito de la escuela, interviniendo también en el familiar, social y laboral. Este acercamiento a la familia, hace que emerja la necesidad de tratar nuevas enfermedades conocidas como raras debido a su baja incidencia. El Síndrome de Williams, es un trastorno genético del desarrollo neurológico poco estudiado a nivel psicopedagógico. Existe, además, una falta de información especializada, carencia de trabajo en red y escasez de recursos para afrontarla. Según algunos informes existen obstáculos para el acceso a especialistas, y a tratamientos como la estimulación precoz, la fisioterapia o el apoyo psicológico. El objetivo general de este trabajo es, hacer una propuesta psicopedagógica con apoyo de la teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) de Feuerstein para que profesionales de la salud y la educación, puedan trabajar con las familias de niños/as con Síndrome de Williams en la atención temprana.

PALABRAS CLAVE: Síndrome de Williams, Experiencia de Aprendizaje Mediado, Enfermedades Raras, Atención Temprana.

ABSTRACT: In recent decades, psychopedagogy has centred his scope on family, social and work issues in the school. This approach to family creates the need to treat new diseases known as rare conditions, due to its low incidence. Williams syndrome is a genetic disorder of neural development, and has been scarcely explored in terms of research. In addition, there is a lack of specialized information, lack of networking and resources to deal with it. According to some reports, there are obstacles to access to specialists diagnostic, and treatments such as early stimulation, physical therapy or psychological support. The overall objective of this study is to make a psychopedagogical proposal based on the Feuerstein's theory of Mediated Learning Experience (MLE) for health and education professionals to be able to work with families of children with Williams Syndrome at an early stage of treatment.

KEYWORDS: Williams syndrome, Mediated Learning Experience, rare diseases, early attention.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la psicopedagogía ha salido del ámbito de la escuela, creando redes de trabajo multidisciplinar y favoreciendo la intervención desde diferentes perspectivas profesionales. La orientación y el asesoramiento son unas de estas perspectivas que se desarrollan cada vez más en la escuela; trabajando, no sólo en el ámbito escolar, sino también en el familiar, social y laboral.

En el contexto escolar, la meta del asesoramiento es ayudar a resolver problemas que afectan a los alumnos y ayudar a los profesores para que aprendan a hacer frente a problemas similares en el futuro (Solé y Monereo, 1996).

En el presente trabajo analizaremos literatura relevante referente a las enfermedades raras (en adelante ER). La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a las enfermedades raras, Enfermedades Poco Frecuentes (EPF) o Enfermedades Minoritarias (EM) como aquellas en las que hay peligro de muerte o de invalidez crónica y baja incidencia, menos de 5 casos por cada 10.000 habitantes en Europa (OER, 2017). Trataremos en particular una de ellas, el Síndrome de Williams, que es un trastorno genético del desarrollo neurológico que incluye manifestaciones clínicas como retardo en el crecimiento e intelectual, cardiopatía congénita, rasgos faciales élficos; además, quienes lo portan, presentan frecuentemente hiperacusia, patrón del iris estrellado, piel con arrugas prematuras, personalidad amigable y extrovertida (La Cruz y Cammarata, 2015).

Es de vital importancia investigar este síndrome, porque como la mayoría de las (ER) se enfrentan a una serie de obstáculos que es imprescindible solventar. Entre ellos, según Juan Carrión, presidente de la Federación Española De Enfermedades Raras (FEDER) y su Fundación, en el Prólogo de Ética en la Investigación de las Enfermedades Raras (2016): falta de formación especializada, carencia de trabajo en red, poco atractivo comercial y escasez de recursos. Según el Informe definitivo de EUROPLAN II (Europlan, 2014), existen además obstáculos para el acceso a especialistas y a los productos sanitarios y a aspectos colaterales del tratamiento como la estimulación precoz, la fisioterapia o el apoyo psicológico (Izquierdo y Avellaneda, 2003).

Durante la última década, en el sistema de salud pública de Extremadura, España, se ha observado una manifiesta preocupación en el ámbito médico (clínico y patológico), y en las administraciones socio-sanitarias por ofrecer respuestas científicas y servicios que puedan satisfacer las demandas de los pacientes y sus familias (Puentes, Fernández, Alvarado y Jiménez, 2011).

Las enfermedades raras plantean algunos problemas de difícil solución a corto y mediano plazo entre los que destaca el desconocimiento epidemiológico de cada una de las enfermedades raras conocidas. Esto conlleva la imposibilidad de hacer un análisis de las enfermedades e impide conocer su extensión en términos del número de personas que las padecen (García y Mulas, 2005). Un segundo problema hace referencia a la falta de acceso

a un diagnóstico correcto y temprano; la mayoría de los pacientes pasan un largo periodo de incertidumbre hasta que finalmente se descubre la enfermedad que padecen.

Un tercer problema concierne a la escasa información que existe a nivel científico-médico y a nivel social. Las familias de estas personas han estado sometidas durante años a situaciones de ansiedad y desconcierto ante la ausencia de respuestas y el desinterés del gremio farmacéutico para producir fármacos capaces de mejorar la salud de los pacientes. La falta de conocimientos científicos ha impedido el desarrollo terapéutico en todos los niveles: médico, educativo, psicológico y logopédico (Europlan, 2014).

La esperanza de muchas familias se sustenta en el desarrollo científico-técnico que permitirá un diagnóstico más preciso y temprano. En la actualidad los organismos públicos y privados de la Unión Europea, Estados Unidos, entre otros destinan un importante presupuesto para investigar la base genética y molecular con el fin de descubrir los mecanismos subyacentes a las enfermedades raras. Una de las causas más extendida en algunas de ellas es la borradura genética (o deleción). Se trata de una pérdida de material cromosómico, que suele comprender entre 1 y 3 millones de pares que pueden ser detectados por análisis cromosómico convencional. La pérdida de estas secuencias genómicas puede ser detectada usando técnicas de base genética. Las borraduras, al igual que cualquier otra alteración cromosómica, pueden ocurrir de modo espontáneo o pueden ser inducidas por algún agente externo o mutante. Del mismo modo existe un proceso más sutil llamado microborraduras, que generalmente supone la pérdida de un bloque de genes contiguos (La Cruz y Cammarata, 2015; Pérez, 2006).

Debido a la escasa información que existe sobre este síndrome, las familias se encuentran con dificultades para afrontar esta situación, por ejemplo, primeramente, después de conocer el diagnóstico, las familias muchas veces no saben cuál es el siguiente paso que deben dar, desconocen la forma de manipular y estimular al niño/a, cuáles son los especialistas que deben de tratarlos, el tipo de trabajo e información sobre las características del síndrome y las diferentes etapas evolutivas del desarrollo, entre otras cosas. Por ello pretendemos, en el presente trabajo, abordar el Síndrome de Williams en la Atención Temprana, exponiendo una serie de pautas para la familia de estos niños/as: sobre el momento del diagnóstico, los servicios de apoyo que existen, una breve exposición sobre algunas características de las primeras etapas, hasta la escolar. También algunas sugerencias útiles para la familia y para el docente.

Propuesta teórica

Características del Síndrome de Williams

El Síndrome de Williams es una de esas enfermedades infrecuentes cuya incidencia se estima en 1/20.000. No obstante, gracias a la labor de difusión de las asociaciones y el progreso en la investigación sobre el genoma humano parecen indicar que su incidencia podría ser muy superior aproximándose a la ratio 1/7.500 (Garayzábal, 2005). El Síndrome de Williams consiste en una microborradura en el cromosoma 7 descubierta por primera vez por

Williams, Barrett-Boyes y Lowe, un año después fue descrita de una manera bastante precisa por Beuren, Apitz y Harmjantz; de ahí que la denominación del síndrome sea Williams-Beuren, o simplemente Síndrome Williams (En Garayzábal, 2005).

El descubrimiento de la enfermedad no significó que se obtuviese una descripción precisa y una caracterización de la enfermedad. El análisis neuropsicológico fue realizado por Ursula Bellugi que estableció el patrón cognitivo clásico de destrezas (picos) y deficiencias (valles) dentro de un cuadro de discapacidad intelectual que ha dominado la caracterización del Síndrome de Williams, mostrando un perfil que poco a poco ha ido modificándose, desterrando algunos mitos (Garayzábal 2005; Sampaio, 2006).

A pesar de todos estos avances, existe escasa información sobre el Síndrome de Williams; las familias se encuentran con dificultades para afrontar esta situación desde las edades tempranas, antes y después de conocer el diagnóstico, no sabiendo dónde dirigirse y qué deben hacer. No existe en la actualidad un tratamiento específico para el Síndrome de Williams, por lo que es muy importante, que, desde los primeros años de vida, puedan incorporarse a tratamientos de atención temprana (Gonçalves et al., 2004). Para una correcta intervención, es necesario que sean evaluados por un equipo interdisciplinario de profesionales, compuesto por diferentes especialidades, de la salud y la educación; con el objetivo de conocer el grado de afectación que presentan los mismos en su desarrollo, desde las edades más tempranas, y de esta manera poder diseñar una estrategia de intervención personalizada.

La preparación del personal, tanto sanitario, como de educación, es vital para la intervención, ya que son los que estarán directamente brindando toda la información pertinente a las familias y niños afectados con este síndrome. Con el objetivo, que puedan enfrentarse de la manera más adecuada posible en cada caso: en el hogar, en la escuela y en la comunidad (en cualquier ambiente que se desarrollen estos menores).

Según refiere en entrevista de la BBC Mundo a Rosa González, presidenta de la Asociación Síndrome Williams de España (ASWE) a la que pertenecen 170 familias (2017), *“Los primeros meses de vida que transcurren hasta el diagnóstico suelen ser muy duros para las familias, porque hay mucha incertidumbre”* (entrevista online; Gil, 2017).

Algunos síntomas típicos, como la irritabilidad constante y los problemas digestivos pueden confundirse fácilmente con las características normales de los recién nacidos. Rosa González (BBC, 2017) recuerda cómo algunas personas la tachaban de exagerada y le decían que parecía estar buscando problemas donde no los había; hoy en día en países como España o Reino Unido el diagnóstico se suele dar durante el primer año de vida. Ahora hay más conocimiento y *“las señales de alarma saltan enseguida”*.

Pero no siempre fue así: para los jóvenes con Síndrome de Williams que ahora tienen 20 o 30 años, los diagnósticos llegaron en la segunda infancia o incluso en la adolescencia, integrándose a grupos donde se les trata como personas con discapacidad intelectual,

personas que tienen dificultades en su día a día, pero sin un diagnóstico que explique el porqué de su situación. Según explica la presidenta de ASWE, cognitivamente son personas que muchas veces no terminan de encajar en el sistema educativo ordinario ni en el especial.

El Síndrome de Williams no es fácilmente detectable en el nacimiento (Semel y Rosner, 2003), aunque observando cuidadosamente a niños entre 4 y 5 meses se pueden detectar algunas de las características faciales del síndrome. Para realizar un diagnóstico correcto y temprano resulta clave una definición del fenotipo físico, cognitivo y conductual; sin embargo, los fenotipos, aunque necesarios no son suficientes: se requieren pruebas moleculares.

Durante la primera infancia la apariencia de los niños con Síndrome de Williams es la de niños que tuvieran una menor edad, lo cual puede contribuir al retraso en el diagnóstico concreto, apareciendo camuflado como un retraso simple del desarrollo. Típicamente los bebés nacen con bajo peso y tienen dificultades de desarrollo tanto en el plano físico como en el cognoscitivo. En la infancia intermedia suelen desarrollar hipercalcemia (elevados índices de calcio en sangre) según Tarjan, Balaton, Balaton, Varbiro y Vajo (2003). El aparato digestivo es delicado con manifestaciones como vómitos, estreñimiento y con dificultades al succionar y alimentarse. Además, no muestran un patrón de sueño regular debido a la hipersensibilidad a los ruidos, agitación o angustia ante sonidos altos, como los ruidos de un motor, etc.

En cuanto al perfil conductual, exhiben entre otros los siguientes rasgos: hiperactividad, impulsividad, escasa concentración, dificultades de aprendizaje, locuacidad, sociabilidad y comportamiento perseverante, semejante al de los autistas (Puentes et al, 2011).

A pesar de todos los adelantos científico – técnicos, aún el diagnóstico en la gran mayoría de los casos es tardío; y como hemos expresado anteriormente, las familias se encuentran en una situación delicada, sin saber qué hacer, por la falta de información. Existe a nivel clínico, información relevante sobre estudios genéticos sobre el síndrome; no siendo así a nivel psicopedagógico para poder brindar más apoyo a la familia y a la escuela, para la futura intervención con estos menores.

Cuando los niños Síndrome de Williams están listos para entrar en la escuela comienzan los problemas de aprendizaje, que pueden pasar de moderados a severos. A estas dificultades de aprendizaje contribuyen de un modo especial los problemas de impulsividad e hiperactividad y otros colaterales como la dificultad de concentración en las tareas escolares. Cuando la actividad es con números y especialmente cuando se trata de contenidos matemáticos y conceptos de tiempo, las dificultades se acumulan (Jason, 2003). El comportamiento lector y escritor de los niños con Síndrome de Williams apenas ha sido investigado, aunque sabemos que el lenguaje productivo de las personas con Síndrome de Williams es más o menos aceptable y supera al nivel de comprensión. En cuanto a la escritura los problemas con la musculatura gruesa y fina es un problema muy serio para que alcancen niveles adecuados de producción escrita (Semel y Rosner, 2003).

Existen además otros factores no determinados, que pueden hacer que algunos niños/as presenten un déficit no necesariamente "característico" del síndrome, y que, no obstante, han de ser tenidos en cuenta a la hora de entrenarles en tareas académicas y laborales. Incluso, puede darse el caso de que una persona con Síndrome de Williams, que presenta un déficit mental medio, alcance mayor desarrollo o maduración en algunas áreas cognitivas que otra persona con el mismo síndrome y con mayor grado de inteligencia general, pero con serios problemas grafo-motores, y por lo tanto con mayores deficiencias que el anterior en el aprendizaje de la escritura (Jason, 2003). Por las características que presenta este síndrome, como se puede apreciar, resulta difícil aplicar estrategias didácticas tradicionales.

Experiencia de Aprendizaje Mediado

La teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediada (EAM) de Feuerstein (1992), plantea que es una característica típica de interacción humana, responsable de ese rasgo exclusivo de las personas que es la "modificabilidad estructural". Hay un gran número de herramientas conceptuales cognoscitivas que caracterizan y dan forma a los aspectos aplicados de la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE); entre ellos, se encuentran el mapa cognoscitivo, las funciones deficientes y la orientación de procesos (Noguez, 2002).

La Modificabilidad Cognitiva Estructural explica el desarrollo humano no solamente desde sus aspectos biológicos, sino desde los puntos de vista psicológico y sociocultural; es decir, toma en cuenta una doble ontogenia: la biológica y la sociocultural. Así, la Modificabilidad Cognitiva Estructural es el resultado combinado de ambas. Se basa en un concepto de crecimiento humano, consustancial a su naturaleza evolutiva y de transformación de sus potencialidades cognitivas en habilidades de razonamiento y búsqueda continua de soluciones a los problemas de diverso que plantea el entorno (Noguez, 2002). Al aplicar la Experiencia de Aprendizaje Mediado, a niños con dificultad cognitiva, está comprobado que se obtienen grandes beneficios. Como se puede apreciar en la investigación de Mahoney y Perales (2011); presentan los resultados de sus estudios longitudinales e investigaciones sobre el papel que juegan los padres en la Atención Temprana de los niños con síndrome de Down y con otros trastornos del desarrollo. Sus hallazgos fueron, entre otros, los siguientes:

- La forma en que los padres interactúan con sus hijos pequeños con síndrome de Down incide en gran parte de la variabilidad de los resultados cognitivos y comunicativos que logran estos niños durante los tres primeros años de la vida.
- Igualmente se relaciona con los logros académicos y del desarrollo en los años posteriores a la infancia.
- Los resultados en el desarrollo que obtienen los niños en los programas de atención temprana que no funcionan con sus padres, se relacionan con el estilo de interactuar de los padres con sus hijos, pero no con el tipo de atención que los niños reciben.
- La efectividad de la atención temprana está muy ligada al impacto que ésta tiene sobre el grado de aceptación y sensibilidad de los padres hacia los hijos.

- La única forma de implicación de los padres en la atención temprana que mejora sistemáticamente el desarrollo de los hijos y su funcionamiento emocional y social ha sido la que ha animado a los padres, a través de su preparación, a aprender y usar las interacciones sensibles con sus hijos. El término "interacciones sensibles" significa seguir los intereses del niño, dar respuesta a sus necesidades, adecuarse a sus tiempos y corregir con suavidad sus errores. Este enfoque ha servido también para mejorar el funcionamiento cognitivo, comunicativo, social y emocional de los niños (Mahoney y Perales, 2011).

Todo esto, probablemente nos lleve a insistir menos en programas estandarizados y a centrarnos mucho más en el futuro en la interacción padres-hijo (Perera, 2011).

La Experiencia de Aprendizaje de Feuerstein, ha tenido beneficios notables en niños y en adolescentes con Síndrome de Down; en un estudio que se desarrolló en la Asociación de Amigos del Discapacitado Mental (APADIM), una institución educativa de Córdoba, Argentina, a la que concurren niños y adolescentes con trastornos intelectuales entre los que predominan los que tienen síndrome de Down. Con el diseño de juegos con contenidos de salud bucal dotaron a los mediadores (padres y maestros) de una herramienta apropiada para que los niños y adolescentes con síndrome de Down lograsen la apropiación de conductas saludables, dado que el diseño de las mismas respetó el diagnóstico de sus potencialidades.

El uso de los juegos en distintos contextos (aula, taller, patios de recreo, casa de familia) y en diferentes tiempos, potenció el desarrollo de mayor autonomía y reforzó la memoria a largo plazo. Por otra parte, al estar dotados de contenidos didácticos, los juegos se constituyeron en herramienta de aprendizaje de otros contenidos curriculares, permitiendo la conformación de redes estructurales entre conocimientos (Moncunill, Hilar, Calamari, Molina y Cornejo, 2007).

Como se ha podido apreciar, la Experiencia de Aprendizaje Mediado, brinda grandes beneficios en niños con dificultad cognitiva, por lo que consideramos que también contribuirá de forma positiva, el aplicarla a los niños con Síndrome de Williams desde las edades tempranas. Por lo que sería de vital importancia, profundizar en su estudio, para poder desarrollar estrategias que contribuyan al desarrollo de habilidades a nivel global de estos niños.

Estrategia psicopedagógica de Aprendizaje Mediado para el trabajo con la familia de niños/as con Síndrome de Williams en la atención temprana

Para la propuesta psicopedagógica, se tuvieron en cuenta los datos analizados en el presente trabajo sobre las características de los niños con Síndrome de Williams, las experiencias de aprendizaje mediados en niños con dificultades cognitivas y el modelo de Experiencia de Aprendizaje Mediado de Feuerstein.

Esta propuesta psicopedagógica se basa en el diseño de una estrategia basada en la Experiencia de Aprendizaje Mediado de Feuerstein para trabajar con niños/as con Síndrome de Williams en la atención temprana. Exponiendo una serie de pautas para la familia de estos niños/as que presentan síndrome de Williams: sobre el momento del diagnóstico, los servicios de apoyo que existen, una breve exposición sobre algunas características de las primeras etapas, hasta la escolar, y algunas sugerencias útiles para la familia, que les permita apoyar el desarrollo de sus hijos a través de la interacción (mediación). Al mismo tiempo, tendremos en cuenta la E.A.M. para elaborar las propuestas en etapa escolar. Para ello, presentamos pautas para el maestro, de manera general.

Teniendo en cuenta todas las características anteriormente planteadas sobre el Síndrome de Williams, consideramos que deben valorarse una serie de aspectos para trabajar con las personas que presenten este síndrome y sus familias. Lo primero es intentar organizar las posibles etapas por donde pasará el niño/a desde la detección del síndrome hasta la etapa escolar; incluyendo a todos los factores, medios, personas implicadas, etc.

Toda familia, cuando espera la llegada de un nuevo miembro (sea planificada o no), lo hace con mucho amor, y grandes expectativas; esto trae consigo cambios en su dinámica, y en ocasiones, hasta la reestructuración de las funciones de cada uno de sus miembros. En el caso que el niño/a llegue con algún tipo de diagnóstico no esperado, el impacto psicológico causado provoca una serie de situaciones y cambios, que, sin una intervención desde ese mismo momento, pueden llegar a darse comportamientos, y pautas de actuación incorrectos que marcarán a todos los miembros de la familia y, en particular al niño/a.

Desde el momento que escuchan la noticia, es muy importante que reciban la información y el apoyo adecuado, de una manera significativa y trascendental, ya que muchas de sus rutinas deberán cambiar para lograr el nivel de apoyo requerido. A partir de aquí, la familia debe comenzar a transitar por un nuevo e inesperado camino, en el que se enfrentan a muchos desafíos, y para ello es altamente relevante que los profesionales de la salud y educación, sean mediadores que apoyen en la búsqueda de alternativas para ayudar a su niño/a, a fin de que tenga un desarrollo lo más armónico posible.

Como la detección temprana y diagnóstico es cada vez más habitual (aunque, muchos diagnósticos siguen siendo en edades tardías), es muy importante que, desde las consultas médicas, los especialistas que detectan el síndrome remiten el caso a las distintas consultas: neurología, cardiología, genética, endocrinología y pediatría. Para la familia es muy importante saber y conocer que existen fuera del ámbito médico-hospitalario otros servicios en los que se puede apoyar desde el principio, ellos son los centros correspondientes a la atención temprana y las asociaciones de síndrome de Williams (García y Mulas, 2005).

En estos centros se realiza una evaluación inicial de las múltiples dimensiones de cada caso a partir de la cual se pone en marcha y diseña la intervención; se realiza un seguimiento y control de los avances del niño/a y, si es necesario, se deriva el caso a otros profesionales con el propósito de continuar la intervención una vez que el niño supera los seis años de

edad (García y Mulas, 2005). El énfasis que debe ponerse es el potencial de aprendizaje que el/la niño/a pueda lograr con las habilidades motoras y cognitivas que presenta.

En el momento de la escolarización, se debe aportar al centro escolar, toda la información sobre las características del desarrollo del niño/a hasta ese momento, reflejando las principales dificultades y habilidades; y con ello también una propuesta de estrategia de intervención para continuar potenciando el desarrollo del niño/a, a través de herramientas concretas que le permitan disfrutar de estimulación constante.

Diseñar un modelo de ayuda para la intervención del síndrome de Williams, es muy difícil, ya que se deben tener en cuenta muchos factores: la evaluación inicial del niño/a en el momento de la detección, el funcionamiento y capacidades actuales. Por ello, la atención no se diseña de acuerdo a una determinada edad, sino que se debe tener en cuenta el perfil individual de capacidades y necesidades, que cada niño/a con síndrome de Williams desarrolla diferencialmente, y en los que el educador debe actuar como mediador, permitiendo que el/la niño/a pueda tomar activa participación en las tareas a realizar.

Como mediador la familia juega un papel muy importante, especialmente en los primeros años, como en esta etapa el niño/a está más vinculado al contexto familiar, es un momento propicio para que le ayuden en diferentes direcciones. Para que la familia pueda convertirse en un mediador eficaz del aprendizaje, necesita una serie de conocimientos y herramientas para saber cómo poder ayudar a su niño/a, por lo que es muy importante que exista una adecuada interrelación entre la familia y el centro de atención temprana; que le proporcionará una preparación y una estrategia educativa para la atención de su hijo/a y el trabajo a realizar en casa.

Algunos consejos útiles para las familias son:

- A medida que la familia va recibiendo la preparación y orientación específica para trabajar con el niño/a, debe ir incorporando todo este conocimiento a la atención y estimulación en el hogar; ya que ella es la principal protagonista en este proceso. De esta forma, contribuyen a mejorar el desarrollo de los mismos en lo emocional, cognitivo y social; a través de la enseñanza continua y eficaz. Esto también les proporcionará una serie de cambios positivos en su interrelación con el niño/a, en el conocimiento de las características de su hijo/a, las actitudes ante las capacidades de este; y el sentido de competencia relacionado con su cuidado.
- El trabajo con el niño en el hogar, no se centra exclusivamente en las madres, sino en ambos padres e implica la participación de otros miembros de la familia. Beneficiándola a toda ella, sobre todo a los hermanos, si los hubiera, y también a la familia extendida.
- Favorecer la relación padre-hijo durante un espacio de tiempo, todos los días.
- En casa se pueden desarrollar actividades en el contexto de la dinámica de la vida diaria, en las vivencias de la familia.

- Es positivo que los padres puedan expresar sus sentimientos, compartir sus experiencias con otros padres y personas interesadas, adquirir conocimientos y aprender juntos aquellas pautas de actuación que ayuden al equilibrio familiar. Este apoyo lo pueden encontrar en las escuelas de padres, en reuniones, etc., que se realizan en los centros de atención temprana y en las asociaciones de síndrome de Williams.
- El conocimiento de las características de su niño/a, y el trabajo diario con este, contribuye al desarrollo de la paciencia, la perseverancia, la modestia y la discreción, con sentido de cooperación y responsabilidad de la familia.
- El niño/a debe de estar en un ambiente tranquilo, ventilado e iluminado en el momento que los padres se dispongan a realizar alguna actividad específica en el hogar.
- También es bueno, desarrollar las actividades en un lugar variado y armónico.
- Deben tener en cuenta, que las acciones a realizar estarán en dependencia de las características específicas del niño, sus necesidades, y según la evolución que se va apreciando.
- Siempre que sea posible realizar las actividades a la misma hora del día, e ir creando una rutina.
- Es bueno que el lugar sea siempre el mismo y suprimir los estímulos adicionales que puedan distraer al niño, teniendo en cuenta las características de la atención que presentan los niños/as con síndrome de Williams; aunque a veces es positivo ir introduciendo poco a poco nuevos estímulos, e ir incrementando el nivel de la actividad.
- Cuando se le pide al niño que realice una actividad, ésta debe llevarse a la práctica con o sin ayuda para evitar el hábito de no responder o que se sienta frustrado.
- Estimularlo con frases de elogios por muy insignificantes que sean sus logros.
- Es muy importante demostrarle afecto en cada momento, principalmente cuando realice alguna actividad; debe sentirse seguro, confiado, cómodo; para que se cree el deseo de trabajar con agrado y satisfacción.
- Estar atentos de adaptar las actividades al niño, y ser flexibles en cada momento.
- Repetir las actividades cuantas veces crean oportunas.
- Si les es posible, que lleven una especie de diario o libreta de incidencias, sobre los resultados y logros del niño/a, esto les permitirá ir midiendo el desarrollo del menor.

DISCUSIÓN

Los menores con dificultades cognitivas, a través de la E.A.M., pueden desarrollar capacidades y habilidades para la adquisición de hábitos y autonomía, trasladándose también al aprendizaje escolar. Como se ha podido comprobar en el trabajo desarrollado por Fundación APADIM (S/F), con niños y adolescentes con trastornos intelectuales entre los que predominan los que tienen síndrome de Down; los beneficios han sido notables con su propuesta porque lograron la apropiación de conductas saludables, se potenció el desarrollo de mayor autonomía y reforzó la memoria a largo plazo.

La novedad de nuestra propuesta consiste en que, a través de la E.A.M., los menores con S.W. podrán minimizar muchas de sus carencias y/o deficiencias que presentan por la propia patología (Moncunill et al., 2007). Con un entrenamiento en su medio natural desde las edades tempranas, se contribuirá a estructurar mejor su pensamiento, a crear hábitos educativos, al conocimiento de ellos mismos (limitaciones-potencialidades), para de esta forma controlar las dificultades de impulsividad e hiperactividad y otros problemas colaterales como la dificultad de concentración en las tareas escolares y habilidades sociales (Noguez, 2002). Lo que será de vital importancia para la futura vida escolar y social.

Es también interesante, que las familias podrán tener un instrumento, que les permitirá una mejor interacción padres – hijos. Empoderándolas, para ser competentes, en relación a las necesidades de sus hijos, desarrollando ideas para la estimulación, desde lo cotidiano, sin que les genere un esfuerzo extra, el hacer de mediadores en el desarrollo de los mismos (Perera, 2011).

La propuesta de estrategia psicopedagógica, puede ser extendida a otras patologías análogas con deficiencias cognitivas y constituirá una herramienta útil para los docentes que se han de enfrentar con los retos del día a día, en las aulas. Les ayudará a organizar y planificar adecuadamente las bases del trabajo a realizar (estrategia de intervención). Los posibles objetivos a trabajar a corto y a largo plazo, teniendo en cuenta las posibles debilidades y potencialidades de los mismos. Esta información le permitirá realizar una programación personalizada, ajustada a las necesidades del niño y a la utilización de recursos y materiales específicos.

CONCLUSIONES

Este trabajo, es un intento por plantear un apoyo para padres, madres y familiares de niños y niñas con Síndrome de Williams, de manera que puedan tener un mayor apoyo para enfrentar este diagnóstico y, asimismo, establecer apoyos fundamentales para aquellos; además, podría servir de base o punto de partida para futuras investigaciones en el ámbito de la neuropsicopedagogía, por ejemplo: para maestros de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje, en el desarrollo de estrategias específicas para el trabajo de apoyo educativo, no solo con niños con S.W., sino hacerlo extensivo para otras patologías con deficiencias mentales; también para alumnos con dislexia, disgrafía, etc. Para los orientadores, en la programación de formación para todo el personal docente de sus centros; en el apoyo y orientación a las familias desde el ámbito escolar y socio-comunitario, teniendo en cuenta la preparación para la futura incorporación a la vida laboral.

Se espera que el análisis realizado ayude a mejorar el conocimiento general existente sobre el tema, así como las aportaciones realizadas por investigadores de diferentes sectores, apoyados en teorías previas como las de R. Feuerstein, del Modelo Estructural de Modificabilidad Cognitiva. Estas aportaciones, son de gran valor para la labor docente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje; al contar con estos conocimientos, les será posible comprender mejor, los diferentes ritmos de sus estudiantes y de esta manera poder adaptar

como mediador las actividades, para un mejor aprovechamiento de las mismas por parte de los alumnos. Considero que han sido de gran apoyo para poder comprender y desarrollar de manera satisfactoria los objetivos trazados.

REFERENCIAS

- Europian. (2014). *Informe final Conferencia EUROPLAN II, Madrid*. Recuperado de https://enfermedades-raras.org/images/feder/Documentos_ultimas_noticias/EUROPLAN_II_Informe_definitivo.pdf
- Feuerstein, R. (1992): *La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva*. Jerusalén: ICELP.
- Fundación APADIM. (S/F). *Sitio web*. Disponible en: <http://www.fundacionapadim.org.ar/>
- Garayzábal, E. (2005). *Síndrome de Williams. Materiales y análisis pragmático*. Universidad de Valencia: Guada Impresores.
- García, M. y Mulas, F. (coord.) (2005). *Atención Temprana. Desarrollo infantil, diagnóstico, trastornos e intervención*. Valencia: Promolibro.
- Gil, I. (2017). Síndrome de Williams, el trastorno genético raro que hace a los niños demasiado extrovertidos. *Entrevista online. BBC Mundo, Salud*. Recuperado de www.bbc.com/mundo/noticias-39084180
- Gonçalves, O. F., Pérez, A., Henriques, M., Prieto, M., Reis Lima, M., Fuster Siebert, M. y Sousa, N. (2004). Funcionamiento cognitivo e produção narrativa no Síndrome de Williams: ¿congruência ou dissociação neurocognitiva? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 623-638.
- Izquierdo, M., Avellaneda, A. (2003). *Enfoque interdisciplinario de las enfermedades raras: un nuevo reto para un nuevo siglo*. Bracelona: Medicina Clínica.
- Jason, H. (2003). Word reading and reading related skills in adolescents with Williams syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 44, 576-587
- La Cruz, M. A., Cammarata – Scalisi, F. (2015). *Síndrome de Williams – Bauren. Enfoque diagnóstico a través del fenotipo*. Mérida – Venezuela.
- Mahoney, G., y Perales, F. (2011). The role of parents of children with down syndrome and other disabilities in early intervention. In *Neurocognitive Rehabilitation of Down Syndrome: The Early Years* (pp. 205-223). Cambridge: University Press. doi: 10.1017/CBO9780511919299.017
- Moncunill, I. A., Hilas, E., Calamari, S. E., Molina, G. y Cornejo, L. S. (2007). Estrategia mediadora para la promoción de la salud bucal en niños y adolescentes con Síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 24, 62-67. Recuperado de sid.usal.es/idocs/F8/ART9689/estrategia_mediadora_promocion_salud.pdf

- Noguez, S. (2002). El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 132-147.
- OER. Observatorio sobre enfermedades raras (2017). *Estado de situación de la investigación en Enfermedades Raras en España*. Recuperado de <https://enfermedades-raras.org/images/doc/obser/INFORME-SITUACION-DE-LA-INVESTIGACION-EN-ER-EN-ESPANA.pdf>
- Perera, Juan (2011). Atención temprana: Definición, objetivos, modelos de intervención y retos planteados. *Revista Síndrome de Down*, 28, 140-152.
- Pérez, L. A. (1996). *Genética del Síndrome de Williams (SW). Genes afectados y mecanismo de producción*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Puente Ferreras, A., Fernández Lozano, M., Alvarado Izquierdo, J. y Jiménez Rodríguez, V. (2011). Síndrome Williams: una enfermedad rara con sintomatología contradictoria *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 217-228
- Sampaio, A. (2006). *Estudio Volumétrico de Áreas Cerebrais Específicos e Fenótipo. (Tesis doctoral inédita)*, Universidad de Minho, Minho, Brasil. *Neurocognitivo no síndrome de Williams. Dissertação de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.
- Semel, E. y Rosner, S. R. (2003). *Understanding Williams syndrome: Behavioral patterns and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Solé, I. y Monereo, C. (1996). *Asesoramiento psicopedagógico : una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza
- Tarjan, I., Balaton, G., Balaton, P., Varbiro, S. y Vajo, Z. (2003). Facial and dental appearance of Williams syndrome. *Postgraduate Medical Journal*, 79(930):241. doi:10.1136/pmj.79.930.241

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS



APRENDIZAJE BASADO EN DISEÑO (ABED) PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PRIMARIA EN LA RURALIDAD.

Design-Based Learning (DBL) for training of primary educators in rural areas

Maritza Palma-Luengo | Universidad del Bío-Bío
mpalma@ubiobio.cl

Gabriel Hernández-Martrou | Universidad del Bío-Bío
gahernan@ubiobio.cl

RESUMEN: El objetivo de estudio es develar la percepción del alumnado del Profesorado de Educación Primaria, respecto a su experiencia pedagógica en el enfoque educativo Aprendizaje Basado en Diseñar (ABED). El estudio se hace sobre un universo de 54 estudiantes en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Naturales, de segundo año de la carrera de Pedagogía General Básica de una universidad estatal de Chile. La experiencia es evaluada mediante el análisis de la exposición oral por parte del alumnado, además de un grupo focal compuesto por los mismos participantes. Los resultados sugieren que la experiencia fue percibida como un aporte valioso para su formación y ejercicio profesional, corroborando además que ésta contribuyó a promover las bases teóricas del modelo. De este modo, se concluye que la experiencia es promisoriosa, en especial para apoyar el trabajo posterior con los profesores multigrado en la ruralidad, entendiendo que el estudio se enmarca en un proyecto FONDEF IDEA, cuyo objetivo es validar un modelo didáctico contextualizado acorde a las necesidades, características y desafíos de la escuela rural chilena.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje basado en diseño, educación primaria, ruralidad

ABSTRACT: *The study aims to reveal the perception of the students of Primary Education Teaching, regarding their pedagogical experience about the educational approach Learning Based on Designing (LBD). The study comprises a sample of 54 students of the subject Didactics of Natural Sciences, from the second year of Pedagogy of Primary Education of a state university of Chile. The experience was evaluated through the analysis of dissertation made by the students, and through a focus group composed by the same participating students. The result suggests that the experience was perceived as a valuable contribution to their training and professional practice, supporting its contribution to promote the theoretical bases of the model as well. In this way, it can be concluded that the experience is advantageous, especially to support a further work with multigrade teachers of rural schools, considering that this study forms part of a bigger project (Fondef IDEA), whose main goal is to validate a contextualized didactic model in accordance with the needs, characteristics and challenges of Chilean rural schools.*

KEYWORDS: *design based learning, primary education, rurality*

INTRODUCCIÓN

La experiencia pedagógica se enmarca en el proyecto de investigación FONDEF IDEA ID17I10366 el cual busca generar conocimiento nuevo y original para desarrollar un modelo, que se ha denominado Aprendizaje Basado en Diseño (ABED; Hernández, 2016) ajustado a la realidad país, del medio rural en que se concibe, y en sintonía con las Bases Curriculares vigentes en Chile. El problema que aborda este proyecto es la baja eficacia y eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las escuelas rurales. El problema se compone de tres causas principales: 1) la inadecuada formación pedagógica de los profesores respecto al medio en que se desempeñan, 2) la imposición de un modelo de educación descontextualizado del entorno, la cultura y requerimientos del medio rural, y 3) la vulnerabilidad de los estudiantes que asisten a los establecimientos rurales.

Los resultados de este estudio dan cuenta de la primera parte de la investigación antes mencionada, la cual consistió en capacitar a los estudiantes de pedagogía para que ellos pudieran luego acompañar a los profesores de aula en el medio rural, generándose allí, el primer espacio para contextualizar, desarrollar y validar el modelo ABED.

El Aprendizaje Basado En Diseño (ABED), se sustenta en cuatro principios (Hernández, 2016) El trabajo en la realidad, 2) el centrarse en las personas, 3) la motivación, y 4) la creatividad. El modelo ABED, mezcla principios de enfoques tales como el *Design-based Learning* DBL (Barrows, 1992), el Aprendizaje Basado en Proyectos (*Project-based Learning*) (Maldonado, 2008; Trujillo, 2015), el *Phenomenon-based Learning* Pheno BL, además de otros elementos provenientes de corrientes como el Edu-punk (Acaso, 2013; Piscitelli, Gruffat y Binder, 2012), y, finalmente, las neurociencias.

La estrategia pretende lograr mayor eficacia en los aprendizajes y eficiencia en el proceso de enseñanza, es decir, hacer más con lo mismo. Por ello, no involucra más tiempo que una clase tradicional, ni necesariamente más recursos, sino que se constituye como una experiencia distinta del proceso de enseñanza-aprendizaje que optimiza el uso de los recursos y que además concluye con resultados visibles o tangibles. Estos resultados son verificadores de logro de aprendizaje, por ejemplo, un prototipo, una lámina explicativa, una dramatización o una exposición de trabajos; productos que van siempre acompañados de un análisis autocrítico del proceso de aprendizaje.

El ABED se basa en un modelo inicial desarrollado por la iniciativa danesa INDEX *Design to Improve Life – Education* DTILE, organización sin fines de lucro financiada por la municipalidad de Copenhague, quienes luego de instaurar uno de los premios en diseño más reconocidos del mundo, deciden volcar sus esfuerzos en una iniciativa local a través de un programa para mejorar la educación sobre la base de diseño financiado por la Unión Europea. Si bien otros países como Estados Unidos y Finlandia también han desarrollado experiencias basadas en el DBL, éstas han sido construidas en torno a las realidades y contextos de naciones desarrolladas y por lo mismo, aunque sirven de referente, su implementación en nuestro entorno no puede ser automática.

De este modo, la experiencia pedagógica desarrollada pretende explorar los primeros alcances de su implementación en un contexto distinto, con el fin de explicar qué enfoques educativos y métodos (didáctica) son los más pertinentes a la realidad chilena, identificando y definiendo tanto los principios que los sustentan como su operatividad.

El enfoque, conlleva una didáctica, que promueve que los alumnos sean capaces de desarrollar y obtener la información necesaria para formular una pregunta o desafío que da inicio a un proyecto, el que a su vez culmina con un producto final, alejándose de prácticas o vicios tan comunes como copiar/pegar información obtenida en búsquedas web.

Por otro lado, el enfoque ABED promueve el establecimiento de áreas comunes entre las carreras de pedagogía, contrariamente a la mirada tradicional que los formadores de docentes tienen respecto de la educación y se traduce en factores comunes como: estructuras curriculares rígidas (el alumno no puede diseñar su propio currículum), 'asignaturismo' (cada asignatura es un fin en sí misma), trayectorias de aprendizaje concebidas como la sumatoria de asignaturas aprobadas, y la nula interacción con otros planes de estudio (lo que impide el trabajo interdisciplinario); factores que en consecuencia demuestran una escasa sintonía con las demandas del nuevo siglo.

En efecto, el modelo de enseñanza tradicional se basa en paradigmas educativos que están quedando progresivamente obsoletos, y, al menos en los países desarrollados, han sido reemplazados por otros que buscan generar competencias para el siglo XXI: Pensamiento crítico, colaboración, comunicación, uso de tecnología, creatividad (Larmer y Mergendoller, 2010). Contrariamente, dado que en Chile la formación de profesores se hace sobre la base de didácticas específicas excluyentes entre sí, la estructura de dichos currículos niega el trabajo transdisciplinario, factor relevante para la formación de habilidades para el nuevo siglo (Harden, Crosby, Davis y Friedman, 1999). Además, el actual modelo educativo propicia que en su vida laboral los profesores continúen replicando la estructura en la que aprendieron sin generar aprendizajes innovadores. Por último, la desagregación de los planes de estudio muestra que no existe un área de estudio que prepare a los profesores para un trabajo multinivel.

De esta manera, es posible pensar que estas incongruencias pudiesen superarse mediante un modelo didáctico que sugiera nuevas maneras de enseñar y aprender y que además integre armoniosamente los propósitos de las Bases Curriculares y los Objetivos de Aprendizaje de los Programas de Estudio.

Descripción del entorno educativo

La experimentación del enfoque se desarrolla en el ámbito de la formación de profesores de primaria, de la carrera de Pedagogía General Básica, de una universidad estatal de la región de Ñuble, Chile, quienes son introducidos al enfoque en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Naturales, dictada en el primer semestre 2018.

El trabajo se realiza en una muestra no probabilística, de 54 estudiantes de la cohorte 2017, quienes se distribuyen en 10 grupos de 5 a 6 personas, repartidas, según sus intereses, habilidades y destrezas. El desarrollo de la estrategia se desarrolla en 4 fases, en un total de 6 horas de clases, dictadas en 3 bloques de 2 horas pedagógicas cada uno.

Además, el ejercicio se inscribe en la tesis del aprendizaje situado que sostiene que, para que un estudiante aplique lo aprendido, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe darse en un contexto auténtico, lo más real posible. Lo anterior, se hace con la intención de que posteriormente estos alumnos acompañen a los profesores de aula multigrado en la implementación del modelo en la ruralidad, actuando como facilitadores del proceso.

Estrategias o procedimientos de la experiencia

El proyecto se inicia con una pregunta guía que da pie a un raciocinio inductivo en el que los alumnos discuten sus ideas puntos de vista y percepciones respecto de un fenómeno y que resulta en muchas otras cuestiones e ideas que deben luego resolver para elaborar su proyecto. En nuestro ejemplo, a raíz de la preocupación por la observación del cielo nocturno, emergen cuestiones de índole energética (¿Qué gasto supone el uso de esta iluminación?, ¿Se obtiene de fuentes renovables?); de salud (¿Cómo afecta a las personas? ¿Incide en el comportamiento de los animales?), entre otras.

A continuación, en la Tabla 1 se señalan las diferentes fases, acciones y técnicas que considera el modelo INDEX, que se basa principalmente en el denominado *Design-based Learning* (DBL), el cual ha sido exitoso en términos de resultados de aprendizaje y especialmente en la motivación de estudiantes y profesores lo cual ha sido demostrado en las experiencias desarrolladas en Estados Unidos.

El *Design-based Learning* emplea la manera de pensar, el modus operandi, y los métodos y herramientas utilizados por las disciplinas proyectuales (principalmente el diseño y la arquitectura) para generar aprendizajes significativos, colaborativos y prácticos en torno a un tema, generalmente sobre la base de proyectos interdisciplinarios. De esta manera, los profesores gatillan experiencias de aprendizaje en la que los alumnos son actores y gestores de su propio aprendizaje y los docentes facilitadores de dichas experiencias. Un factor clave del DBL es que los docentes deben dominar un modo de enseñanza práctica en la que deben coordinar los objetivos de aprendizaje con las motivaciones de los estudiantes, favoreciendo el 'aprender a aprender' más que la entrega de conocimientos disciplinares inconexos. Por lo mismo, ABED no se enfoca en 'el conocimiento sin razones' (programas basados en contenidos), sino en darle a los alumnos 'razones para conocer' (basadas en la motivación).

Tabla 1. Fases, acciones y técnicas de INDEX

Fases	Acciones	técnicas	
Preparar	Explorar	Línea de tiempo	Espacio abierto
	Organizar	Revisión de ganadores Retrato y entrevista	Formación de equipos Mapas mentales
	Elegir		
Percibir	Buscar	Mapeo del conocimiento y temas centrales	Diagrama de corazón
	Analizar	Estrategia de investigación	Desafío
	Describir	Trabajo de campo	Diseño y descripción de proyecto
Prototipar	Desarrollar	Dibujo	Lluvia de ideas
	Forma	Asociado a la construcción	Ideas de naipes
	Probar	Pasear al perro	Material de prueba
		Modelo de persona y juego de roles	Maqueta Prototipado
Producir	Colectar	Descripción del diseño	Producción de material para la presentación final
	Comunicar	Contar historia	
	Producir		

Fuente: Design to Improve Life – Education DTILE

Del análisis cualitativo de las respuestas y comentarios realizados por los estudiantes durante el desarrollo de sus proyectos, las debilidades auto percibidas y las percepciones sobre la aplicación del enfoque en la práctica docente emergen como las principales categorías de los aprendizajes desarrollados.

A partir de los comentarios y opiniones expresadas por los estudiantes, es posible inferir que el principio trabajo en la realidad, fue altamente valorado por los estudiantes. También, se desarrollaron proyectos de innovación pedagógica, respondiendo a preguntas contextualizadas en el área de las ciencias naturales, orientadas a partir de los objetivos de desarrollo sostenible (ONU, 2015) que valoraron señalando: 5GO1 *“Es una propuesta que es sostenible en el tiempo porque los recursos que se utilizan son mínimos y visualizamos los objetivos con mayor importancia desde un punto de vista global y contextualizado, además lo importante en este trabajo fue el compromiso sustentable que tuvimos con nuestro proyecto”*.

Respecto de los aprendizajes obtenidos, los estudiantes consideran que la estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la práctica les permitió profundizar sus conocimientos y a la vez desarrollar habilidades tales como: diseñar, construir prototipos y enfocarse en la búsqueda de información rigurosa, basados en el desarrollo sostenible. Señalan, además, que la estrategia didáctica favoreció actitudes como el trabajo colaborativo y la búsqueda de información de manera autónoma. Es decir, se observa que el modelo se enfoca en las personas, tanto para resolver un proyecto como en los estudiantes como solucionadores, entre los que se promueve la colaboración, estableciendo relaciones de respeto e integración entre ellos, ampliando las posibilidades de asimilar y ejercer un modo de conducta y convivencia democrática que respeta las diferencias y el derecho a la opinión: 24GO1 *“nos permitió interactuar más con nuestros compañeros, discutimos hasta llegar acuerdos”*

A partir del grupo focal fue posible percibir que la integración de conocimientos además integra a las personas multidisciplinariamente, promoviendo el entusiasmo. De esta manera, los estudiantes perciben que la estrategia vivenciada favoreció una de las variables socioemocionales básicas como es la motivación para contar con una buena disposición hacia el aprendizaje: 13GO2 *"me sentí muy entusiasmado con la idea de concretar un proyecto que nosotros ideamos"*

Lo anterior, se complementa con el desarrollo metacognitivo, develado en frases como: 40GO3 *"La estrategia nos permitió reconocer los conocimientos previos a través de las preguntas ¿Qué sabemos? También identificamos donde debemos buscar a partir de la pregunta a quien debemos preguntar?. También tuvimos que tomar decisiones, al buscar información, hubo un momento que tuvimos que decir basta y tomar la decisión sobre qué camino tomar con nuestros compañeros"*.

La división del conocimiento en asignaturas inconexas entre sí genera el, hecho de que para muchos estudiantes resulta complejo situarse mentalmente en contenidos transdisciplinares y estar abierto a nuevas perspectivas. De esta forma la creatividad, el pensamiento divergente y el conocimiento sujeto al procesamiento de la información que se puede mejorar y enriquecer, se ha convertido en uno de los grandes retos de la educación del siglo XXI. Al respecto, los estudiantes acotaron que 27GO4 *"Nos permitió pensar libremente y nos brinda oportunidades para ser más creativos" "nos hace falta pensar de manera más integrada y libre a la vez", "siempre se logran nuevas preguntas"*.

Resulta interesante destacar que, al consultar sobre las debilidades de la experiencia vivida, los estudiantes solo se refieren al escaso tiempo para desarrollar mejores ideas de proyecto. Señalan que durante su formación universitaria presentan pocas instancias y estrategias con las características del ABED, que promuevan el trabajo colaborativo, inclusivo y que a la vez les otorgue la posibilidad de integrar el conocimiento de manera interdisciplinaria. 31GO5 *"nos sentimos todos incluidos en el proyecto, aportando cada uno con sus diferentes puntos de vista"*

El abordaje del enfoque supone un paso más hacia el ejercicio profesional situado en el desarrollo de habilidades para el siglo XXI, sobre todo en tener la capacidad de aprender siempre, en cualquier momento y lugar. Por ello, en el campo de actuación de la práctica docente, los estudiantes destacan la importancia para su formación y la aplicación en el aula como futuros profesionales del ámbito de las ciencias naturales: 15GO6 *"creemos será muy entretenido aplicar la metodología en el aula, al igual como ha sido para nosotros", "nos sentimos capaces de replicar la experiencia en el aula"*.

DISCUSIÓN

En relación con el objetivo general, esta experiencia permite describir la evaluación de una cohorte de estudiantes de pedagogía en relación a su percepción del enfoque ABED y la contribución de éste para su formación, respecto a al ejercicio profesional. Desde esta

perspectiva, la información proporcionada por los alumnos informa tres aspectos importantes acerca de los principios básicos del modelo:

1. Conocimiento del modelo ABED. Los efectos positivos y negativos que los alumnos percibieron para su formación inicial docente, luego de haberse sometido a la experiencia.
2. Determinar el cumplimiento de los principios teóricos del modelo.
3. Conocer la evaluación que los estudiantes hacen respecto de la implementación en el aula.

A partir de los resultados es posible evidenciar que los alumnos consideran la experiencia como un aporte valioso para su formación, ya que le permite un acercamiento a la realidad escolar y más aún, los hace sentirse capaces de replicar la metodología en el aula multigrado, sin prever dificultades al respecto. Adicionalmente, el abordar problemas extraídos de la realidad obliga al equipo de estudiantes a realizar investigación de campo. En este sentido, valoran la experiencia de salir de la universidad para tomar contacto directo con profesores, a quienes además ayudarán a la construcción de soluciones frente a problemas reales. De alguna manera, esta aproximación concreta a la realidad educacional es valorada como una experiencia que permite conocer anticipadamente el medio laboral (y sus problemas) en que se desempeñarán profesionalmente.

En relación a las proyecciones del estudio se considera que, un aspecto novedoso de las Bases Curriculares es que los Programas de Estudios por nivel que éstas sugieren no son prescriptivos, es decir se pueden utilizar o no, dejando a los establecimientos escolares la libertad de lograr los objetivos de aprendizaje de la manera que mejor les plazca en concordancia con sus proyectos educativos específicos. En este sentido, las Bases Curriculares constituyen un marco normativo estandarizado pero flexible. Además, los actuales programas sugieren la integración de contenidos entre asignaturas distintas, fomentando la idea de combinar algunas para hacer más eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual deja abierta la posibilidad de lograr los objetivos de aprendizaje por medio de un currículum interdisciplinario, lo que es reconocido en las mismas bases como algo positivo: *“La integración interdisciplinaria favorece la comprensión profunda y la aplicación de los conocimientos”* (Mineduc, 2013, p. 12).

Así, los programas propuestos por el Ministerio de Educación (Mineduc), poseen una guía que describe los aprendizajes mínimos a lograr por cada nivel y para cada asignatura, asociando contenidos y posibles espacios de interacción interdisciplinaria, aunque solo mencionan posible vías para ello, sin proponer una didáctica apropiada para implementar dicha interdisciplinaria: *“los establecimientos pueden optar por descomponer las asignaturas en unidades de aprendizaje menores (talleres y otras) que, en conjunto, aborden la totalidad de los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura; también pueden integrar asignaturas en actividades o en proyectos más amplios que aborden los aprendizajes de más de una asignatura”* (ibid., p.13). Sumado al hecho de que los profesores no son formados para enfrentar este desafío, la propuesta FONDEF IDEA, ve en esta concesión la oportunidad

para integrar asignaturas con el propósito de mejorar la eficiencia de la enseñanza y la efectividad del aprendizaje.

Contradictoriamente, las Bases Curriculares además hacen énfasis en el aprendizaje de habilidades que no se logran por medio de los programas que el mismo Mineduc propone, dado que estos últimos se enfocan principalmente en el trabajo individual y el desarrollo del pensamiento lógico-deductivo, y no en el desarrollo de habilidades blandas y la creatividad. Sin embargo, las bases establecen en sus Orientaciones sobre el Aprendizaje: *“Es igualmente relevante para un desarrollo completo que los estudiantes adquieran habilidades interpersonales, como las habilidades de colaboración, comunicación y trabajo con otros para manejar y resolver conflictos y para tomar decisiones sobre aspectos diversos de la vida diaria. También se espera que, en esta etapa los alumnos comiencen a ejercitar su iniciativa y su capacidad de emprender proyectos con creatividad esfuerzo y constancia”* (ibid, punto e), p.7)

El equipo de investigadores analizó cada uno de los programas de estudio observando incongruencias frecuentes entre éstos y las Bases Curriculares, detectando que no existe una coincidencia entre lo que se propone como Objetivo de Aprendizaje y las actividades sugeridas para lograrlo. En efecto, los programas se estructuran principalmente sobre la base de actividades prescriptivas que fomentan el razonamiento lógico-deductivo (principalmente aplicación de conocimiento) y actividades que no reconocen el entorno, mientras que las Bases Curriculares se orientan hacia el desarrollo de *“la curiosidad y el interés por observar y comprender la realidad natural y social que los rodea”* (ibid, punto f), p.7).

De esta manera, las proyecciones de la investigación van por la vía de dilucidar qué enfoques educativos y métodos (didáctica) son los más pertinentes al medio rural, identificando y definiendo tanto los principios que los sustentan, como los aspectos operativos para su implementación virtuosa, como, por ejemplo, la identificación de indicadores de logro de los aprendizajes y la interpretación de los Programas de Estudio bajo el nuevo modelo. En este sentido, se cree que la construcción de un nuevo modelo debe necesariamente hacerse en la escuela rural misma y en conjunto con sus protagonistas, donde los profesores rurales y alumnos son considerados co-desarrolladores del conocimiento y la solución en su propio contexto. El desarrollo y validación de un modelo didáctico in situ busca evitar la implantación de un modelo ajeno al medio y a la vez revelar las particularidades que el medio rural imprime al nuevo modelo propuesto. A su vez, se considera un insumo valioso para cambiar la docencia universitaria en las carreras de pedagogía, desde la práctica docente, y es a la vez una oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas rurales del país³.

³ Se agradece al proyecto de Investigación FONDEF-IDeA ID17110366 de dos etapas, financiado por CONICYT, Chile.

AGRADECIMIENTOS

Al proyecto de Investigación FONDEF-IDeA ID17I10366 de dos etapas, financiado por CONICYT, Chile.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2013). *reEDUvolution*. Hacer la Revolución en la Educación, España: Paidós.
- Barrows, H. S. (1992). *A Problem Based Learning in Secondary Education and PBL Institute*. Springfield: Illinois.
- Carsales, A., Carrillo, M. E., y Redondo, A. M. (2017). ABP y Tecnología en Educación Infantil. *Revista de Medios y Educación*, 50, 201-210.
- Harden RM, Crosby JR, Davis MH. y Friedman M. (1999). Outcome based education from competency to meta-competency: a model for the specification of learning outcomes. *Medical Teacher*, 21(6) 546-552
- Hernández, G. (2016). Learning Based on Designing: Research into Designing as an Educational Paradigm. (Doctoral Thesis), Lancaster University. England.
- Larmer, J. y Mergendoller, J.R. (2010). 8 essentials for Project based learning. Buck Institute for Education. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/530e32e2e4b02e9cbe11317b/t/54b044c9e4b0265c9838432f/1420838089897/8+PBL+Essentials.pdf>
- Maldonado Pérez, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180.
- MINEDUC (2013). Bases Curriculares Orientación 1° a 6° año Básico. Recuperado de <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-21299.html>.
- ONU (2015). (Organización de las Naciones Unidas). Objetivos de desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Piscitelli, A., Gruffat, C. y Binder, I. (2012). *Edupunk aplicado. Aprender para emprender*. Madrid, España: Ariel-Fundación Telefónica.
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

La revista tiene dos números en el año, uno en el período de enero a mayo, con una publicación en el mes de junio, y otro en el período de julio a noviembre, con una publicación en diciembre.

Difusión

La difusión de la revista se realizará por medios digitales, en páginas alojadas en el sitio web de la Facultad de Educación y Humanidades.

Aspectos legales (derechos de autor)

Para la aceptación del artículo, el/los(as) autor(es/as) cede(n) a la Revista Electrónica REINED sus derechos de reproducción por medios impresos y electrónicos –inclusive internet-, de forma gratuita, exclusiva y por plazo indefinido.

Acepta(n) trabajar, en colaboración con la Revista, para que el artículo sea ajustado por el equipo de edición. Se gestionará una guía donde se refieren procedimientos, formato, corrección, edición, traducción, publicación, duración del proceso editorial y otros requerimientos solicitados en la normativa. Esta cesión debe realizarse por escrito.

Formato de originalidad y de cesión de derechos

Las exigencias sobre originalidad de los trabajos presentados a la revista, así como de cesión de derechos de publicación, por parte de los autores, serán gestionadas mediante un formato estándar que cautele la entrega de información clara, dando a lugar a la evidencia de los permisos.

Normas para autores

Los trabajos presentados a la revista Reflexión e Investigación Educativa REINED deben ser inéditos y pueden estar escritos en español o en inglés.

La selección final estará a cargo del Comité Editorial Nacional e Internacional de REINED.

Las contribuciones serán evaluadas por especialistas, sean o no miembros del Comité Editorial, teniendo en cuenta el área de investigación correspondiente si es que los temas se consideran de un área especializada.

Los escritos deben cumplir con las pautas establecidas en las Políticas de presentación de trabajos y podrán ser:

- Publicado sin cambios o con cambios menores.
- Publicado con cambios mayores, y luego de que las observaciones sugeridas se hayan incorporado.
- Rechazado

Los Editores comunicarán al autor la decisión adoptada sobre la base de los informes de los integrantes del Comité Editorial, y la misma será inapelable. En los casos de aceptación con cambios mayores, el autor o los autores, recibirá/n las sugerencias propuestas por los Editores.

Si desearan reiterar su presentación, podrán hacerlo dentro de los 30 días a partir de la fecha de la comunicación enviada por los Editores. Las copias permanecerán en poder del Consejo Editorial durante ese período, al cabo del cual, si los autores no hubieran enviado una nueva versión, se considerará cancelada la solicitud de publicación, salvo que hubieran solicitado una prórroga no mayor a 30 días.

En los casos de aceptación, los manuscritos no serán devueltos y los autores serán informados de inmediato acerca de la decisión adoptada.

El/los Autor/es deben velar porque el trabajo enviado tenga un nivel de ortografía y redacción adecuado para la publicación

El envío se realizará vía electrónica en un archivo *word* al correo: contacto.reined@ubiobio.cl con copia a cossa@ubiobio.cl

La extensión de las contribuciones será:

- Investigaciones: mínimo de 4.000 palabras y máximo de 7.000 palabras
- Reflexiones académicas: mínimo de 4.000 palabras y máximo de 5.000 palabras
- Experiencias pedagógicas: mínimo de 3.000 palabras y máximo de 4.000 palabras

Los autores deberán enviar en el archivo electrónico, el texto que incluya:

Portada, con la siguiente información en hojas aparte:

- a) Título del trabajo (máximo 15 palabras). Si es en español, debe incluir también el título en inglés. Título abreviado (Máximo: 50 caracteres)
- b) Apellido y nombres del autor o autores con sus correspondientes filiaciones académicas o institucionales; títulos y/o grados académicos y cargos, correo(s) electrónico(s).
- c) Reconocimiento de subsidios.
- d) RESUMEN (máximo 200 palabras) y palabras claves (entre 3 y 5); ABSTRACT Y KEYWORDS
- e) Cuerpo del texto (ver más abajo)
- f) REFERENCIAS
- g) Tablas y figuras
- h) Anexos (si correspondiere).

Estructura del texto

El cuerpo del texto debe considerar los siguientes elementos:

Investigaciones:

- **INTRODUCCIÓN**
- **MÉTODO**
 - *Tipo de estudio*
 - *Participantes*
 - *Instrumentos o estrategias de recolección de datos*
 - *Procedimientos de gestión, consideraciones éticas y procesos de análisis de datos*
- **RESULTADOS**
- **DISCUSIÓN**
- **CONCLUSIONES**

Reflexiones académicas

- **INTRODUCCIÓN**
 - *Propuesta teórica/reflexiva*
- **DISCUSIÓN**
- **CONCLUSIONES**

Experiencias pedagógicas

- **INTRODUCCIÓN**
- **Descripción del entorno educativo o centro**
- **Estrategias o procedimientos de la experiencia**
- **DISCUSIÓN**

AGRADECIMIENTOS: Se podrá mencionar, en su caso, el agradecimiento a las personas o instituciones que hayan colaborado en la gestación del manuscrito, y/o a los organismos que hayan contribuido al financiamiento del proyecto.

Figuras y tablas. A lo largo del texto se podrán incluir tablas o figuras. Tanto unas como otras se numerarán correlativamente y se acompañarán del pie correspondiente.

Tabla n. Leyenda de la tabla

Figura n. Leyenda de la figura

Deben enviarse en hojas aparte. Llevarán un encabezamiento conciso e irán numeradas. Se debe especificar en el texto la posición aproximada de las figuras y tablas. Los formatos serán TIFF o JPEG con una resolución mínima de 300 ppp. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones o de otra procedencia, y de citar correctamente dicha procedencia.

Citas en el texto: La veracidad de las citas y referencias bibliográficas será responsabilidad del autor o autores del artículo.

Las *citas bibliográficas* deben basarse en los formatos de la normativa APA 6ª edición, irán entre paréntesis y tendrán la forma:

(Apellido del autor, año de edición) o si es textual (Apellido del autor, año de edición, p. x) o (Apellido del primer autor y Apellido del segundo autor, año de edición, p. x). Desde la segunda cita del mismo autor o autores en adelante, el formato será (Apellido del primer autor et al., año de edición).

En el caso de que la publicación considere 6 o más autores la forma es, desde la primera cita:

(Apellido del primer autor et al., año de edición)

La cita de varios autores que han tratado un mismo asunto en diferentes obras tendrá la forma:

(Apellido del primer autor, año de edición; Apellido del segundo autor, año de edición; Apellido del tercer autor, año de edición).

Se podrán poner notas numeradas correlativamente que en la versión publicada del artículo figurarán al final del texto.

Referencias bibliográficas

Se debe presentar un listado de las referencias de las obras citadas en el texto. Las citas se presentarán por orden alfabético. Cuando se citen varias obras de un mismo autor se dispondrán por orden cronológico y, si han aparecido en la misma fecha, se indicará a, b, c, etc., a continuación del año de edición.

Las referencias correspondientes a libros tendrán la forma:

Apellido(s) del autor, Letra(s) inicial(es) del nombre. (Año de edición). Título del libro. Lugar de edición: Editorial.

Apellido(s) del primer autor, Letra(s) inicial(es) del nombre. y Apellido(s) del segundo autor, Letra(s) inicial(es) del nombre. (Año de edición). Título del libro. Lugar de edición: Editorial.

Apellido(s) del primer autor, Letra(s) inicial(es) del nombre., Apellido(s) del segundo autor, Letra(s) inicial(es) del nombre., Apellido(s) del autor n..., Letra(s) inicial(es) del nombre. (Año de edición). Título del libro. Lugar de edición: Editorial.

Las referencias correspondientes a artículos publicados en revistas científicas tendrán la forma (Todas las referencias bibliográficas que lo tengan, deberán llevar su correspondiente DOI):

Apellido(s) del autor, Letra(s) inicial(es) del nombre. (Año de edición). Título del artículo. Nombre de la revista, volumen (número), pag. inicio-pág. Fin. Doi (cuando tenga).

Apellido(s) del primer autor, Letra(s) inicial(es) del nombre. (Año de edición). Título del artículo. Nombre de la revista, x (x), pp. xx-xx.

Apellido(s) del primer autor, Letra(s) inicial(es) del nombre. y Apellido(s) del segundo autor, Letra(s) inicial(es) del nombre. (Año de edición). Título del artículo. Nombre de la revista, x (x), pp. xx-xx.

Apellido(s) del primer autor, Letra(s) inicial(es) del nombre., Apellido(s) del segundo autor, Letra(s) inicial(es) del nombre., Apellido(s) del autor n, Letra(s) inicial(es) del nombre. (Año de edición). Título del artículo. Nombre de la revista, x (x), pp. xx-xx.

Las referencias correspondientes a capítulos de libro tendrán la forma:

Apellido(s) del autor, Letra(s) inicial(es) del nombre. (Año de edición). Título del capítulo. En: Apellido(s) del editor, Letra(s) inicial(es) del nombre (ed.). Título del libro. Lugar de edición: Editorial, pp. xx-xx.

Apellido(s) del autor, Letra(s) inicial(es) del nombre. (Año de edición). Título del capítulo. En: Apellido(s) del primer editor, Letra(s) inicial(es) del nombre. y Apellido(s) del segundo editor, Letra(s) inicial(es) del nombre. (eds.). Título del libro. Lugar de edición: Editorial, pp. xx-xx.

Las referencias correspondientes a contribuciones publicadas en actas de congresos tendrán la forma:

Apellido(s) del autor, Letra(s) inicial(es) del nombre. (Año de edición). Título de la contribución. En: Apellido(s) del editor, Letra(s) inicial(es) del nombre (ed.). Título de las actas, Lugar de edición: Editorial, pp. xx-xx.

Apellido(s) del autor, Letra(s) inicial(es) del nombre. (Año de edición). Título de la contribución. En: Apellido(s) del primer editor, Letra(s) inicial(es) del nombre. y Apellido(s) del segundo editor, Letra(s) inicial(es) del nombre. (eds.). Título de las actas, Lugar de edición: Editorial, pp. xx-xx.

Las referencias correspondientes a artículos publicados en prensa escrita tendrán la forma:

Apellido(s) del autor, Letra(s) inicial(es) del nombre. (Año, día de mes en que se publicó). Título del artículo. Nombre de la publicación periódica, pp. xx-xx.

Las referencias correspondientes a editoriales publicados en prensa escrita tendrán la forma:

Editorial: Título del editorial [Editorial]. Nombre de la publicación periódica, día de mes de año en que se publicó, p. x.

Las referencias correspondientes a tesis doctorales o tesis de licenciatura inéditas tendrán la forma:

Apellido(s) del autor, Letra(s) inicial(es) del nombre. (Año de finalización). Título de la tesis doctoral [Tesis doctoral inédita]. Universidad: Lugar.

Apellido(s) del autor, Letra(s) inicial(es) del nombre. (Año de finalización). Título de la tesis de licenciatura [Tesis de licenciatura inédita]. Universidad: Lugar.

Las referencias correspondientes a materiales consultados en Internet tendrán la forma:

Apellido(s) del autor, Letra(s) inicial(es) del nombre. (Año de edición). Título [en línea]. [Fecha de consulta: día de mes de año]. Disponible en: dirección web.

