

Revista Reflexión e Investigación Educativa

REINED

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES / UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Volumen 2, Número 1, julio 2019

ISSN en Línea 2452-4638



Revista Reflexión e Investigación Educativa

REIINED

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES / UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Volumen 2, Número 1, julio 2019

ISSN en Línea 2452-4638



DIRECTOR
Carlos Ossa Cornejo

EDITOR GENERAL
Rodrigo Faúndez Carreño

**EDITOR ASOCIADO/
COORDINADOR COMITÉ EDITOR NACIONAL:**
Maritza Palma Luengo

**EDITOR ASOCIADO/
COORDINADOR COMITÉ EDITOR INTERNACIONAL**
Nelly Lagos San Martín

**EDITORES ASOCIADOS/
TRADUCCIÓN Y FORMATO**
Roxana Balbontín Alvarado
Gabriel Cabezas Rivera
Federico Pastene Labrín

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL:
Dra. Lucía Núñez Aguilera. Proyecto Asociativo Regional Explora RM zona Sur Oriente
Dr. Ricardo Castro Cáceres. Universidad Católica de la Santísima Concepción
Dr. Luis Eduardo Ravanal Moreno. Universidad Bernardo O'Higgins
Dra. Johanna Camacho González. Universidad de Chile
Dr. Claudio Díaz Larenas. Universidad de Concepción
Dra. Mailing Rivera Lam. Universidad de Antofagasta
Dr. Héctor Nail Kroyer. Universidad de Concepción
Dr. Christian Miranda Jaña. Universidad de Chile

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL
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 Morazán, Honduras
Dra. Mireya Vivas de Chacón. Universidad de los Andes de Táchira, Venezuela
Dra. Vilma Pruzzo de di Pego. Universidad Nacional de la Pampa, Argentina
Dra. Lucía Granados Alós. Universidad Internacional de Valencia, España
Dr. José Manuel García Fernández. Universidad de Alicante, España
Dra. Carolina González Maciá. Universidad de Alicante, España
Dr. Francisco Herrera Clavero. Universidad de Granada, España
Dra. María José Hernández A. Universidad de Alicante, España
Dr. Ricardo Sanmartín López. Universidad de Alicante, España
Dr. David Aparisi Sierra. Universidad de Alicante, España
Dra. María Vicent Juan. Universidad de Alicante, España
Dr. José Roa Venegas. Universidad de Granada, España

EDITOR WEB/DISEÑO
Juan Rivas Maldonado

GESTOR 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 científico, desarrollada por académicos y profesionales de 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 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, y en forma prioritaria el ámbito pedagógico; aunque abierta, de igual modo, a las disciplinas afines, como la psicología, antropología, sociología, economía, ciencias políticas, artes y humanidades, neurociencias, historia, derecho, trabajo social, periodismo, 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 pedagógicas y/o 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 y/o académicas

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 escolares o universitarios.

EDITORIAL

El acto educativo representa hoy un proceso complejo, pues propugna por atender las necesidades de conocimiento de la población estudiantil, de manera que logren adecuarse a los desafíos de la sociedad. Sin embargo, debe considerar, que la sociedad ha ido variando sus valores y epistemologías, generando una cultura más abierta a la diversidad, la equidad, la globalización, la sustentabilidad y los derechos humanos.

Estos requerimientos socioculturales no siempre son recogidos en forma adecuada por los docentes y los sistemas educativos, tanto a nivel escolar como de formación superior, y ello se puede explicar por variados factores, entre los que se cuenta la resistencia al cambio. Sin embargo, el acto educativo, considerado de forma tradicional, como enseñar una materia a estudiantes con capacidades y motivación adecuadas para recibir dicha información, con valores y conductas pertinentes para alcanzar los logros académicos, es una realidad que, en muchos contextos, está resultando cada vez más lejana y difícil.

Una manera de comenzar a aceptar este cambio urgente y necesario, es aceptar la naturaleza esencial del acto educativo, un compromiso entre seres humanos; y por ello, se debe rescatar lo más básico de este ser humano, una persona con diversas motivaciones y características, que es actor de su medio, de su comunidad y del mundo, gracias a la tecnología.

Este tercer número explora estas características de la diversidad, de la necesidad adaptativa, de la interrelación comunitaria y tecnológica de este ser humano. En nuestra sección Investigaciones, presentamos artículos que han indagado científicamente algunas características del ser humano que apoyan el proceso de enseñar y aprender. Una de ellas analiza las investigaciones realizadas en torno a la conducta adaptativa de niños y niñas chilenos/as, señalando fortalezas y debilidades de las propuestas que han sido utilizadas para evaluar y apoyar el desarrollo de la conducta adaptativa. Un segundo artículo plantea la utilización de estrategias para fortalecer la motivación y el autoconocimiento de estudiantes universitarios, a través de la evaluación de estas variables, así como la implementación de una actividad de investigación-acción, generando un modelo innovador y necesario de investigación educativa. El tercer artículo de investigación presenta asimismo un trabajo realizado con estudiantes del sistema escolar, en el que se analizan las conductas comunicativas que generan a través de la red social Facebook, donde se plantea cómo, a pesar de la impersonalidad y lejanía del contacto por vías digitales, no se pierde la recurrencia a factores emocionales y de interacción social. Finalmente se presenta una investigación que muestra las percepciones de la relación entre familia y escuela, de parte de apoderados/as y docentes de un establecimiento escolar, a través de un estudio etnográfico.

Por otra parte, en nuestra sección de Reflexiones pedagógicas y/o académicas, presentamos cinco artículos alineados en torno a dos grandes temáticas; una de ellas, orientada a propuestas teóricas que promuevan el desarrollo de prácticas pedagógicas que logren apoyar la diversidad del aprendizaje, mientras que la otra, está centrada en el análisis teórico de las influencias del contexto, así como de las políticas educativas en el proceso educativo. En la primera temática, encontramos la propuesta de un Programa de buenas prácticas TIC

en personas con Trastorno del Espectro Autista, que ofrece actividades para que niños, niñas y jóvenes con dicha condición, logren fortalecer el ámbito comunicacional y social dentro de la escuela. El segundo escrito en esta línea temática presenta un análisis sobre cómo la inteligencia emocional es una herramienta clave para que los estudiantes logren éxito académico, señalando la necesidad de derribar el mito de que emoción y cognición son enemigas en el aula. El tercer escrito, señala una propuesta para desarrollar la resiliencia en niños y niñas de educación primaria, con acciones para fortalecer el bienestar social y emocional de los estudiantes, e indicaciones sobre cómo el docente puede usar estas estrategias.

La segunda temática abordada en la sección de reflexiones, que alude a factores contextuales y políticos incidentes en el proceso educativo, presenta primero, un análisis sobre la política de subvención escolar preferencia, planteando desde la perspectiva socio-crítica, sobre la manera en que este cuerpo político-legal ha influido las formas de interacción y participación de los actores de la comunidad escolar. Finalmente, se presenta un artículo que reflexiona acerca del contexto educativo y cuál es la relevancia de aquél, en la construcción de la identidad docente.

Para finalizar, en nuestra sección de Experiencias pedagógicas y/o académicas, se presenta una estrategia de enseñanza y aprendizaje centrada en la perspectiva constructivista, que rescata un concepto escasamente valorado de la propuesta de Lev Vigotsky, los mediadores instrumentales; si bien, con una nueva característica y funcionalidad para el proceso educativo, centrándose la propuesta en el fortalecimiento de la comprensión lectora.

De esta manera, este número ofrece a los lectores, diversas experiencias y reflexiones sobre cómo entendemos la dimensión humana en el proceso educacional, rescatando la relación entre estudiante y docente, entre estudiante y mundo digital, entre la familia y la escuela, entre el sistema escolar y las políticas públicas. Todo ello, muestra de la complejidad existente en la educación, y del desafío que tenemos quienes nos abocamos a buscar el cambio y el mejoramiento educativo.

Atentamente
Consejo Editorial
Revista Electrónica
REINED

INVESTIGACIONES

<i>Evaluación y apoyos a la conducta adaptativa en niños/as chilenos</i>	Francia Pérez Velásquez Bárbara Machuca Jorquera Juan Lagos Luciano	1
<i>Estrategias para el desarrollo del autoconocimiento y motivación de estudiantes de educación superior</i>	Yohanna Poblete Toloza Andrés Jiménez Figueroa	15
<i>Características del lenguaje y la comunicación en redes sociales en estudiantes de enseñanza básica</i>	Geraldine Troncoso Reyes Erick Vallejos San Martín Francisca Rivas Cea Juan Rivas Maldonado Rossana Ponce de León	35
<i>Etnografiando la relación familia-escuela. El caso de una Escuela Municipal de la Ciudad de Chillán, Chile</i>	Héctor Cárcamo Vásquez	57

REFLEXIONES ACADÉMICAS Y PEDAGÓGICAS

<i>Programa de buenas prácticas TIC en personas con Trastorno del Espectro Autista</i>	Triana Sánchez del Cerro	85
<i>Inteligencia emocional: una clave para el éxito académico</i>	Jessica Gajardo Montecino José Luis Tilleria Muñoz	93
<i>Diseño de una propuesta de intervención para desarrollar la resiliencia en niños y niñas de educación primaria</i>	Pablo Ruiz Bueno Nelly Lagos San Martín	107
<i>Análisis del estado de situación de la política de subvención escolar preferencial</i>	Yasna Anabalón Anabalón	119
<i>Contexto Educativo: su relevancia en la construcción de la identidad docente</i>	Renata Sánchez Valenzuela Fabiola Cárdenas Iribarra	131

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS Y ACADÉMICAS

<i>Diseño y evaluación de Mediadores Instrumentales Significativos</i>	Carlos Ossa Cornejo	145
--	---------------------	-----



INVESTIGACIONES

Evaluación y apoyos a la conducta adaptativa en niños/as chilenos

Evaluation and support for adaptive behavior in Chilean children

Francia Tamara Pérez Velásquez¹ | Instituto Andrés Bello, Talca, Chile | francia_tpv@hotmail.com

Bárbara Paulina Machuca Jorquera² | Instituto Andrés Bello, Talca, Chile |
bmachucaj@gmail.com

Juan Francisco Lagos Luciano³ | Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la
Educación, Talca, Chile | jlagos@ucm.cl

RESUMEN

La Conducta Adaptativa (CA), es un conjunto de habilidades y destrezas que permite a los individuos desarrollarse en la sociedad. Este artículo tiene como objetivo indagar sobre las evaluaciones y apoyo hacia la CA, en el contexto nacional e internacional. Se utilizó el método de revisión narrativa, cuyo propósito es entregar un estado general de hallazgos sobre la evaluación y apoyo hacia la CA, por ende, se utilizan bases de datos como, Scopus, Google académico, Scielo y Redalyc. Los resultados dejan en evidencia, que existen falencias básicas por parte del Ministerio de Educación, ya que las evaluaciones expuestas no miden las habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Se omite uno de los tres criterios para diagnosticar Discapacidad Intelectual. Se evidencia que son escasos los estudios enfocados en el apoyo hacia la CA en el contexto nacional. Es fundamental abordar la CA, tanto en escuelas de educación general como escuelas especiales, ya que de una u otra forma mejorará la calidad de vida de los estudiantes y su participación en la sociedad.

Palabras clave: conducta adaptativa, discapacidad intelectual, evaluación, apoyo.

ABSTRACT

Adaptive Behavior (AB), is a set of skills and abilities that allows individuals to develop in society. This article aims to inquire about evaluations and support towards the AB, in the national and international context. The narrative review method was used, which purpose is to provide a general picture of findings about the evaluation and support towards the AB. Therefore, databases such as Scopus, Google Scholar, Scielo and Redalyc are used. The results show that there are basic shortcomings on the part of the Ministry of Education, since the exposed evaluations do not measure the conceptual, social and practical skills. One of the three criteria for diagnosing Intellectual Disability is omitted. It is evident that studies focused on supporting AB in the national **context** are scarce. It is essential to address the AB, both in general education schools and special schools, since it will somehow improve the quality of life of students and their participation in society.

Keywords: adaptive behavior, intellectual disability, evaluation, support.

¹ Profesora de Educación Especial, mención Trastorno del Lenguaje y Dificultades de Aprendizaje. Magister en Educación Especial y Psicopedagogía.

² Profesora de Educación Especial, mención Trastorno del Lenguaje y Dificultades de Aprendizaje. Magister en Educación Especial y Psicopedagogía.

³ Profesor de Educación Especial. Doctor en Educación.

INTRODUCCIÓN

El Estado de Chile cuenta con normativa vigente, para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial. Esta normativa es el decreto 170 del año 2009, el cual está enfocado en brindar recursos adicionales a los establecimientos del país, con la finalidad de potenciar sus habilidades y mejorar su progreso en el currículo escolar.

Este decreto, menciona que pueden existir Necesidad Educativas Especiales Transitorias (NEET) y Permanentes (NEEP). Según esta clasificación la Discapacidad Intelectual es de carácter permanente, por ende, requerirá del apoyo de un equipo interdisciplinario, el cual participará del proceso de escolarización, con la finalidad de aumentar sus potencialidades y disminuir las barreras de aprendizaje.

El objeto de estudio de este artículo es la Conducta adaptativa (CA), que es un criterio diagnóstico de Discapacidad Intelectual (DI). *“La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual, como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años”* (Schalock et al., 2010, p.31). Sin embargo, se trata de un constructo amplio, siendo utilizado, además, en personas sin un diagnóstico asociado.

El objetivo de este estudio es indagar sobre las evaluaciones y apoyos que se realizan, para determinar el descenso en el área de la CA desde el contexto nacional, con la finalidad de contrastar esta información desde la perspectiva internacional. Es fundamental abordar esta temática, ya que actualmente se desconoce si existe coherencia/incoherencia entre el diagnóstico de DI y la evaluación de la CA.

Un aspecto muy importante de la vida, es la capacidad que posee un individuo en relación con el cuidado de sí mismo, ser independiente y capaz de asumir la responsabilidad de sus propias acciones. Las restricciones en este sentido, afectan la vida diaria y también la capacidad para reaccionar de forma adaptativa a los cambios en el medio ambiente y las expectativas sociales.

La información recabada a partir de este estudio, permitirá contribuir e inspirar nuevas investigaciones en el área de la Educación Especial, específicamente en la evaluación y apoyo de la CA de estudiantes que presentan DI. Este estudio permitirá tener una perspectiva de cuáles son los instrumentos que permiten evaluar la CA, según las propuestas del Ministerio de Educación, con la finalidad de indagar en la coherencia de estas.

MÉTODO

El objetivo de este estudio es indagar sobre las evaluaciones y apoyos otorgados, para determinar el nivel de la CA en un contexto nacional, con la finalidad de contrastar esta información desde la perspectiva internacional. Para el logro del objetivo se utilizó el método de revisión narrativa (Letelier, Manríquez y Rada, 2005), cuyo propósito es entregar un estado general de hallazgos sobre la evaluación e intervención de la CA. Para ello se registran diferentes bases de datos como Scopus, Google académico, Scielo y Redalyc. Se seleccionaron artículos desde el año 2005 al 2019, con la finalidad de tener documentación actualizada. El año de búsqueda mencionado anteriormente es debido a que entre esas fechas se establecen diversas normativas que dan énfasis a la inclusión escolar en Chile.

El procedimiento de esta investigación se centra en los siguientes momentos: a) Planteamiento del problema, b) Búsqueda sistemática de la información a partir de bases de datos. c) análisis de la literatura, d) Redacción de los resultados de acuerdo a los objetivos planteados.

La investigación se centra en las siguientes preguntas: ¿Qué instrumento(s) determinan la CA en el estado chileno? ¿Qué instrumento(s) determinan la CA en el contexto internacional? ¿Los instrumentos propuestos por el Ministerio de Educación de Chile, son coherentes con el criterio de diagnóstico de DI?

Las palabras claves de búsqueda fueron *Conducta adaptativa*, *Discapacidad intelectual*, *Apoyo a la conducta adaptativa*, considerando que estos términos se encuentran relacionados, por lo tanto, la búsqueda será enriquecedora. Los criterios de selección de artículos fueron los siguientes, a) Teórico y empírico, b) Idioma inglés y español, c) Estudios que evalúen a Estudiantes con DI.

Es necesario mencionar que, al ser un artículo narrativo, no es necesario hacer énfasis en los resguardos éticos, considerando que esas medidas ya han sido consideradas por los autores de cada artículo seleccionado en las bases de datos correspondiente.

RESULTADOS

Conducta adaptativa como criterio de diagnóstico de Discapacidad Intelectual

El funcionamiento individual, es el resultado de la intervención entre los apoyos que se lleven a cabo en las cinco dimensiones que intervienen en el sistema de la DI, a saber: capacidad intelectual, conducta adaptativa, participación, interacción y roles sociales y contexto. Este paradigma de apoyos, tiene como objetivo conseguir un mayor

crecimiento/desarrollo personal y un mejor desenvolvimiento en la comunidad, lo que redundaría en una mayor inclusión social. (Medina, 2010)

En el año 1959, Heber, propone la siguiente definición para el término Conducta Adaptativa:

“Eficacia con la cual el individuo afronta las demandas naturales y sociales del ambiente. Tiene dos facetas principales: el grado en el cual el individuo es capaz de funcionar y mantenerse independientemente, y el grado en el cual cumple satisfactoriamente las demandas de responsabilidad social y personal impuestas culturalmente” (p. 61).

Con esta primera concepción, es posible aludir que la CA se relaciona directamente con la forma en que se desenvuelve el sujeto en el entorno familiar, social y cultural. Además, establece el grado de autonomía que debiese alcanzar el sujeto para cumplir con los requerimientos que establece su propia cultura.

La inclusión del concepto de CA en la definición de la discapacidad, sucedió a mediados del siglo pasado (Heber, 1961). Supone una revolución, ya que, a partir de ese momento, se dejó de considerar que la discapacidad intelectual dependía exclusivamente de lo que medían en ese momento los test de inteligencia. A partir de ese momento, se empieza a considerar que el desempeño de los individuos en las tareas cotidianas juega un papel esencial en el día a día (Medina, 2010).

Luckasson et al. (2002), menciona que la CA hace alusión *“al conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria”* (p.73). Si bien estas habilidades permitirán al sujeto desenvolverse de forma autónoma en su medio social, gozando de derechos y deberes en igualdad de condiciones.

Según Schalock, et al. (2010), mencionan que, las habilidades conceptuales hacen referencia al lenguaje, lectura y escritura, y conceptos relativos al dinero, tiempo y los números. Las habilidades sociales son ejemplificadas como, responsabilidad social, autoestima, candidez, seguimiento de reglas y normas, evitar la victimización y resolución de problemas sociales. Finalmente, se encuentran las habilidades prácticas, que son las actividades de la vida diaria, habilidades ocupacionales, manejo del dinero, seguridad, cuidado de la salud, viajes/desplazamiento, programación/rutinas y uso del teléfono.

Estas habilidades se encuentran directamente influenciadas por el contexto en el que se desarrolla el individuo. Damberg (2014) afirma que *“la edad, expectativas culturales y demandas ambientales, influyen en la conducta adaptativa del individuo”* (p. 88), es por esto, que los apoyos deben ser generados considerando la realidad sociocultural del sujeto.

La Asociación Americana de Psiquiatría (APA) en el año 2013 menciona que *“la discapacidad intelectual es un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento”*

adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” (p. 17). Montero (2005) Señala que existe un estrecho vínculo entre comportamiento adaptativo y discapacidad intelectual, pero desde la década de los ochenta hasta nuestros días, su uso se ha ampliado hacia otras discapacidades y condiciones, como es el estudio de Goldstein y Naglieri (2009) con personas que manifiestan: autismo, trastorno por déficit atencional con hiperactividad, trastornos del comportamiento, trastornos emocionales y dificultades de aprendizaje.

Evaluación de la conducta adaptativa en Chile

La importancia de dar una respuesta ajustada a estudiantes con alguna NEE parte en el año 1998 desde el Ministerio de educación al promulgar la ley N°2, la cual fue modificada por la ley 20.201 en el año 2007. En el año 2009 se anuncia el decreto N°170, este último fija normas para clasificar a los alumnos con NEE que serán beneficiarios de las subvenciones para la Educación Especial. En el Párrafo 1, hace énfasis al concepto de Discapacidad Intelectual, específicamente en el artículo 63 menciona que la CA:

“Afecta el funcionamiento esperado en la vida diaria en la capacidad de responder a cambios vitales, a las demandas del ambiente y cuando los resultados en las escalas anteriormente señaladas se encuentran a más de dos desviaciones estándar por debajo de la media en la evaluación de uno de los tres componentes: conceptual, práctico y social o en una puntuación global de éstos” (p.17).

Esta normativa es fundamental para el área de la Educación Especial, ya que hace énfasis en la evaluación formal de CA en personas con discapacidad intelectual de tipo severa, así como para el diagnóstico de coeficiente intelectual en el rango límite. Aun así, no menciona el instrumento idóneo para evaluar la CA en estudiantes con DI.

En el artículo 62 menciona que *“solo en casos excepcionales, el profesional podrá utilizar pruebas adaptadas y/o con normas extranjeras, debiendo fundamentar en el registro de evaluación las razones de esta elección”* (p.17). Esta normativa hace énfasis a una segunda opción de evaluación, pero la interrogante es ¿Cuáles son los casos excepcionales? En dicho decreto es posible visualizar los profesionales idóneos para la evaluación diagnóstica de una NEE, en este caso el profesional competente para la evaluación de DI y propiamente de la CA será, psicólogo, médico pediatra, neurólogo, psiquiatra, médico familiar y profesor de educación especial/diferencial.

La posibilidad de evaluar la CA de una persona, permitirá analizar los diversos factores que intervienen directamente en la calidad de vida de las personas. La evaluación de la conducta adaptativa se centra en el desempeño habitual de la persona y no en su desempeño máximo (Schalock, 1999; Medina, 2010).

A fines del año 2009, se publican las Orientaciones Técnicas (OT) para la evaluación diagnóstica de estudiantes que presentan una NEE asociada a Discapacidad Intelectual en la población chilena. En este documento se describe una serie de aspectos enfocados en CA, tales como, sugerencias de instrumentos de diagnóstico, especificación de edades para

aplicar evaluaciones, como también limitaciones significativas de la CA que debe presentar una persona para ser diagnosticada con DI, entre otros (Montero y Lagos, 2011).

A continuación, se presentan los instrumentos que miden CA los cuales se desprenden de las orientaciones técnicas.

Tabla 1. Instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa en Chile

Instrumento	Año	Autor	Áreas	Edad
Escala de Intensidad de Apoyos-SIS. Adaptación española	2007	Verdugo, Arias, & Ibañez.	Sección 1, Escala de necesidades de apoyo: -Actividades de vida en el hogar -Actividades de la vida en la comunidad -Actividades de aprendizaje a lo largo de la vida -Actividades de empleo -Actividades de salud y seguridad -Actividades sociales. Sección 2, Escala suplementaria de protección y defensa Sección 3, Necesidades excepcionales de apoyo médicas y conductuales.	A partir de los 16 años
Inventario para la planificación de servicios y la programación individual (ICAP)	1993	Montero, D.	Conducta adaptativa: Destrezas motoras Destrezas comunicativas Destrezas en la vida personal Destrezas en la vida comunitaria Problemas de conducta	Todas las edades
Escala de Madurez Social de Vineland, adaptación chilena	1959	Otero, A.	Comunicación Habilidades para la vida cotidiana Socialización Habilidades motoras	Todas las edades

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Basado en las Orientaciones Técnicas propuestas por el Ministerio de educación en el año 2009.

Estos instrumentos son sugeridos en las OT, sin embargo, se evidencia que ninguno de estos permite medir las tres habilidades de la CA (conceptuales, sociales y prácticas). En este sentido, es posible visualizar que estos instrumentos no son idóneos para evaluar las habilidades que comprenden la CA y menos cuantificar las dos desviaciones por debajo de la media según lo determina el decreto 170 del 2009 para diagnosticar DI.

Para que una persona sea calificada con Discapacidad, su CA debe estar por debajo de lo normal. No tiene sentido diagnosticar y clasificar como intelectualmente retrasada a una persona que no presenta problemas especiales o cuyas necesidades puedan satisfacerse

sin atención profesional. Algunas personas con CI inferior a 70 se desempeñan bien en el colegio y en la sociedad. Estas personas, no presentan DI y no deben ser diagnosticados como tales (MacMillan, 2009; Peredo, 2016).

Evaluación de la conducta adaptativa en el contexto internacional

A continuación, se presentan diversas escalas de evaluación de la conducta adaptativa desde en el contexto internacional, las cuales se encuentran ubicadas en orden cronológico.

Tabla N°2. Instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa en el contexto internacional

Instrumento	Año	Autor	Áreas	Edad
Escala de conducta adaptativa de la AAMR ABS-S: 2	1993	Lambert, N., Nihiria, K., & Leland, H.	Funcionamiento independiente. Desarrollo físico, Actividad económica Desarrollo del lenguaje Números y tiempo Prevocacional / Vocationalactivity Autodirección Responsabilidad Socialización Comportamiento social Conformidad Integridad Comportamiento heterogéneo e hiperactivo Comportamiento auto abusivo Compromiso social Distintivo comportamiento interpersonal	3 a 21 años
Escala de Conducta Independiente (SIB-R) (Scale of Independent Behavior)	1996	Bruininks, Woodcock, Wheaterman, & Hill	Conducta adaptativa Conducta desadaptada	0 a 40 años
Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa – segunda edición (ABAS II) (Adaptive Behavior Assessment System – Second edition)	2003	Harrison, P., & Oakland,T	Habilidades conceptuales -Comunicación -Habilidad académica funcional -Autodirección Habilidades sociales -Ocio -Social Habilidades prácticas -Utilización de recursos comunitarios -Vida en el hogar -Salud y seguridad -Autocuidado -Empleo (*)	0 a 89 años

Escala de Conducta Adaptativa (VSMS) (Adaptative Scales)	Vineland (Vineland Behavior Scales)	2005	Sparrow, S., Cicchetti, D., & Balla, D.	Autoayuda Autodirección Ocupación Comunicación Locomoción Socialización	0 a 35 años
Escala de Conducta Adaptativa (Diagnostic Adaptive Behavior Scale)	(DABS) (Diagnostic Adaptive Behavior Scale)	2008	Tasse, M., et al	Habilidades conceptuales Habilidades sociales Habilidades prácticas	4 a 21 años

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Basado en el modelo propuesto por Lagos & Amaro (2016)

Según los instrumentos expuestos en la tabla 2 es posible sintetizar que, de cuatro instrumentos internacionales, existen dos que aluden a la evaluación de las tres habilidades de la CA, los cuales son, la Escala de diagnóstico de conducta adaptativa (DABS) y Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa – segunda edición (ABAS II).

Apoyo en conducta adaptativa

Para brindar apoyo a la población estudiantil que presenta NEE, debe existir alineación, entre lo que hacen los profesionales, las organizaciones y las políticas públicas, ya que cuando surge una contradicción entre estos, se generan barreras para poder aplicar los modelos inclusivos (Giné, Montero, Verdugo, Rueda y Vert, 2015).

Para el cambio de un colegio integrador a un colegio inclusivo, es fundamental considerar los siguientes elementos propuesto por Miriña (2008), los cuales son, a) El liderazgo democrático alude a la gestión de tipo colaborativo con la finalidad de innovar y colaborar en el medio educativo; b) La planificación del currículum y recursos permite la organización según las necesidades del colegio, estudiantes, docentes contexto social y cultural en que estos se desenvuelven; c) La colaboración de la comunidad hace énfasis al compromiso a nivel interno (profesores, estudiantes y la familia) y externo (redes de apoyo); d) Capacitación de los docentes, para fortalecer el aprendizaje de la educación inclusiva y reflexionar como llevar a la práctica estos aprendizajes; e) El trabajo colaborativo, con la finalidad de potenciar diversos puntos de vista con los agentes de las redes externas a la escuela; f) El equipo de apoyo se encargará de liderar el trabajo que está llevando la comunidad educativa.

El apoyo a la CA debe ser abordado de forma transversal, considerando todos los elementos propuestos anteriormente. En la actualidad se evidencian escasos estudios que investiguen de forma empírica, cuales son los apoyos y resultados en función de la intervención en el área de la CA.

Dessemonte, Bless y Morin (2012), realizaron un estudio comparativo con un grupo experimental utilizando el formulario ABAS-II, en conjunto a una evaluación de rendimiento académico (Matemática y literatura). El estudio tuvo una muestra de 68 estudiantes con DI, los cuales 34 se encontraban en aulas de educación general y 34 estudiantes asistiendo a escuelas especiales. Como resultados, es posible mencionar que estudiantes de educación general presentan más progreso en alfabetización que los niños que asisten a escuelas especiales. No se encontraron diferencias entre el progreso de los dos grupos en matemáticas y comportamiento adaptativo.

La normativa vigente, debe orientar a las escuelas para que estas sean inclusivas. Si bien cuentan con los recursos necesarios para dar una respuesta ajustada a los estudiantes con NEE, este no tendrá impacto si la comunidad educativa no se hace partícipe, sean estos los directivos, administradores escolares, docentes, estudiante y la familia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, se evidencia incoherencia entre la normativa vigente del estado chileno en cuanto a la evaluación de la CA, ya que los instrumentos mencionados en las OT no hacen énfasis a las tres habilidades que componen la CA, las cuales son, conceptuales, sociales y prácticas (ver tabla 2).

La OT sugieren instrumentos como a) el Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual (ICAP), el cual no satisface el segundo criterio de DI. Este inventario no está adaptado ni estandarizado para la realidad chilena (Montero & Lagos, 2011; Alarcón & Sepúlveda, 2014); b) la Escala de Madurez Social de Vineland, no cumple con el criterio de diagnóstico, ya que esta escala se enfoca en la madurez social y no en la CA como tal; c) la Escala de Intensidad de Apoyos (SIS), se relaciona con la CA, pero su propósito es identificar el perfil e intensidad de apoyo para posteriormente realizar planes individualizados, los cuales deben ser monitoreados (Thompson et al., 2004, p.21; Alarcón y Sepúlveda, 2014).

En segundo lugar, es necesario mencionar que de los instrumentos internacionales que evalúan las habilidades de la CA son el DABS y el ABAS II. Por consiguiente, se sugiere de forma urgente la adaptación y estandarización de uno de estos instrumentos para determinar el nivel global de desarrollo del estudiante, la cual definirá las expectativas de desarrollo de las habilidades sociales (Rachubinski, Hepburn, Elias, Gardiner y Shaikh, 2017).

La falta de información y la normativa vigente inestable, pueden llevar al sobrediagnóstico, pero también a diagnósticos errados (falsos positivos), poniendo a estas personas en riesgo de recibir tratamientos e intervenciones innecesarias (Barajas-Ochoa y Ponce-Horta, 2018). Las implicaciones derivadas de la aplicación de instrumentos de evaluación, son profundas si pretendemos asegurar la igualdad de oportunidades de las

personas con discapacidad a la hora de recibir servicios y acceder a recursos (Verdugo, Navas, Jordán de Urríes, Gómez y Arias, 2012)

En tercer lugar, es necesario aludir a las estadísticas según el II Estudio Nacional de la Discapacidad, ya que concluye que el 16,7% de la población de 2 y más años se encuentra en situación de discapacidad, es decir 2 millones 836 mil 818 personas (SENADIS, 2017). Con los resultados que se han evidenciado en este estudio, es posible inferir que los diagnósticos de DI pueden estar alterados, perdiendo total validez al no cumplir con lo que decreta la normativa del estado chileno. Y por ende, explicaría el alza de las estadísticas del II Estudio Nacional de la Discapacidad del año 2017. "Deberíamos ver los errores como pasos hacia la excelencia diagnóstica y procesos confiables que minimizan el riesgo de etiquetado incorrecto y daños" (Foster y Klein, 2016, p.1).

En cuanto a las limitaciones, es necesario mencionar que son escasos los estudios que presentan evidencia empírica en cuanto a la evaluación de la CA. Si bien existen estudios en los cuales mencionan avances significativos, estos no mencionan cuales son las directrices o planes de intervención utilizados.

Las futuras líneas de investigación, deben considerar indagar en los programas de intervención hacia la CA de acuerdo a los requerimientos de apoyo que presenten. Los resultados de estudios de este tipo, podrían aportar información en cuanto al proceso de planificación centrada en la necesidad de cada estudiante, mencionando las habilidades de la CA a potenciar y mejorar la calidad de vida de personas con DI.

Es fundamental abordar la CA, tanto en escuelas de educación general como escuelas especiales, ya que los estudiantes se podrán desenvolver de forma autónoma en el contexto educacional. Este desafío se debe abordar de forma progresiva, en conjunto con la familia de los estudiantes, para aumentar el impacto de la intervención en la CA. Una de las proyecciones del trabajo en el área de la CA, es mejorar la calidad de vida de los estudiantes a largo plazo, permitiéndoles desenvolverse en la sociedad chilena. "Una familia tiene calidad de vida cuando sus miembros perciben una sensación de bienestar material y de bienestar psicológico; es decir, cuando sus necesidades son cubiertas, disfrutan de su vida juntos y obtienen las oportunidades para alcanzar sus metas" (Boluarte, 2019, p. 196).

REFERENCIAS

Alarcón, J., y Sepúlveda, M. (2014). La conducta adaptativa como criterio diagnóstico de Discapacidad intelectual en estudiantes de Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 187-199

Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos. Arlington, VA.

- Barajas-Ochoa, A., y Ponce-Horta, A. (2018). Reconocer los errores diagnósticos, un paso necesario para abordarlos. *Salud Pública de México* [en línea]. [Fecha de consulta: 29 de julio de 2019] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10653403009>> ISSN 0036-3634
- Boluarte A. (2019). Factores asociados a la calidad de vida en personas con discapacidad intelectual. *Revista de psicología y ciencias afines, Interdisciplinaria*, 36(1), 187-202
- Bruininks, R., Woodcock, R., Weatherman, R., & Hill, B. (1996). Scales of Independent Behavior—Revised Comprehensive Manual. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Damberg, I., Raščevska, M., Koļesovs, A., Sebre, S., Laizāne, I., Skreitule-Pikše, I., & Martinsone, B. (2014). Adaptive Behavior in Children with Specific Learning Disabilities and Language and Intellectual Impairments. *Baltic Journal of Psychology*, (15), 87-103.
- Dessemontet, R., Bless, G. G., y Morin, D. D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. 56(6), 579-587. Doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x
- Foster, P., & Klein, J. (2016). Defining excellence: next steps for practicing clinicians seeking to prevent diagnostic error. *Journal of Community Hospital Internal Medicine Perspectives*, 6(4), 1-6. Doi: 10.3402/jchimp.v6.31994
- Giné, C., Montero, D., Verdugo, M., Rueda, P & Vert, S. (2015). Claves de futuro en la atención y apoyo a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. ¿Qué nos dice la ciencia?. Siglo cero, 46(1).
- Goldstein, S., Naglieri, J. (2009). Assessing Impairment. From theory to practice. Chapter 4: Relationship Between Adaptive Behavior and impairment. Boston: Springer Science, 31-48
- Harrison, P., y Oakland, T. (2003). Sistema para la evaluación de la conducta adaptativa, ABAS II. Adaptación de Montero, D. y Fernández, I. (2013). Madrid, España: TEA ediciones.
- Heber, R. (1959). A manual on terminology and classification in mental retardation: A monograph supplement. *American Journal on Mental Deficiency*, 64(2), 1-111.
- Heber, R. (1961). Modifications in the manual on terminology and classification in mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 65, 499-500.
- Lagos & Amaro (2016). La evaluación de la conducta adaptativa en la primera infancia: Una discusión pendiente. *Boletín virtual*, n° 5.
- Lambert, N., Nihiria, K., & Leland, H. (1993). Adaptive behavior Scale School (ABS:2). Austin AAMR.
- Letelier, L., Manríquez, J. y Rada, G. (2005). Revisiones sistemáticas y meta análisis: ¿son la mejor evidencia? *Revista Médica de Chile*, (133), 246-249
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S, Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E, Reeve, A., Schalock, R., Snell, M., Spitalnik, D., Spreat, S., & Tassé, M. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. (10th Ed.). Washington D.C.: AAMR.

- McMillan, D. (2009). *El retardo mental en la escuela y la sociedad*. Barcelona: Pirámide.
- Medina, M. (2010). *Evaluación de la conducta adaptativa de las personas con discapacidad intelectual. Valoración y usos de la escala ABS-RC:2*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Burgos: España.
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (1998). Ley N°2. Subvención del estado a establecimientos educacionales. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2007). Ley 20.201. Subvención del estado a establecimientos educacionales, modifica la ley N°2 de 1998. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de educación. (2009). *Orientaciones Técnicas para la Evaluación Diagnóstica de Estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Discapacidad Intelectual*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.
- Miriña D. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 521-53
- Montero, D. (1993). *Evaluación de la Conducta Adaptativa en Personas con Discapacidad*. Adaptación y validación del ICAP. Bilbao: Mensajero.
- Montero, D. (2005). La conducta adaptativa en el panorama científico y profesional actual. *Intervención Psicosocial*, 13(3), 277-293.
- Montero, D. y Lagos, J. (2011). Conducta adaptativa y discapacidad intelectual: 50 años de historia y su incipiente desarrollo en la educación en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 37 (2), 345-361.
- Otero, A. (1959). *La Escala de Madurez Social de Vineland*. Primeros ensayos de aplicación. [Tesis para optar al Título de Psicólogo]. Universidad de Chile: Santiago.
- Peredo, R. (2016). Comprendiendo la Discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Reflexiones en Psicología*, 15, 101-122.
- Rachubinski, A., Hepburn, S., Elias, E., Gardiner, K. y Shaikh, T. (2017). Autismo y síndrome de down: ajustar el diagnóstico y profundizar en la genética. *Revista de síndrome de Down*, 34, 12-17
- SENADIS. (2017). *Población con Discapacidad cuenta con cifras actualizadas*. [en línea]. Ministerio del Desarrollo Social. Sala de prensa. [Fecha de consulta: 29 de julio de 2019] Disponible en: https://www.senadis.cl/sala_prensa/d/noticias/6503/poblacion-con-discapacidad-cuenta-con-cifras-actualizadas
- Sparrow, S., Cicchetti, D. & Balla D. (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scales*. (Second Edition). Circle Pines, MN: American Guidance Services.

- Schalock, R. (1999). *Adaptive behavior and its measurement, implications for the field of mental retardation*. Washington: AAMR
- Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Gomez, Ch., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K., Snell, M., Spreat, S., Tassé, M., Thompson, J., Verdugo, M., Wehmeyer, M., & Yeager, M., (2010). *Discapacidad intelectual. definición, clasificación y sistemas de apoyo (11° Edición)*. Madrid, España: Psicología Alianza
- Tassé, M., Schalock, R., Balboni, G., Bersani, H., Duffy, S., Spreat, S. & Zhang, D. (2008). *Diagnostic Adaptive Behavior Scale: User's Manual*. Washington, DC: American Association on intellectual and developmental Disabilities.
- Thompson, j., Bryant, B., Campbell, E., Craig, E., Hughes, C., Rotholz, D. & Wehmeyer, M. (2004). *Supports Intensity Scale*. Washington, D.C.: AAIDD.
- Verdugo, M., Arias, B. y Ibáñez, A. (2007). *Escala de Intensidad de Apoyos, SIS*. Madrid: TEA Ediciones.
- Verdugo, M., Navas, P., Jordán de Urríes, F., Gómez, L. y Arias, B. (2012). *Evaluación de la conducta adaptativa en el contexto español*. En, S. Santos y P. Morato, *Comportamiento adaptativo. Diez años después*, (pp. 32-52). Lisboa: Faculdade de motricidade humana

Estrategias para el desarrollo del autoconocimiento y motivación de estudiantes de educación superior

Strategies for the development of self-knowledge and motivation of higher education students

Yohanna del Pilar Poblete Toloza¹ | Universidad Tecnológica de Chile Inacap, sede Talca y Universidad de Talca, Chile | yohanna.poblete@inacapmail.cl

Andrés Eduardo Jiménez Figueroa² | Facultad de Psicología, Universidad de Talca, Chile | anjimenez@utalca.cl

RESUMEN

En la actualidad, la formación profesional en Chile es un proceso complejo, aunque accesible, dado el colapso existente en el ámbito de inserción laboral. A raíz de esta situación, el objetivo del presente estudio implica evaluar estrategias conducentes al desarrollo del autoconocimiento y motivación en estudiantes de primer año de enseñanza superior a partir de la aplicación de actividades de optimización mediante metodologías de investigación-acción que permitan mejorar su adaptación al ámbito de la educación superior, potenciando su rendimiento académico. Para dicho objetivo, se creó a nivel cuantitativo el Cuestionario M-A1 para medir motivación y autoconocimiento en una muestra de 113 estudiantes en jornadas diurna y vespertina. Asimismo, a nivel cualitativo se aplicó una lista de chequeo para verificar el cumplimiento de los objetivos de intervención, principalmente en relación al mejoramiento de los niveles de autoconocimiento y motivación en la muestra. Los principales resultados obtenidos indican que los educandos poseen un nivel alto de motivación y autoconocimiento, en ambas jornadas, implicando que valorizan su preparación profesional actual, potenciando sus capacidades y habilidades personales. Asimismo, mediante la intervención con metodología investigación-acción se promovió la persistencia de este comportamiento, generando metas en los alumnos más específicas y alcanzables en el tiempo.

Palabras clave: autoconocimiento, motivación, estudiantes, enseñanza superior.

ABSTRACT

Currently, although accessible, professional training in Chile is a complex process, given the existing collapse in the area of labor insertion. As a result of this situation, the objective of this study involves evaluating strategies targeting to the development of self-knowledge and motivation in first-year students of higher education based on the application of optimization activities through action-research methodology that allow improving their adaptation to the field of higher education, enhancing their academic performance. For this purpose, the M-A1 Questionnaire was created at a quantitative level to measure motivation and self-knowledge in a sample of 113 students in day and evening sessions. Likewise, at the qualitative level, a checklist was applied to verify the accomplishment with the intervention objectives, mainly in relation to the improvement of the levels of self-knowledge and motivation in the sample. The main results obtained indicate that the students have a high level of motivation and self-knowledge, in both day and evening sessions, implying that they value their current professional preparation, enhancing their personal skills and abilities. Likewise, through the intervention with action-research methodology, the persistence of this behavior was promoted, generating goals in the students that are more specific and achievable over time.

Keywords: self-knowledge, motivation, students, higher education.

¹ Psicóloga Organizacional. Magister en Psicología Social, Magister en Pedagogía Aplicada a la Educación Superior.

² Psicólogo Organizacional. PhD. en Administración de Empresas. Magister en Administración y Dirección de Recursos Humanos.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación, es necesario generar diagnósticos que permitan dimensionar cómo ha evolucionado la enseñanza, generando cambios al momento de entregar los conocimientos, así como menciona Zabalza (2003/2004) cuando alude a que innovar no sólo significa crear cosas distintas, sino que también implica mejorar aquellas que ya existen y que pudiesen necesitar actualizaciones.

Es así que el área de educación y de prácticas pedagógicas requieren transformaciones que permitan cubrir las necesidades sociales que existen en este contexto (UNESCO, 1998), generando condiciones igualitarias para todos los estudiantes, y opciones de profesionalización que repercutirán a lo largo de sus vidas (Gaete, 2011).

Hace un tiempo, la educación ha cobrado fuerza y se ha transformado en eje central de variadas investigaciones, específicamente del ámbito pedagógico docente y aquellas que repercuten en el desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes, aun cuando la inversión por parte de los directivos sea denegada por considerarlo *un falso aporte* a la situación pedagógica en nuestro país (Gaete, 2011). Existe, por tanto, un constante debate en relación a las ventajas e inconvenientes de la investigación, tanto cuantitativa como cualitativa, cuando se trata de abordar temas de la realidad educativa; sin embargo, se puede llevar a cabo una mixtura de ambas perspectivas, con mejores resultados que si se aplicaran independientemente (Campoy, 2009).

Cabe destacar que una de las situaciones más preocupantes a nivel pedagógico es, si el hecho de tener un nivel óptimo de autoconocimiento incide o no en la capacidad de motivación frente a la formación profesional de los estudiantes de enseñanza superior. Dadas las condiciones actuales del mercado laboral chileno, en conjunto con la alta oferta que existe de titulados recién egresados en comparación a la demanda requerida, este es uno de los datos principales de la temática central de la presente investigación.

Folgueiras (2009) menciona que un estudiante que se conoce a sí mismo de forma certera y realista, desarrollará en mayor medida sus motivaciones intrínseca y extrínseca, generando una idea de aprendizaje más adaptada a sus expectativas, siendo consistente al insertarse en el mercado profesional. A pesar de las palabras del autor, la idea de estudiar una profesión implica principalmente especializarse, pero no todos presentan un interés genuino por aprender en su proceso formativo, sino que más bien se orientan a aprobar sus cursos y culminar su carrera con el mínimo de obstáculos posible, y así lo afirma Anaya-Durand (2010), respecto a que el estudiante necesita resultados rápidos y no en el largo plazo.

A raíz de lo anterior, es importante que el estudiante reciba educación de calidad, con procesos consultivos y de acompañamiento en su formación, tanto del cuerpo directivo como del docente que impartirá las clases y los educará, considerando una relación basada

en valores éticos como un hecho ineludible e impostergable que orientará los diferentes procesos involucrados en la enseñanza-aprendizaje y posteriores resultados académicos (Ramírez, 2011).

Es por esto, que resulta de amplia utilidad diagnosticar e intervenir en procesos educativos a través de la metodología de investigación-acción, proyectando cambios sociales efectivos en el alumnado, entregando principalmente valor intrínseco y compromiso en su formación por parte de los docentes para generar procesos de cambio personal en los educandos, sobre todo en cuanto a su desarrollo personal integral; así como también, de acuerdo a lo planteado por Yuni (2005), relacionados directamente con su capacidad de autoconocimiento y motivación hacia la formación profesional que reciben en la actualidad, que es precisamente lo que se pretende potenciar a partir de la aplicación de las estrategias del presente estudio. De esta manera, al utilizar la investigación-acción educativa, el docente puede intervenir en tareas mayormente relevantes para el estudio, como el desarrollo curricular, autodesarrollo profesional, mejora de programas educativos, sistemas de planificación y normativa relacionada con el desarrollo del alumno en aula (Rodríguez et al., 2010/2011).

Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que serán implementadas directamente en la sala de clases orientadas a potenciar tanto el nivel de autoconocimiento como el de motivación de los estudiantes. Por tanto, la metodología de investigación-acción se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes participan de ella, tanto al docente como al alumno.

A raíz de lo anterior, el objetivo general de la presente investigación es evaluar estrategias conducentes al desarrollo del autoconocimiento y motivación en estudiantes de primer año de enseñanza superior, a partir de la aplicación de actividades de optimización mediante metodología de investigación-acción, que permitan mejorar su adaptación al ámbito de la educación superior, potenciando su rendimiento académico.

MÉTODO

Fundamentación teórica del problema de investigación

La Educación Superior en Chile ha experimentado un gran crecimiento en los últimos 30 años, donde en 1980 la matrícula alcanzaba los 165 mil estudiantes, acrecentando dicha cifra a más de un millón en el año 2012, siendo gran parte de ellos la primera generación familiar en tener acceso a un proceso de formación profesional certificada en establecimientos de enseñanza superior (MINEDUC, 2012). En el año 2016, correspondiente a la última cifra actualizada por el Consejo Nacional de Educación (CNED, 2017), se registró

una matrícula total de pregrado de 1.161.222 estudiantes, de los cuales 344.634 son de primer año, representando el 29,7% del total.

A raíz de los datos anteriores, y considerando que en Chile alrededor del 50% de quienes se matriculan en la educación superior no concluyen su proceso de profesionalización (MINEDUC, 2012), comienza a surgir la inquietud por investigar algunas dimensiones que se ven involucradas directamente con el éxito estudiantil, como la motivación y el autoconocimiento que adquieren y desarrollan los educandos para lograr adaptarse efectivamente al ámbito de educación superior.

Ahora bien, Garzón (2012) menciona que especializarse en un área determinada a través de la absorción de conocimientos en la enseñanza superior, se ha convertido en una opción manifiesta para optar a mejores posibilidades de empleabilidad futura, además de una durabilidad más extendida en cuanto a la experiencia laboral alcanzable en una o más organizaciones simultáneamente, es decir, permite dirigir la motivación hacia resultados de aprendizaje y rendimiento, estimulando la generación de acciones para el logro de una tarea determinada una vez que la persona desee realizarla (Orhan, 2011).

Asimismo, una de las prioridades de los docentes debe ser el refuerzo de la motivación de logro de los estudiantes, puesto que en la medida que los contenidos y procedimientos resulten significativos para el alumno, querrá adquirirlos y aplicarlos, esforzándose en demostrar que ha logrado las habilidades necesarias para realizar una tarea específica, las que deben asociarse a su proceso formativo, junto con niveles altos de compromiso y madurez personal, que repercuten directamente en los resultados académicos (Osorio, 2014).

De forma complementaria, existe una diferenciación en la capacidad de adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, conocido como aprendizaje motivado, que tiene relación directa con la capacidad de adquirir habilidades y estrategias de estudio, que permiten dar énfasis a la consecución de la autoeficacia y la posterior implicación con la tarea (Boza, 2012). Es así que comienza a tomar fuerza el autoconcepto y la percepción que tiene cada educando respecto de su propia persona, frente a lo cual se da a conocer que los sujetos con niveles de rendimiento alto generalmente se encuentran más motivados extrínseca e intrínsecamente, en comparación con aquéllos estudiantes cuyos resultados se encuentran por debajo de lo esperado, atribuyendo la probabilidad de éxito al esfuerzo y a la capacidad personal por sobre los elementos circunstanciales del contexto académico directamente (Boza, 2012).

Por otra parte, resulta pertinente dar a conocer que los estudiantes deben aprender a autorregular sus procesos internos para conseguir éxitos académicos, además de lograr conocimientos en un nivel más profundo y significativo (Rosário, 2014), puesto que se genera mayor autonomía desde un punto de vista metacognitivo.

Asimismo, Rojas (2014) brinda relevancia al proceso previo de conseguir el título profesional, es decir, a la instancia que dura la carrera académica y las experiencias alcanzadas por el individuo, puesto que de acuerdo al nivel de experiencia vital descubierta y desenmascarada en cuanto a la habilidad analítica introspectiva de éstos, logran entender y explicar los propios fenómenos asociados a la capacidad de aprendizaje sin necesariamente contar con una modalidad de apoyo externo.

Es así que un estudiante que logra tener claridad acerca de su propia historia de vida, haciendo visibles sus cualidades y debilidades orientadas a un objetivo final de formación profesional (Sancho, 2014), y que además se motiva constantemente por alcanzar cada uno de los objetivos que se plantea (Orhan, 2011), tiene mayores probabilidades de conseguir resultados favorables y positivos en la adquisición de sus competencias.

Definición de variables

Autoconcepto

Actualmente existe una preocupación constante por conseguir un nivel más exhaustivo de aprendizajes en la enseñanza superior por parte de los estudiantes, por lo que las exigencias y demandas del entorno inmediato requieren que los individuos desarrollen autorregulación en sus procesos introspectivos (Sáiz-Manzanares, 2016).

Bajo esta premisa ya mencionada, el autoconocimiento es el resultado de una serie de reflexiones que hace el individuo y que permiten generar autoconciencia sobre el propio proceso de aprendizaje, que a su vez darán cabida a estrategias instruccionales que repercutirán en un aumento del nivel motivacional y, con ello, el uso de estrategias de auto-evaluación conductual relacionada con los procedimientos aplicados y estudiados en el proceso de valorización de la preparación profesional propia del educando (Sáiz-Manzanares, 2016). De forma complementaria, este constructo es visto como el conocimiento de hechos acerca de uno mismo, por una parte, traducido en las propias creencias, emociones y deseos que repercuten en el desarrollo de una conducta determinada (Lazos, 2008).

El autoconocimiento, entonces, es un tema simultáneamente transversal y radical a cualquier otro ámbito que se pueda aprender, investigar o comunicar, donde una enseñanza que brinde dominio cognoscitivo es eficaz; una educación que favorezca los aprendizajes significativos y creativos es fructífera; pero más aún, una didáctica que adopte al autoconocimiento como referente formativo siempre puede ser más útil para conocer y ser mejor en el desarrollo y desempeño profesional (De la Herrán, 2004). Por tanto, los educandos al adquirir aprendizajes, son capaces de monitorear, controlar y regular su cognición, conducta y ambiente, lo que incurre directamente en la capacidad de aprendizaje que posee y la predisposición que logra para dicho proceso cognitivo (Elvira-Valdés, 2012).

Autoconocimiento en la educación superior

En el ámbito académico de enseñanza superior, existe una diferenciación en la capacidad de adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, conocido como aprendizaje motivado, que tiene relación directa con la capacidad de adquirir habilidades y estrategias de estudio, que permiten dar énfasis a la consecución de la autoeficacia y la posterior implicación con la tarea. Es así que comienza a tomar fuerza el autoconcepto, el autoconocimiento y la percepción que tiene cada educando respecto de su propia persona, frente a lo cual se da a conocer que los sujetos con niveles de rendimiento alto generalmente se encuentran más motivados extrínseca e intrínsecamente en comparación con aquéllos cuyos resultados se encuentran por debajo de lo esperado, atribuyendo la probabilidad de éxito al esfuerzo y a la capacidad personal por sobre los elementos circunstanciales del contexto académico directamente (Boza, 2012).

Por otra parte, y no menos relevante, resulta pertinente dar a conocer que los estudiantes deben aprender a autorregular sus procesos internos para conseguir éxitos académicos, además de conocimientos en un nivel más profundo y significativo (Rósario, 2014). Asimismo, este entrenamiento va en directo beneficio del desarrollo de aprendizajes autónomos en los estudiantes desde un punto de vista metacognitivo, donde se prioriza la capacidad de reflexión consciente en relación a las prácticas académicas en las que se ve involucrado el educando mediante el uso de estructuras cognitivas como la observación, además de la vinculación con el propio conocimiento (Sáiz-Manzanares, 2016).

Motivación

Hoy es un verdadero misterio por qué algunas personas logran cumplir sus metas personales y otras no, llegando a la idea central de que se requiere un motor de vida conocido como motivación. Algunos autores lo definen como un estado interno o condición que activa el comportamiento y lo orienta en una dirección dada, abarcando un objetivo o meta a partir de la intensidad que involucra cada una de las necesidades (Kleinginna, 1981).

De esta manera, para comprender la motivación humana, hay que entender que ésta no se ajusta a patrones rígidos de comportamiento, sino que es el propio sujeto el que decide qué actividades realizar, siendo éstas, fines en sí mismas, y no medios para conseguir otro tipo de alicientes. De aquí en adelante surge una clasificación de la motivación separada desde dos perspectivas (Navea, 2015):

La de tipo intrínseca, basada en necesidades innatas de competencia y autodeterminación, tratándose de un energizador de una amplia gama de conductas y procesos psicológicos, para los que la experiencia de competencia y autonomía constituyen los refuerzos primarios. De esta forma, las necesidades intrínsecas de competencia y autodeterminación motivan un continuo proceso de búsqueda e intento de conquista de retos óptimos (Navea, 2015).

La de tipo extrínseca, que proviene del medio externo al individuo, es decir, los estudiantes muestran interés por las tareas de aprendizaje porque lo consideran un instrumento o fin para alcanzar otro objetivo, bien distinto, ya sea una recompensa física o del ámbito cognitivo, afectivo o social, o más bien el anhelado título profesional (Navea, 2015).

Motivación en la educación superior

En la actualidad el mundo universitario está cambiando, y a raíz de ello, las instituciones educativas son llamadas a formar parte de un nuevo modelo, en el que los estudiantes se convierten en futuros profesionales capaces de ser aprendices, con una óptima probabilidad de aprender a aprender durante toda la vida, en un entorno globalizado (Navea, 2015).

Ahora bien, dado que los procesos motivacionales tienen directa relación con la capacidad o inclinación para hacer algo o no hacerlo, si el objetivo es aprender eficazmente, hay ciertos requisitos que son necesarios para conseguirlo: querer y poder. Por una parte, el poder se relaciona con la capacidad, con el estilo cognitivo, los conocimientos previos y con la inteligencia, mientras que, por otra, el querer hace énfasis en la motivación, es decir, los motivos que tiene el estudiante, sus expectativas ante la tarea, su autoconcepto y sus actitudes o intereses (Sampascual, 2007).

Ahora bien, dado lo complejo que es desarrollar la motivación académica, se han identificado tres componentes al respecto, que son (Navea, 2015):

- Primero, considerar las creencias del estudiante sobre sus capacidades cuando realiza una actividad (componente de expectativa).
- Segundo, la tarea debe ser importante o tener interés (componente de valor).
- Tercero, el estudiante puede sentir determinadas emociones al enfrentarse a la tarea (*componente de afecto*).

Hipótesis-acción

La intervención realizada a partir de la aplicación de estrategias de optimización en el aula, desarrolla niveles óptimos de autoconocimiento y motivación en los estudiantes de primer año de las áreas de procesos industriales y de informática y telecomunicaciones.

Objetivos

General: Evaluar estrategias conducentes al desarrollo del autoconocimiento y motivación en estudiantes de primer año de enseñanza superior a partir de la aplicación de actividades de optimización mediante metodología de investigación-acción que

permitan mejorar su adaptación al ámbito de la educación superior, potenciando su rendimiento académico

Específicos Diagnosticar el nivel de autoconocimiento y de motivación que poseen los estudiantes a partir de la aplicación de técnicas de recopilación de información cuantitativa.

Identificar los factores principales que influyen en la mantención de niveles adecuados de autoconocimiento y motivación de los estudiantes de la muestra.

Diseñar estrategias de optimización de los niveles de autoconocimiento y motivación en los estudiantes de la muestra.

Implementar las estrategias de optimización diseñadas en el aula para las dimensiones de autoconocimiento y motivación en los estudiantes de la muestra.

Determinar el nivel de autoconocimiento y de motivación logrado por los estudiantes a partir de la implementación de las estrategias de optimización en el aula.

Reflexionar en base a los resultados obtenidos acerca de la influencia que presentan los niveles de autoconocimiento y motivación en la adaptación de los estudiantes a su formación profesional.

TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación es de carácter mixto, es decir, cuantitativo y cualitativo.

A nivel cuantitativo, presenta alcance explicativo, ya que busca dar respuesta a un fenómeno determinado a partir de la indagación de las causas. Asimismo, es longitudinal, ya que se realizará la medición de las variables en dos momentos: al inicio (diagnóstico) y al final (luego de la intervención) (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Por otro lado, en el ámbito cualitativo, se utiliza la investigación-acción como guía en el proceso de intervención educativa, la que ha sido definida como un estudio científico auto-reflexivo de los profesionales encargados de la formación para mejorar la práctica (Muñoz, 2001).

PARTICIPANTES

La muestra está compuesta por 113 estudiantes que cumplen con el criterio de mayoría de edad (18 años) de una Universidad Privada de la ciudad de Talca, jornada diurna y vespertina, de las áreas de Procesos industriales y de Informática y telecomunicaciones.

Los alumnos se encuentran cursando carreras de nivel técnico, profesional y universitario, con duración de 2 años, 4 años y 5 años respectivamente.

INSTRUMENTOS

Para la consecución del logro del objetivo general y específicos de investigación, se ha procedido a la creación de un instrumento asociado a la medición diagnóstica de Autoconocimiento y Motivación en los estudiantes de la muestra.

A partir de lo anterior, se realiza un proceso de validación del instrumento para dar consistencia interna en la presente aplicación y en futuras evaluaciones (Supo, 2013).

Diseño y descripción de instrumento

El instrumento creado es de carácter cuantitativo y fue nombrado como Cuestionario M-A1, el que fue utilizado en la muestra de 113 estudiantes pertenecientes a las cuatro carreras del área de procesos industriales (ingeniería en prevención de riesgos, calidad y ambiente; técnico en prevención de riesgos; ingeniería industrial; logística y operaciones industriales) y las que componen el área de informática y telecomunicaciones (ingeniería en informática; analista programador), ambas distribuidas en jornada diurna y vespertina.

El Cuestionario M-A1 consta de una Escala Likert con 28 ítems (afirmaciones), distribuidos en 4 dimensiones, que son: a) motivación por los estudios (1 al 7), b) motivación por la autosuperación (8 al 14), c) motivación por la especialización (15 al 21) y d) autoconocimiento (22 al 28). Las formas de respuesta pueden ser 5, que son: TA (totalmente de acuerdo), A (de acuerdo), A/D (ni de acuerdo ni en desacuerdo), D (en desacuerdo) y TD (totalmente en desacuerdo). De esta manera, para validar el instrumento, se realiza una valoración interjuez en base a normas internas de la institución.

Asimismo, al ser un instrumento elaborado para fines de la presente investigación, fue necesario crear la baremación del instrumento para cada una de las dimensiones. Además, al inicio del instrumento se encuentran preguntas sociodemográficas para obtener datos generales que permitan diferenciar los resultados.

Tabla 1. Baremación Cuestionario M-A1.

Respuesta	Abreviación	Valoración en puntaje
Totalmente de acuerdo	TA	5
De acuerdo	A	4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	A/D	3
En desacuerdo	D	2
Totalmente en desacuerdo	TD	1

Puntaje máximo por dimensión	7 x 5 = 35
Puntaje mínimo por dimensión	7 x 1 = 7

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2 Baremos para muestras chilenas

Interpretación	MUY BAJA (TD)	BAJA (D)	MODERADA (A/D)	ALTA (A)	MUY ALTA (TA)
Dimensión motivación por los estudios	7 - 12	13 - 17	18 - 23	24 - 29	30 - 35
Dimensión motivación por la autosuperación	7 - 12	13 - 17	18 - 23	24 - 29	30 - 35
Dimensión motivación por la especialización	7 - 12	13 - 17	18 - 23	24 - 29	30 - 35
Dimensión autoconocimiento	7 - 12	13 - 17	18 - 23	24 - 29	30 - 35

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, los jueces evaluadores pertenecen a dos ámbitos del desarrollo psicosocial: psicólogos y psicopedagogos, alcanzando un total de 10 expertos, todos docentes de la institución.

Fases de la intervención pedagógica

Fase 0: Recopilación de información

Se verifica el ingreso de estudiantes a las diferentes carreras asociadas al área de Procesos industriales y al área de Informática y telecomunicaciones, ambas jornadas, correspondiente al primer semestre de ingreso a la educación superior.

Fase 1: Diagnóstico

Aplicación de cuestionario cuantitativo para medir los niveles de autoconocimiento y motivación en los estudiantes de la muestra.

Fase 2: Diseño de estrategias de optimización

Se realiza el diseño de estrategias de optimización de los niveles de autoconocimiento y motivación de los estudiantes de la muestra con el objetivo de mejorar su nivel de rendimiento académico en conjunto con el aprendizaje y proyección laboral.

Fase 3: Implementación de estrategias de optimización

Se implementan estrategias de optimización para el mejoramiento de los niveles de autoconocimiento y motivación de los estudiantes de la muestra, con el fin de lograr mejoras en su rendimiento académico y proceso de aprendizaje, permitiendo una mejor proyección laboral.

Fase 4: Reevaluación de niveles de autoconocimiento y motivación

Se aplica nuevamente el cuestionario y se verifica si luego de la implementación de estrategias de optimización existe un mejoramiento de los niveles de autoconocimiento y motivación en los estudiantes de la muestra que repercutan en su rendimiento académico, aprendizaje y capacidad de proyección laboral futura.

Fase 5: Interpretación final de resultados

Se genera una interpretación final de los datos obtenidos en la aplicación 1 (fase 1) y en la aplicación 2 (fase 4), dando sustentabilidad a la investigación.

PROCEDIMIENTOS

Los estudiantes acceden voluntariamente a responder el Cuestionario M-A1 durante las horas de clases de la asignatura Autogestión, siendo considerada una actividad de aprendizaje, sin fines evaluativos. Para ello, se entrega en conjunto con el instrumento, un consentimiento informado donde se detalla el nombre del estudio, objetivo general, calidad de anonimato y posterior disposición para participar en las intervenciones en aula.

En términos éticos, se da la posibilidad a cada estudiante de hacer abandono del proceso en caso de manifestarlo.

El análisis de datos se realiza fuera del aula, resguardando la información entregada por cada educando, teniendo acceso a ésta sólo la docente la cargo de la investigación.

RESULTADOS

Resultados cuantitativos fase diagnóstica.

Se observa en tabla 2 el resumen de los puntajes obtenidos en la aplicación del Cuestionario M-A1 durante la fase de diagnóstico:

Tabla 3. Resumen de datos cuantitativos diagnósticos aplicación Cuestionario M-A1

Carrera	Jornada	Dimensiones			
		Dimensión 1 Motivación por los estudios	Dimensión 2 Motivación por la autosuperación	Dimensión 3 Motivación por la especialización	Dimensión 4 Autoconocimiento
<i>Logística y operaciones industriales</i>	Diurna	29	32	33	30
<i>Logística y operaciones industriales</i>	Vespertina	27	30	31	30
<i>Ingeniería industrial</i>	Diurna	30	31	33	29
<i>Ingeniería industrial</i>	Vespertina	28	31	32	31
<i>Técnico en prevención de riesgos</i>	Diurna	26	27	29	28
<i>Ingeniería en prevención de riesgos, calidad y ambiente</i>	Vespertina	28	31	32	27
<i>Analista programador</i>	Diurna	29	32	33	31
<i>Analista programador</i>	Vespertina	27	29	30	27
<i>Ingeniería en informática</i>	Diurna	27	30	32	28
Promedio puntajes totales		27,8 puntos	30,3 puntos	31,6 puntos	29 puntos

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2 se aprecian los puntajes obtenidos para cada dimensión del Cuestionario M-A1 aplicado a los estudiantes de la muestra (n=113), según la carrera y jornada que cursan.

En la dimensión 1, el promedio de puntaje obtenido es de 27,8 puntos, siendo interpretado como una alta motivación por los estudios, tanto en contenidos como en quehaceres académicos de los alumnos.

En la dimensión 2, el promedio de puntaje obtenido es de 30,3 puntos, que equivale a una muy alta motivación por la autosuperación, que permite a los educandos tener una visión futura profesional.

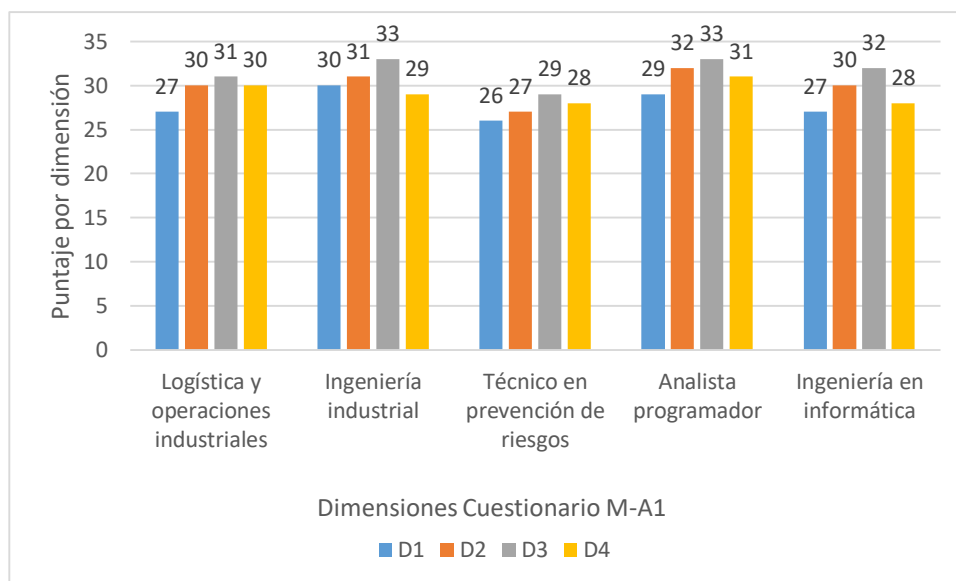


Figura 1. Gráfico de resultados diagnósticos del Cuestionario M-A1 en carreras jornada diurna

En la dimensión 3, el promedio de puntaje obtenido es de 31,6 puntos, correspondiente a una muy alta motivación por la especialización, reflejada en la probabilidad de capacitación en el área de estudios elegida por el estudiante.

Por último, en la dimensión 4, el promedio de puntaje obtenido es de 29 puntos, interpretado como un alto nivel de autoconocimiento, permitiendo a los alumnos establecer objetivos personales y profesionales.

En general, se aprecian niveles adecuados en los estudiantes de motivación y autoconocimiento, ayudando en su proceso de adaptación a la vida universitaria y al cambio que ello implica.

A continuación, se observan dos figuras representativas de los resultados cuantitativos obtenidos a partir de la aplicación diagnóstica del Cuestionario M-A1 en los estudiantes de la muestra.

En el Gráfico 1 se aprecian los resultados obtenidos en las carreras de la jornada diurna correspondientes a Logística y operaciones industriales, Ingeniería industrial, Técnico en prevención de riesgos, Analista programador e Ingeniería en informática, cuyos puntajes se encuentran en las clasificaciones de alto nivel (24-29 puntos) o muy alto nivel (30-35 puntos) para las cuatro dimensiones (D1, D2, D3 y D4).

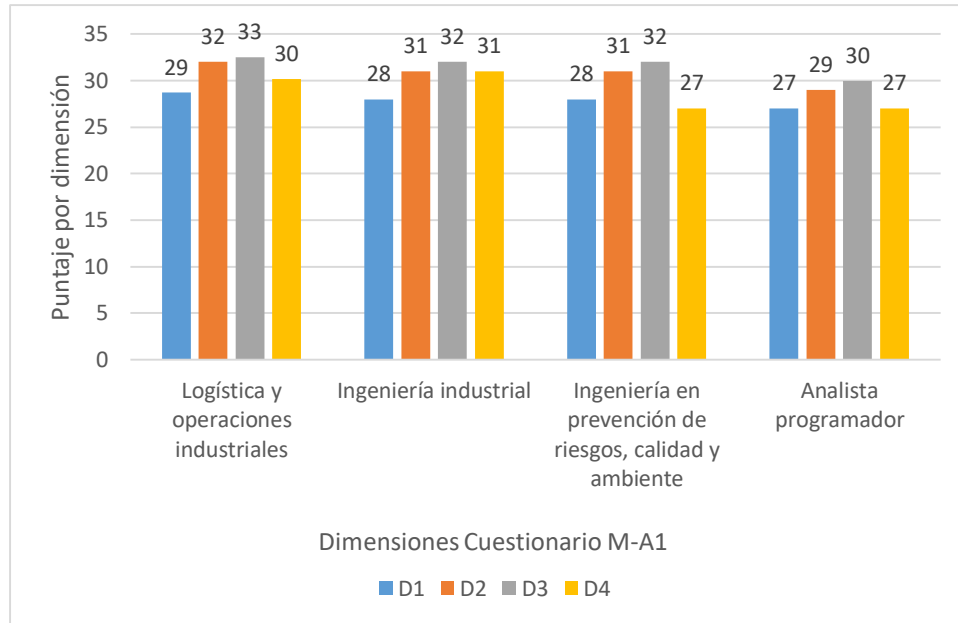


Figura 2. Gráfico de resultados diagnósticos del Cuestionario M-A1 en carreras jornada vespertina

En el Gráfico 2 se observan los resultados obtenidos en las carreras de la jornada vespertina correspondientes a Logística y operaciones industriales, Ingeniería industrial, Ingeniería en prevención de riesgos, calidad y ambiente, y Analista programador, cuyos puntajes se encuentran distribuidos en las clasificaciones de alto nivel (24-29 puntos) o muy alto nivel (30-35 puntos) para las cuatro dimensiones (D1, D2, D3 y D4).

A partir de los resultados obtenidos, se concluye que no existen diferencias significativas en los niveles de motivación y autoconocimiento obtenidos en ambas jornadas, por ende, los estudiantes de la muestra logran adaptarse al cambio que significa el ingreso a la enseñanza superior, ya sea por primera vez o en el intento de conseguir una segunda carrera/profesión, por tanto, estos resultados permiten orientar las estrategias de optimización al potenciamiento de los mismos.

Resultados cualitativos posterior a la intervención en aula

La obtención de datos cualitativos implica la FASE 2 y FASE 3 del diseño e implementación de estrategias de optimización mediante intervenciones en aula, consistente en clases y actividades que reforzaron tanto los niveles de autoconocimiento como de motivación en los estudiantes de la muestra, obteniendo lo siguiente:

Paso 1. Análisis de asignaturas prácticas.

1. Si hay mejoramiento de las notas semestrales una vez que los estudiantes han sido intervenidos con la aplicación de estrategias de optimización:

Respuesta: Existe un mejoramiento de las notas semestrales en asignaturas prácticas, evidenciado aproximadamente desde la segunda mitad del semestre.

2. Si se ha rendido la totalidad de las evaluaciones descritas en el plan de clases:

Respuesta: Todas las evaluaciones descritas en el plan de clases han sido rendidas, sin embargo, la mayoría de ellas se han justificado correctamente y según reglamento, quien no lo hizo asume su responsabilidad respectiva.

3. Si la asistencia supera el mínimo del 70% requerido, demostrando interés por la asignatura:

Respuesta: El nivel de deserción y reprobación de asignaturas prácticas es mínimo, aproximadamente 3 estudiantes por sección, asociado específicamente a falta de asistencia y, por ende, a bajas calificaciones como consecuencia.

Paso 2. Análisis de asignaturas lectivas.

1. Si hay mejoramiento de las notas semestrales una vez que la sección ha sido intervenida con la aplicación de estrategias de optimización:

Respuesta: En algunas asignaturas existe un mejoramiento de las notas obtenidas por los estudiantes, sin embargo, en otras no logran la concentración deseada y se asume, cuando se les consulta el porqué de la situación, que faltan horas de dedicación y estudio mancomunado que permita el logro de objetivos.

2. Si se ha rendido la totalidad de las evaluaciones descritas en el plan de clases:

Respuesta: En las asignaturas lectivas existe mayor número de evaluaciones no rendidas en comparación a las de tipo prácticas, ya que una gran parte de los estudiantes que no asisten el día previsto para ello, es porque prefieren estudiar para el examen y justificar la inasistencia, así se repite dos veces la calificación final.

3. Si la asistencia supera el mínimo del 60% requerido, demostrando interés por la asignatura:

Respuesta: La deserción en las asignaturas lectivas es mayor que la observada en las de tipo prácticas, ya que, ante ramos como matemáticas, física y similares asociados a ciencias duras, desisten con mayor rapidez y desertan incluso antes de terminar el semestre.

Paso 3. Aprobación de asignaturas y proyección laboral.

1. Si se aprueban al menos el 85% de las asignaturas semestrales en la sección:

Respuesta: Se cumple el propósito luego de la intervención en un 89%.

2. Si al menos el 90% de los estudiantes de la sección declara intención de continuar sus estudios:

Respuesta: Se cumple el propósito, luego de la intervención alrededor del 95% mantiene su objetivo de profesionalización.

3. Si el 100% de los estudiantes de la sección expresa que desea trabajar en lo que estudia (proyección laboral):

Respuesta: No se logra el 100%, ya que un 7% de los estudiantes declara que no tiene seguridad respecto de este ítem.

Resultados cuantitativos post intervención

En la tabla 3 se aprecian los puntajes obtenidos para cada dimensión del Cuestionario M-A1 aplicado a la muestra (n=113) post intervención en aula.

Tabla 3. Resumen de datos cuantitativos post intervención en aula de aplicación Cuestionario M-A1.

Carrera	Jornada	Dimensiones			
		Dimensión 1 Motivación por los estudios	Dimensión 2 Motivación por la autosuperación	Dimensión 3 Motivación por la especialización	Dimensión 4 Autoconocimiento
<i>Logística y operaciones industriales</i>	Diurna	31	33	33	32
<i>Logística y operaciones industriales</i>	Vespertina	30	30	32	30
<i>Ingeniería industrial</i>	Diurna	31	31	33	29
<i>Ingeniería industrial</i>	Vespertina	30	32	32	32
<i>Técnico en prevención de riesgos</i>	Diurna	31	29	30	28
<i>Ingeniería en prevención de riesgos, calidad y ambiente</i>	Vespertina	33	31	32	29
<i>Analista programador</i>	Diurna	29	32	33	31
<i>Analista programador</i>	Vespertina	31	29	31	29
<i>Ingeniería en informática</i>	Diurna	29	32	32	30
Promedio puntajes totales		30,5 puntos	31 puntos	32 puntos	30 puntos

Fuente: Elaboración propia

En la dimensión 1, el promedio de puntaje obtenido es de 30,5 puntos, aumentando en 2,7 puntos, siendo interpretado como una alta motivación por los estudios.

En la dimensión 2, el promedio de puntaje obtenido es de 31 puntos, aumentando en 0,7 puntos, que equivale a una muy alta motivación por la autosuperación.

En la dimensión 3, el promedio de puntaje obtenido es de 32 puntos, aumentando en 0,4 puntos, correspondiente a una muy alta motivación por la especialización.

Por último, en la dimensión 4, el promedio de puntaje obtenido es de 30 puntos, aumentando en 1 punto, interpretado como un alto nivel de autoconocimiento.

En general, se aprecian niveles adecuados en los estudiantes de motivación y autoconocimiento, ayudando en su proceso de adaptación a la vida universitaria y al cambio que ello implica.

A partir de la aplicación diagnóstica y posterior verificación luego de las intervenciones en aula, se proyecta un aumento en los puntajes promedio de las cuatro variables, por lo que dicho proceso manifiesta efectividad.

DISCUSIÓN

La investigación realizada a través del diagnóstico y posterior intervención en aula en las variables de autoconocimiento y motivación en los estudiantes de la muestra, permite dar, en primer lugar, respuesta al objetivo general planteado, además de entregar lineamientos para siguientes estudios.

Es por ello que mediante el uso de la metodología investigación-acción, se proponen las siguientes sugerencias que darán mayor realce a futuras intervenciones de estas características con iguales o similares variables, permitiendo que los objetivos pedagógicos trazados se puedan cumplir a cabalidad:

Sugerencias

- ✓ Tener una muestra, en lo posible, que abarque la totalidad de estudiantes de primer año de educación superior, ambas jornadas, incorporando CFT, IP y Universidad de cada sede del país, pudiendo contrastar los resultados de la aplicación de pilotaje del Cuestionario M-A1.
- ✓ Concientizar a docentes, coordinadores y directores de carrera en una jornada reflexiva, acerca de la importancia de potenciar los niveles de autoconocimiento y motivación en los estudiantes de ingreso a la institución, proyectando un mejoramiento de los resultados académicos y de la capacidad de generar proyecciones laborales a partir de su profesión.

Proyecciones

- ✓ Ampliar el proyecto a todas las sedes nacionales e incluso obtener la autorización de otras instituciones educativas, dando prioridad a la seguridad y adaptación de los estudiantes de primer ingreso.
- ✓ Crear instrumentos de medición de variables similares o diferentes para contar con indicadores reales en educación superior, generando guías y mentorías asociadas al desarrollo del estudiante.

Cambios

- ✓ Realizar el diagnóstico en marzo e intervenir desde abril, consiguiendo resultados anuales de mejoramiento evaluativo académico.
- ✓ Incorporar en el proceso de intervención con metodología investigación-acción un equipo multidisciplinario que permita tener diversidad en el análisis al momento de generar conclusiones, entre ellos psicólogo (clínico/educacional/social/laboral), psicopedagogo, educador diferencial y terapeuta ocupacional.

CONCLUSIONES

A continuación, se dan a conocer las siguientes conclusiones, considerando a modo general el cumplimiento de los objetivos de investigación ya mencionados:

Se evidenció que los estudiantes de la muestra generan reflexiones que les permiten tener autoconciencia sobre el propio proceso de aprendizaje que tienen en Inacap (Autoconocimiento), que a su vez lleva al desarrollo de estrategias instruccionales (Motivación) que les permiten valorizar su preparación profesional (Sáiz-Manzanares, 2016), como también sus creencias, emociones y deseos de especializarse (Lazos, 2008), respaldando el cumplimiento del objetivo específico 1.

Se confirmó que la intervención con la metodología de investigación-acción realizada tuvo efectividad en la mantención y potenciación de los niveles de autoconocimiento y motivación en los estudiantes de la muestra, permitiendo mejorar sus resultados de rendimiento académico y proyección profesional, respaldando el cumplimiento del objetivo específico 2.

Se demostró, luego de la intervención con investigación-acción, que los estudiantes son capaces de ejecutar las actividades que realizan con iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, especialmente cuando se trata de orientarse hacia metas específicas, en este caso titularse e insertarse en el mercado laboral en un futuro no lejano (Osorio, 2014), respaldando el cumplimiento del objetivo específico 2.

Se verificó, una vez aplicadas las estrategias de optimización, que los estudiantes de la muestra manejan expectativas realistas de las propias capacidades, orientándose a su propio desarrollo profesional (Kleinginna, 1981), manteniendo deseos de superación y valoración de la oportunidad de estudiar como eje clave de su autorregulación (Elvira-Valdés, 2012), además de pensar en cómo ser valorado a futuro a partir de un objetivo final de profesionalización (Sancho, 2014) basado en la propia motivación (Orhan, 2011), respaldando el cumplimiento del objetivo específico 3.

Se manifestó, luego de la intervención con investigación-acción, que los resultados académicos obtenidos por los estudiantes mejoraron exponencialmente producto de que consiguieron manejar su autorregulación interna al enfrentarse a información desconocida (Rósario, 2014), por lo que se obtuvo un desempeño académico más realista y sólido en la formación de la proyección laboral futura (Garzarelli, 1993), respaldando el cumplimiento del objetivo específico 3.

Se comprobó, luego de la intervención con investigación-acción, que los estudiantes manifiestan una proyección laboral positiva, realista y basada en intereses y habilidades pertinentes al mercado laboral, que les permiten preparar su inserción socio-laboral, mediante estrategias congruentes con su elección vocacional (Navarro, 2009), respaldando el cumplimiento del objetivo específico 3.

Se contrastó, finalmente, los resultados obtenidos en las jornadas diurna y vespertina, obteniendo que no existen diferencias significativas en los niveles de motivación y autoconocimiento, por ende, los estudiantes de la muestra logran adaptarse al cambio que significa el ingreso a la enseñanza superior, ya sea por primera vez o en el intento de conseguir una segunda carrera/profesión, repercutiendo en sus resultados académicos favorables y en su capacidad de proyección laboral futura, respaldando el cumplimiento del objetivo general de investigación.

REFERENCIAS

- Anaya-Durand, A. y.-H. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Revista Tecnología y Ciencia Ed*, 25(1), 5-14.
- Boza, Á. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 125-142.
- Campoy, T. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos: Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación.
- CNED. (2017). Matrícula total de educación superior, años 2005-2016. Santiago Chile: Consejo Nacional de Educación.

- De la Herrán, A. (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 11-50.
- Elvira-Valdés, M. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 367-378.
- Folgueiras, P. (2009). Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa. Universidad de Barcelona. Obtenido de Disponible en http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/power_taller.pdf
- Gaete, M. (2011). Articulación del sistema de educación superior en Chile: posibilidades, tensiones y desafíos. *Calidad en la Educación*, 35, 51-89.
- Garzarelli, P. (1993). Self-concept and academic performance in gifted and academically weak students. *Adolescence*, 235-237.
- Garzón, C. (2012). La motivación y su aplicación en el aprendizaje (Trabajo de proyecto de grado). Cali: Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad ICESI.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Kleinginna, P. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation Emotional*, 345-379.
- Lazos, E. (2008). Autoconocimiento: una idea tensa. *Diánoia*, 169-188.
- MINEDUC. (2012). Serie evidencias: deserción en la educación superior en Chile. Centro de estudios MINEDUC, 1(9), 1-12.
- Muñoz, J. (2001). Cómo desarrollar competencias educativas en educación. Bogotá: Magisterio.
- Navarro, M. (2009). Autoconocimiento y autoestima. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-9.
- Navea, A. (2015). Un estudio sobre la motivación y las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. Facultad de Educación: UNED.
- Orhan, Ç. (2011). A motivation study on the effectiveness of intrinsic and extrinsic factors. *Economics and management*, 16, 690-696.
- Osorio, E. (2014). La motivación de logro en los estudiantes en los cursos de proyectos arquitectónicos de la licenciatura en arquitectura de la Universidad Rafael Landívar (Tesis de posgrado Maestría en docencia de la educación superior) Facultad de Humanidades: Universidad Rafael Landívar.

- Ramírez, I. (2011). El compromiso ético del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2), 1-6.
- Rodríguez, S., Herráiz, N., Prieto, M., Martínez, Picazo, S., Castro, I. y Bernal, S. (2010/2011). Métodos de investigación en Educación Especial. Disponible en https://mestrado.prrg.ufg.br/up/97/o/IA_Madrid.pdf
- Rosário, P. P. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO*. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-797.
- Rojas, A. (2014). La filosofía de Heidegger como pretensión enmascarada de su propio autoconocimiento. *Argos*, 31(60-61), 97-119.
- Sáiz-Manzanares, M. (2016). Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 14-30.
- Sampascual, G. (2007). *Psicología de la Educación: Tomo I*. Madrid: UNED.
- Sancho, J. (2014). Historias de vida: el relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. *Praxis educativa*, 18(2), 24-33.
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento: aprender a crear y validar instrumentos como un experto*. Perú: Biblioteca Nacional del Perú.
- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Obtenido de Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/.../declaration_spa.htm
- Yuni, J. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica. Investigación acción* (3° edición). Argentina: Barajas.
- Zabalza, M. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Revista Contextos Educativos*, (6-7), 113-136.

Características del lenguaje y la comunicación en redes sociales en estudiantes de enseñanza básica

Features of language and communication in social networks
elementary school students

Geraldine C. Troncoso Reyes¹ | Universidad del Bío-Bío | gerreyes@alumnos.ubiobio.cl

Erick Iván Vallejos San Martín¹ | Universidad del Bío-Bío | ervallej@alumnos.ubiobio.cl

Francisca Ignacia Rivas Cea¹ | Universidad del Bío-Bío | francea@alumnos.ubiobio.cl

Juan Emilio de L. Rivas Maldonado² | Universidad del Bío-Bío | jrivas@ubiobio.cl

Rossana Ponce de León³ | Universidad del Bío-Bío | roponce@ubiobio.cl

RESUMEN

Se caracteriza el lenguaje escrito en la red social Facebook, en cuanto a su semiótica, semántica y función expresiva. El análisis es de carácter cualitativo, sustentado bajo el paradigma interpretativo, de naturaleza descriptiva para lo cual se crearon grupos en el marco de una actividad curricular en escuelas de la Región de Ñuble, con sujetos de estudio cuyas edades fluctuaban entre los 10 y 12 años a los cuales se les analizó el lenguaje escrito de las publicaciones y conversaciones realizadas de acuerdo a categorías de análisis jerarquizadas convertidas en códigos, el análisis fue facilitado por la utilización del software MAXQDA que agrupó los códigos entregando resultados que fueron asociados por categorías de acuerdo a frecuencia, los resultados presentan estudiantes que transmiten sus emociones y sensaciones en un lenguaje escrito de carácter culto informal con rasgos orales, estructurado en frases y oraciones simples con palabras cortadas, abreviaturas y expresiones jergales acompañadas de un emoticón que representa la situación comunicativa.

Palabras clave: lenguaje, comunicación, tecnología de la información, redes sociales, internet

ABSTRACT

The written language in the social network Facebook is characterized in terms of its semiotics, semantics and expressive function. The analysis is qualitative, supported by the interpretive paradigm, which is descriptive in nature, creating groups within the framework of a curricular activity in schools in the Province of Ñuble. The written language of the posts and conversations of the study participants, whose ages ranged from 10 to 12, were analyzed according to categories of hierarchical analysis converted into codes. The analysis was facilitated by the use of the MAXQDA software, which grouped the codes and provided results linked by categories according to frequency. Results indicate that the students transmit their emotions and feelings in a written, educated and informal language with oral characteristics, structured in phrases and simple sentences with unfinished words, abbreviations and jargon expressions accompanied by an emoticon that represents the communicative situation.

Keywords: language, communication, information technology, social networks, internet

¹ Profesores Egresados de la Carrera de Pedagogía Básica con Especialidad en Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática.

² Profesor de Historia y Geografía. Máster en Dirección Estratégica en Tecnologías de la Información.

³ Licenciada en Filosofía, Magíster en Educación.

INTRODUCCIÓN

La Revolución Digital ha modificado las formas de comunicación, por la integración de redes sociales, la cual ha explicitado adaptaciones del lenguaje, y ha cambiado su composición original. Los estudios relacionados con este tema son acotados y suscritos al análisis funcional de las redes sociales en base a pre y post test o el análisis del lenguaje mismo, por ello bajo un análisis cualitativo sustentado en el paradigma interpretativo se describen las características del lenguaje escrito en la red social *Facebook*, en cuanto a su nivel semiótico, semántico y su función comunicativa.

Para la realización del estudio se generaron categorías de análisis estructuradas en códigos, con criterios y subcriterios agrupadas en cinco categorías, verificando su análisis en contextos académicos formales, donde 93 estudiantes de enseñanza básica de establecimientos municipales de la Región de Ñuble, que participaron previa consulta de autorización de sus padres y apoderados y bajo la autorización también de los establecimientos educacionales, se les registraron sus *posteos* y publicaciones a partir de actividades curriculares propuestas en la asignatura *Lengua y Literatura*, las cuales fueron seleccionadas, codificadas, transcritas y analizadas semánticamente a través de la herramienta MAXQDA.

Dentro de los resultados obtenidos por el estudio resalta el lenguaje utilizado por los estudiantes en la red social *Facebook*, el cual se enmarca en la función expresiva, puesto que la utilización de la plataforma se enfoca principalmente en la transmisión de sus emociones y sensaciones, como esta circunstancia ocurre en un contexto que se encuentra dado por una actividad curricular se observan una serie de expresiones informales donde se aprecia la utilización de emoticones, anglicismos, saludos y definiciones de autoafirmación por medio de la presencia virtual.

El lenguaje

El lenguaje es la herramienta para el desarrollo de la abstracción y la conceptualización, debido a la interacción que se genera con el medio, comprendiendo y aprendiendo de él; de igual forma, el lenguaje influye en la realidad más allá del contexto (Bigas, 1996). De forma progresiva el lenguaje precede a las acciones, organizándolas y planificándolas antes de su realización, por lo que se aprende a razonar y con ello se forma el pensamiento y la capacidad de expresión.

Desde la diacronía, el lenguaje (discurso) oral es una tradición que se transmite de generación en generación basada en el contexto del significado, por lo que presenta una gramática menos elaborada en comparación con el escrito, careciendo de subordinación. Se caracteriza por la redundancia del tema para mantener la atención del oyente y esperar su respuesta, casi prediciéndola, lo que genera una conceptualización idéntica a la real. Y desde

la sincronía, la comunicación oral es espontánea e inmediata en el tiempo y espacio (Freire, 2015; Salgado, 2014).

La oralidad es considerada el componente elemental para la transición hacia la escritura, valorando el proceso de socialización que se produce con ella (Freire, 2015), logrando establecer una comunicación a distancia, traspasando el espacio y el tiempo (Guarneros y Vega, 2014; Sepúlveda y Teberosky, 2011). La lengua escrita se describe por ser premeditada, analítica y reflexiva (Salgado, 2014), características por las cuales es considerada "(...) *una actividad compleja, fundamentalmente social, inscrita en el entramado sociocultural de prácticas comunicativas representativas*" (Serrano, 2014 p.99), lo que conlleva a la apropiación cultural (Vygotsky, 1978).

El lenguaje escrito posee una triple función: las dos primeras se encuentran muy relacionadas, son la función comunicativa y la representativa; ya que al utilizar dicho lenguaje, se involucran procesos cognitivos (de interpretación, reflexión y producción) y cambios conceptuales que son fonológicos (datos); semánticos (registro de datos que permiten establecer relaciones lógicas y de significado), y visoespaciales (representaciones bidimensionales de espacio y tiempo) (Hayes, en Serrano, 2014), necesarios para la creación, almacenamiento y el uso de símbolos con funciones representacionales.

La tercera función es la epistémica, que integra tres niveles: el ejecutivo, referido al dominio del código; el funcional, que atañe leer y escribir para resolver requerimientos; y por último, el instrumental, que es la capacidad para comunicar y acceder a informaciones. La condición epistémica del lenguaje escrito lo considera como una herramienta u objeto semiótico. Esto quiere decir, que es un "(...) *instrumento de representación, reelaboración y desarrollo del propio pensamiento*" y mediante su uso es posible crear conocimiento. Esto se produce "(...) *a partir de la interacción dialéctica entre el espacio del contenido y el espacio retórico que da como resultado un cambio en los conocimientos, mayor conciencia de las estrategias y operaciones de composición y, en consecuencia, modificación y renovación del pensamiento*" (Serrano, 2014 p. 111).

A pesar del alcance y de las múltiples categorías que abarca el lenguaje conceptual, este no es capaz de desarrollar la valorización de la realidad, por lo que esta tarea queda a cargo del lenguaje simbólico. Este último se formula a partir de las palabras, generando una imagen mental al respecto, lo que conlleva a variados significados, desde la abstracción a lo concreto y viceversa, posibilitando múltiples sentidos dependiendo de quienes las interpretasen, apelando tanto al pensar como al sentir. Es por ello, que se considera que posee una significación cultural, representando indirectamente una idea. Sin embargo, éste no puede ser analizado, en primer término, porque carece de significado puesto que no remite a un código establecido, y en segundo lugar porque éste posee un aspecto concreto y uno sensible (imágenes, figuras), que son el soporte fundamental para expresar su significado (Franco, 2000; Guardans, 2016; Roca, 2010; Villanueva, 2009).

La comunicación

La comunicación presenta hoy cambios significativos en la forma de relacionar a las personas (Bustamante, 2005; Millán, 2006), presentando un nuevo escenario producto de las diferencias de interacción entre ellas (Tirira, 2013). Pineda (2014 p. 3), indica que hoy predomina la necesidad de información y se produce un “(...) *intercambio simbólico entre sujetos separados en el tiempo y en espacio*”, por lo que se puede sostener que la comunicación está mediatizada mayoritariamente por un medio que hoy no es el medio físico (*internet*), sino a través de un medio digital (González y Hernández, 2008 p. 10).

El escenario provee entonces que el mecanismo de comunicación predominante en el ciberespacio sea la *red social* que se ha “(...) *convertido en un espacio idóneo para intercambiar información y conocimiento de una forma rápida, sencilla y cómoda*” (Gómez, Roses, y Farías, 2012 p. 132). El rasgo principal de esta comunicación es el lenguaje escrito (Pérez y Roa, 2010) aunque algunas de las características de esta comunicación que están presentes en estos espacios tales como la rapidez y la instantaneidad se asemejan a características del lenguaje oral y mantienen características de la comunicación no verbal (expresiones faciales y gestualidad), planteando diferencias con la modalidad tradicional de la escritura, expresadas en el uso del vocabulario, la gramática y la ortografía.

Asimismo, Arango Forero (2013 p. 688) atiende la existencia de características en esta comunicación, en la cual el emisor es al mismo tiempo un receptor, consumidor y productor de nuevos mensajes. Lo que implica una relevancia para la construcción de conocimiento, a pesar que Pineda (2014) citando a Jenkins (2008) afirma que el rango etario de quienes interactúan como productores de contenidos y consumidores de mensajes, participando colectivamente con otros usuarios, son solo jóvenes, lo que inhibiría la producción de conocimiento. Cabe indicar que las redes sociales son un espacio dirigido donde personas, grupos, colectivos e instituciones interactúan, aunque en un escenario con características de espacio totalitario segmentado (segregador) por lo dirigido de los contenidos que induce mostrar, creando realidades personales que implican una verdad ficticia (*postverdad*).

Las Redes sociales

Los primeros vestigios del uso de red informática¹ para la comunicación datan de 1971, cuando se envió el primer *e-mail* entre dos ordenadores ubicados uno al lado del otro. Siete años más tarde, en 1978 Ward Christensen y Randy Suess crean el *BBS (Bulletin Board Systems)* con la finalidad de informar a sus amigos acerca de reuniones, noticias y compartir información. Para 1994, se impulsa *GeoCities* creada por David Bohnett, un servicio que

1 Una red informática es un conjunto de dispositivos interconectados entre sí a través de un medio, que intercambian información y comparten recursos. Básicamente, la comunicación dentro de una red informática es un proceso en el que existen dos roles bien definidos para los dispositivos conectados, emisor y receptor, que se van asumiendo y alternando en distintos instantes de tiempo.

permitía a los usuarios crear sus propios sitios web y habitarlos en ciertos lugares según el contenido promovido (Ponce, 2012).

La primera red social se remonta al año 1995, "(...) cuando Randy Conrads crea el sitio web *classmates.com* (Anidjar, Gun, Luna, & Navarro, 2009 p. 4), con la finalidad de comunicarse con sus antiguos compañeros de estudios. Esta red social, es considerado el primer servicio como tal, pues da origen a *Facebook* y a otras redes sociales con la misma finalidad que *Classmates* (Valenzuela, 2013). En el mismo año, *The Globe* invita a sus usuarios a la publicación de su propio contenido y a contactarse con otras personas que tuvieran los mismos intereses en internet.

En 1997 se pone a disposición de las personas *AOL Instant Messenger*, un servicio de mensajería instantánea. Además, surge el *Blogging*, sitio web donde uno o varios autores tienen la posibilidad de publicar de manera gradual textos o artículos a pertinencia de él mismo. Ese año se inaugura *Google*, empresa especializada en productos y servicios relacionados con Internet, software, dispositivos electrónicos y otras tecnologías. Al mismo tiempo se estrena *Sixdegrees*, creada por Andrew Winreich, permitiendo a los usuarios crear perfiles personales y un listado de amigos y la comunicación entre ellos. Sin embargo, esta red solo se sostuvo por tres años, desapareciendo por su baja popularidad (Ponce, 2012; Valenzuela, 2013).

En el año 2002 se crean sitios web con la finalidad de promover el uso de redes sociales de círculos de amigos en línea, es decir comunidades virtuales¹. Además, surge *Friendster*, sitio capaz de generar círculos sociales utilizando la técnica de círculo de amigos. El mismo año, nace *Fotolog.com*, sitio que otorga la posibilidad de publicar fotografías (Anidjar, Gun, Luna y Navarro, 2009). En 2003 emergerá *MySpace*, que ofrece servicios de perfiles personales, búsqueda de amigos, grupos, fotos, música, videos y blog.

El surgimiento de *LinkedIn*, enfocada en el terreno profesional, es decir, orientada a las empresas, los negocios y el empleo, permitió a cada usuario crear un perfil que revelase su experiencia laboral y sus destrezas para lograr estar en contacto con el mundo del trabajo; y además, *Facebook*, una plataforma creada por Mark Zuckerberg, con el fin de entablar una conexión entre estudiantes de la *Universidad de Harvard*. Lo que conllevó a la creación de otras redes sociales como *Hi5*, red social que permite crear un perfil con información personal permitiendo buscar personas afines y *Netlog*, centrada en los contactos y su vinculación, entre otras redes sociales (Ponce, 2012; Valenzuela, 2013).

Para abril de 2019, *Facebook* es la red social más utilizada en el mundo con más de 2380 millones de usuarios activos mensuales, conceptualizada como una estructura social formada por nodos (individuos), vinculados por algún tipo de interdependencia que es el enlace (Valenzuela, 2013), generando una relación interpersonal (Fernández, 2013; Ormart y

1 Conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes, cuyas relaciones e interacciones tienen lugar en un espacio virtual, no físico o real, como Internet.

Navés, 2014; Pérez y Salmerón, 2006). Es por ello, que se considera una herramienta de "(...) *democratización de la información que transforma a las personas en receptores y en productores de contenidos*" (Urueña, Ferrari, Blanco y Valdecasa, 2011, p. 12).

Contextualizar la realidad de las redes sociales en la educación formal implica revisar la naturaleza de la comunicación y su carácter sociocultural, es decir: indicar que su existencia entre dos o más personas favorece el intercambio de información, esta circunstancia establece la relevancia del lenguaje, que va a determinar la situación y el contexto de este intercambio de información, es decir, la conversación, (Gutiérrez, 2014) en la sociedad.

Las redes sociales para Berlanga y Martínez (2010), así como para Ramírez (2012), son el medio para el cambio del discurso oral, el cual se ve enriquecido con el lenguaje icónico y audiovisual. Estos autores plantean la necesidad de aprovechar las características de las redes sociales: inmediatez, intuitividad e interacción entre los usuarios para así contribuir al proceso de comunicación, porque *comunicarse y compartir en redes sociales* involucra discursos cargados de "(...) *significados que se caracterizan como actos de habla en los que predominan secuencias textuales argumentativas e informativas*" (Gallego, 2014, p. 99), manifestando de esta forma todas las modalidades discursivas (elocutiva, apelativa y delocutiva).

Sin embargo, esta comunicación posee matices semánticos en donde el lenguaje puede ser engañoso, términos como la *amistad* o expresiones como *compartir la vida* pierden en la red su sentido más real y profundo. Característica que, en conjunto con la inmediatez, y el ambiente de una conversación distendida convierten el lenguaje en informal, lúdico e incluso superficial, (Ayala, 2014; Berlanga y Martínez, 2010) y donde la conexión puede llegar a ser *autofágica* al disminuir la relación con personas y aumentar la interacción con entes (instituciones, grupos de interés, empresas) productores de recursos audiovisuales.

En la misma línea, Valenzuela (2014), así como Sandoval, Enciso y Mendoza (2015) evidencian que la comunicación entre los usuarios de *Facebook* y *Twitter* es interpersonal y recíproca entre ellos. Además, las características de este tipo de red inducen a que esta comunicación sea de carácter informal, inmediato, breve, espontáneo y libre, esto significa que no está sujeta a reglas y donde generalmente se abordan temas subjetivos, adquiriendo un carácter cotidiano.

En otra arista, Cevallos (2015) indica que existe maltrato de la escritura y su ortografía producto del tiempo excesivo dedicado a *Internet*, especialmente *Facebook*. Esto supone de acuerdo a grupos etarios que en las redes sociales existe libertad para adaptar y recrear el lenguaje, empleando algunos procedimientos lingüísticos, como lo son los cambios semánticos, creaciones morfológicas, asociaciones fonéticas y uso de la economía lingüística. Por lo que "(...) *es frecuente encontrar discursos escritos en dichas redes carentes de coherencia y cohesión, palabras y oraciones aisladas, ausencia total de signos de puntuación y acentuación de las palabras, poco se tiene en cuenta las reglas ortográficas*"

(Vanegas, 2014 p. 85), lo que habla de cambios extralingüísticos asociados al acceso a una gran cantidad de información.

Sin embargo, el propio medio va controlando a través de *netiquetas* el comportamiento lingüístico en redes sociales, por ello a pesar que se ha demostrado que a nivel léxico los estudiantes utilizan palabras de bajo nivel en la semántica y la sintáctica con significado amplio, aisladas del contexto y de escasa complejidad (ausencia de proposiciones subordinadas), que usan terminología inapropiada o repeticiones constantes e innecesarias, que omiten signos de puntuación y que se muestran poco conservadores en temas tabú (Cevallos, 2015; Campaña, 2006; Curne, en Bernier, 2013; Gómez, 2002). También existe consenso en que escribir con mayúsculas es gritar y eso no es aceptado por los usuarios, que el uso de emoticones no acompañado de frases escritas implica aburrimiento o no estar atento a la conversación (desprecio), lo mismo ocurre con las faltas de ortografía las cuales son consideradas asociables a usuarios con baja o limitada escolaridad, lo que les incluye en grupos sociales excluidos; del mismo modo la cantidad de risas expresadas involucran una relevancia asignada a la conversación: un *ja* no es lo mismo que *jaja*. Estos ejemplos son asociados a acciones de interacción con los usuarios y usuarias, es decir: existe una correspondencia entre el uso del lenguaje escrito en contextos comunicativos y su expresión oral en la realidad, por lo que existen herramientas para excluirlas, reportadas o bloquearlas cuando estas son de carácter violento, aún más hoy es *Facebook* quien socialmente en entornos digitales indica quienes están en una relación y esta consideración crea discursos asociados que tienen correspondencia con la realidad.

METODO

Con el contexto planteado anteriormente, se explica que el estudio sea de carácter cualitativo, pretendiendo integrar la información obtenida de variadas fuentes, describiendo así de manera minuciosa el fenómeno observado (Tello, 2014). Se sustenta en el paradigma interpretativo, pues procura comprender la conducta de los sujetos de estudio en la realidad educativa, en cuanto a su escritura en Facebook, de esta forma interpretar dichos comportamientos en la red social y caracterizarlos. Es de naturaleza descriptiva, pues se caracteriza por realizar una descripción precisa de las actividades, situaciones, procesos, objetos o personas estudiadas u observadas. Es por ello que su profundidad está otorgada por descripciones, las que, al estar detalladas, permiten establecer relaciones posibles de agrupar, con lo que se logra comprender un fenómeno.

TIPO DE ESTUDIO

El diseño metodológico de esta investigación corresponde al análisis del discurso, considerando a éste como el constructor de diversas versiones de la realidad (Sayago, 2014). Por ende, el objeto de estudio es en sí mismo el discurso y su efecto social, analizando su

construcción, función y variación en el aspecto semántico. Para realizar el análisis del discurso se utilizará como tipo de diseño el estudio de casos múltiples, puesto que los sujetos de estudios son tres cursos específicos, de tres distintos establecimientos educacionales en base al fenómeno observado que en este caso corresponde al lenguaje escrito como comunicación en redes sociales, específicamente en Facebook (Tello, 2014; Villarreal y Landeta, 2010).

PARTICIPANTES

Se seleccionaron 93 estudiantes de enseñanza básica de dos establecimientos municipales de la Región del Ñuble de las comunas de Chillán (principalmente) y Bulnes. En promedio las edades de estos fluctuaban entre los 11 y los 14 años, dicha selección se efectuó en base a los cursos asignados para la realización de la práctica profesional de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica con Especialidad en Lenguaje y Comunicación o Educación Matemática de la Universidad del Bío-Bío

PROCEDIMIENTO

Se crearon tres grupos en Facebook. Los cursos en los cuales se crearon estos grupos fueron: 5º, 6º y 7º año básico, se pidieron autorizaciones correspondientes y se editaron las fuentes información, además los grupos obedecían su creación a un contexto de clases de una asignatura dada (*Lengua y Literatura*), desarrollados para el correcto seguimiento, su énfasis estaba colocado en la facilidad de consultas, así como en apoyos sincrónicos y asincrónicos. Cada grupo estaba conformado por el profesor de la asignatura y los estudiantes del curso. Cabe mencionar que algunos sujetos no poseían una cuenta en Facebook.

Para efectos de análisis se consideran las publicaciones y conversaciones generadas a partir de actividades curriculares propuestas, tales como el envío de trabajos, asignación de roles, recopilación de materiales, recordatorios, entre otros. De esta forma se fue estructurando un cúmulo de conversaciones que fueron seleccionadas, codificadas, transcritas y analizadas semánticamente a través de la herramienta MAXQDA. La sistematización se realiza a través de dos procesos. Por una parte, el lenguaje escrito y por el otro los íconos, ambos mediante una clasificación esquemática que agrupa sentidos y significados, considerando todos los iconos existentes en Facebook (UNICODE, 2016)¹

Para ello se han establecido cinco categorías de análisis: *Emociones y Sensaciones (primarias y secundarias)* con 34 indicadores de clasificación, *Naturaleza (seres vivos y geografía)* con 24 indicadores, *Cultura (signos, artes, belleza, gastronomía, grupos humanos*

¹ UNICODE: es un estándar de codificación de caracteres diseñado para facilitar el tratamiento informático, transmisión y visualización de textos de múltiples lenguajes y disciplinas técnicas, además de textos clásicos de lenguas muertas

y comunicación) con 68 indicadores, *Recreación* con 28 indicadores y *Artefactos* (móviles y no móviles) con 34 indicadores para el análisis.

Emociones y sensaciones (D1)			caras	personas	animales	
Emociones (Sd1.1)	Primarias (C1.1.1)	Alegría (Sc1.1.1.1)	Sonriente (I1.1.1.1.1)			
			Neutral (I1.1.1.1.2)			
			Reír hasta llorar (I1.1.1.1.3)			
			Guiñando un ojo (I1.1.1.1.4)			
			Sonrisa irónica (I1.1.1.1.5)			
			Sacar la lengua (I1.1.1.1.6)			
			Aliviado (I1.1.1.1.7)			
		Miedo (Sc1.1.1.2)	Con miedo (I1.1.1.2.1)			
			Angustiado (I1.1.1.2.2)			
			Preocupado (I1.1.1.2.3)			
			Confundido (I1.1.1.2.4)			
			Nervioso (I1.1.1.2.5)			
			Pensativo (I1.1.1.2.6)			
		Tristeza (Sc1.1.1.3)	Triste (I1.1.1.3.1)			
	Decepcionado (I1.1.1.3.2)					
	Decepcionado pero aliviado (I1.1.1.3.3)					
	Llorar (I1.1.1.3.4)					
	Cólera (Sc1.1.1.4)	Furioso/ Enojado (I1.1.1.4.1)				
	Secundarias (C1.1.2)	Amor (Sc1.1.2.1)	Enamorado (I1.1.2.1.1)			
			Besar (I1.1.2.1.2)			
			Tirando un beso (I1.1.2.1.3)			
			Perseverante (I1.1.2.1.4)			
		Sorpresa (Sc1.1.2.2)	Asombrado (I1.1.2.2.1)			
			Sin boca (I1.1.2.2.2)			
		Vergüenza (Sc1.1.2.3)	Sonrojado (I1.1.2.3.1)			
			Taparse los ojos (I1.1.2.3.2)			
Taparse lo oídos (I1.1.2.3.3)						
Taparse la boca (I1.1.2.3.4)						
Sensaciones (Sd1.2)		Sensoriales (Sc1.2.1.1)	Cara de saborear alimentos (I1.2.1.1.1)			
			Mareado (I1.2.1.2.1)			
	Vitales (Sc1.2.1.2)	Enfermo (I1.2.1.2.2)				
		Cansado (I1.2.1.2.3)				
		Somnoliento (I1.2.1.2.4)				
		Dormido (I1.2.1.2.5)				

Figura 1. Imágenes icónicas dimensión Emociones y Sensaciones

Naturaleza (D2)	Seres vivos (Sd2.1)	Animales (C2.1.1)	Vertebrados (Sc2.1.1.1)	Mamíferos (I2.1.1.1.1)			
				Aves (I2.1.1.1.2)			
				Peces (I2.1.1.1.3)			
				Reptiles (I2.1.1.1.4)			
			Invertebrados (Sc2.1.1.2)	Artrópodos (I2.1.1.2.1)			
				Moluscos (I2.1.1.2.2)			
				Plantas (C2.1.2)	Cormófitos (Sc2.1.2.1)	Flores (I2.1.2.1.1)	
		Arboles (I2.1.2.1.2)					
		Cactus (I2.1.2.1.3)					
		Partes de una planta (I2.1.2.1.4)					
		Talófitos (Sc2.1.2.2)	Hongo (I2.1.2.2.1)				
		Personas (C2.1.3)	Partes del cuerpo (Sc2.1.3.1)	Manos (I2.1.3.1.1)			
				Brazo (I2.1.3.1.2)			
	Oreja (I2.1.3.1.3)						
	Nariz (I2.1.3.1.4)						
	Boca (I2.1.3.1.5)						
	Ojos (I2.1.3.1.6)						
	Huellas (I2.1.3.1.7)						
	Geografía (Sd2.2)			Geodesia (C2.2.1)	Cartográfica (Sc2.2.1.1)	Mapas (I2.2.1.1.1)	
						Fases lunares (I2.2.1.2.1)	
					Teórica (Sc2.2.1.2)	Estrellas (I2.2.1.2.2)	
		Fisiografía (C2.2.2)	Física (Sc2.2.2.1)	Periodos del día (I2.2.1.1.1)			
			Climatología (Sc2.2.2.2)	Meteorología (I2.2.2.2.1)			
Geomorfología (Sc2.2.2.3)			Orografía (I2.2.2.3.1)				

Figura 2. Imágenes icónicas dimensión Naturaleza.

Cultura (C3)	Signos (Sc3.1)	Lingüísticos (C3.1.1)				
		Letras (Sc3.1.1.1)	Números (Sc3.1.1.2)			
No lingüísticos (C3.1.2)		Vocales (G3.1.1.1)				
		Consonantes (G3.1.1.2)				
		Mixtas (G3.1.1.3)				
		Anglicismos (G3.1.1.4)				
		Indios (G3.1.2.1)				
		Admiración (G3.1.3.1)				
		Interrogación (G3.1.3.2)				
		Otros (G3.1.2.1)				
		Pictogramas (Sc3.1.2.1)				
		Informática (G3.1.2.2)				
		Chinos (G3.1.2.2.1)				
		Japoneses (G3.1.2.2.2)				
		Matemáticas (G3.1.2.2.3)				
		Señales (G3.1.2.2.4)				
		Gráficas (G3.1.2.3.1)				
		Controles de reproducción (G3.1.2.3.2)				
		Dirección (G3.1.2.3.3)				
		Patios (G3.1.2.3.4)				
		Desastres (G3.1.2.3.5)				
		Reciclaje (G3.1.2.3.6)				
		Zodiacales (G3.1.2.3.7)				
		Dinero (G3.1.2.3.8)				
Corazón (G3.1.2.3.9)						
Musicales (G3.1.2.3.10)						
Bocadillos y onomatopeyas (G3.1.2.3.11)						
Figuras geométricas (G3.1.2.3.12)						
Medición del tiempo (G3.1.2.3.13)						
Belleza (Sc3.3)	Cuidado personal (C3.3.1)	Mascarilla (G3.3.1.1)				
		Etéfica (Sc3.3.1.1)				
		Peluquería (G3.3.1.2)				
		Manicura (G3.3.1.3)				
		Vestuario (G3.3.1.2.1)				
		Accesorios (G3.3.1.2.2)				
	Indumentaria (Sc3.3.1.2)	Higiene (Sc3.3.1.3)	Limpieza (G3.3.1.3.1)			
		Gastronomía (Sc3.4)	Alimentos (C3.4.1)	Origen animal (Sc3.4.1.1)	Carne (G3.4.1.1)	
				Huevo (G3.4.1.2)		
				Leche (G3.4.1.3)		
		Origen vegetal (Sc3.4.1.2)	Veduras (G3.4.1.2.1)			
		Frutas (G3.4.1.2.2)				
Cereales (G3.4.1.2.3)						
Legumbres (G3.4.1.2.4)						
Bebestibles (Sc3.4.1.3)	Tragos (G3.4.1.3.1)					
Grupos humanos (Sc3.5)	Grupos de población (C3.5.1)	Paridad (Sc3.5.1.1)	Niño (G3.5.1.1.1)			
			Niña (G3.5.1.1.2)			
			Joven (G3.5.1.1.3)			
			Hombre (G3.5.1.1.4)			
			Mujer (G3.5.1.1.5)			
			Abuelo (G3.5.1.1.6)			
			Abuela (G3.5.1.1.7)			
			Bebé (G3.5.1.1.8)			
			Angel bebé (G3.5.1.1.9)			
	Ocupación (Sc3.5.1.2)	Oficial de policía (G3.5.1.2.1)				
		Hombre con casquillo chino (G3.5.1.2.2)				
		Hombre con turbante (G3.5.1.2.3)				
		Obrero (G3.5.1.2.4)				
		Princesa (G3.5.1.2.5)				
		Defensor (G3.5.1.2.6)				
		Viejo paicuro (G3.5.1.2.7)				
		Social (Sc3.5.1.3)	Novio (G3.5.1.3.1)			

Figura 3. Imágenes icónicas dimensión Cultura. Fuente: Elaboración propia





























Recreación (D4)	Ocio y juegos (Sd4.1)	Diversión (C4.1.1)	De naipes (Sc4.1.1.1)	Baraja Inglesa (I4.1.1.1.1)	
			Juguetes (Sc4.1.1.2)	Muñecas japonesas (I4.1.1.2.1)	
			Parque de diversiones (Sc4.1.1.3)	Montaña rusa (I4.1.1.3.1)	
				Carrusel (I4.1.1.3.2)	
				Rueda (I4.1.1.3.3)	
			Casino (Sc4.1.1.4)	Traga monedas (I4.1.1.4.1)	
			Adivinación (Sc4.1.1.5)	Cristalomanía (I4.1.1.5.1)	
		Fiesta/celebración (Sc4.1.1.6)	Cofillón (I4.1.1.6.1)		
		Actividades (C4.1.2)	Al aire libre (Sc4.1.2.1)	Acampar (I4.1.2.1.1)	
				Pescar (I4.1.2.1.2)	
				Ceremonia de luna (I4.1.2.1.3)	
		Deportes (C4.1.3)	Acuáticos (Sc4.1.3.1)	Surfear (I4.1.3.1.1)	
				Natación (I4.1.3.1.2)	
			De equipo (Sc4.1.3.2)	Fútbol (I4.1.3.2.1)	
				Basquetbol (I4.1.3.2.2)	
				Béisbol (I4.1.3.2.3)	
			De raqueta (Sc4.1.3.3)	Tenis (I4.1.3.3.1)	
			De contacto (Sc4.1.3.4)	Rugby (I4.1.3.4.1)	
				Fútbol americano (I4.1.3.4.2)	
			De deslizamiento (Sc4.1.3.5)	Snowboard (I4.1.3.5.1)	
			De velocidad/resistencia (Sc4.1.3.6)	Ciclismo (I4.1.3.6.1)	
				Correr (I4.1.3.6.2)	
				Caminar (I4.1.3.6.3)	
			De precisión (Sc4.1.3.7)	Dardos (I4.1.3.7.1)	
				Golf (I4.1.3.7.2)	
				Billar (I4.1.3.7.3)	
		Bolos (I4.1.3.7.4)			
		Ecuestres (Sc4.1.3.8)	Equitación (I4.1.3.8.1)		

Figura 4. Imágenes icónicas dimensión Recreación. Fuente: Elaboración propia



































Artefactos/ objetos (D5)	No móviles (Sc5.1)	Tecnológicos (C5.1.1)	Eléctricos y Electrónicos (Sc5.1.1.1)	Telecomunicaciones (I5.1.1.1.1)		
				Electrónicos de consumo (I5.1.1.1.2)		
				Pequeños electrodomésticos (I5.1.1.1.3)		
				Alumbrado (I5.1.1.1.4)		
				Juguetes (I5.1.1.1.5)		
				Científico (I5.1.1.1.6)		
			Herramientas (C5.1.2)	De montaje (Sc5.1.2.1)	Llaves fijas (I5.1.2.1.1)	
				Sujeción (Sc5.1.2.2)	Tornillo (I5.1.2.2.1)	
				De golpe (Sc5.1.2.3)	Martillo (I5.1.2.3.1)	
				Cerrajería (Sc5.1.2.4)	Candado (I5.1.2.4.1)	
	Llave (I5.1.2.4.2)					
	Fijación náutica (Sc5.1.2.5)	Ancla (I5.1.2.5.1)				
	De agresión (Sc5.1.2.6)	Arma (I5.1.2.6.1)				
	Cubertería (Sc5.1.2.7)	Elementos (I5.1.2.7.1)				
	Medicina alópata (C5.1.3)	Fármacos (Sc5.1.3.1)	Vía oral (I5.1.3.1.1)			
			Vía parental (I5.1.3.1.2)			
	Papelería (C5.1.4)	Oficina (Sc5.1.4.1)	Papel (I5.1.4.1.1)			
			Objetos (I5.1.4.1.2)			
			Instrumentos (I5.1.4.1.3)			
	Mobiliario (C5.1.5)	Varios (Sc5.1.5.1)	Casa (I5.1.5.1.1)			
			Combustible (I5.1.5.1.2)			
			Cigarro (I5.1.5.1.3)			
	Móviles (Sd5.2)	Terrestres (C5.2.1)	Suelo firme o pavimento (Sc5.2.1.1)	Camiones (I5.2.1.1.1)		
				Autos (I5.2.1.1.2)		
				Buses (I5.2.1.1.3)		
				Bicicleta (I5.2.1.1.4)		
				Scooter (I5.2.1.1.5)		
Sobre riel (Sc5.2.1.2)			Trenes (I5.2.1.2.1)			
			Marítimos (C5.2.2)	Sobre el agua (Sc5.2.2.1)	Lancha (I5.2.2.1.1)	
					Velero (I5.2.2.1.2)	
					Bote (I5.2.2.1.3)	
			Aéreos (C5.2.3)	Con hélice (Sc5.2.3.1)	Helicóptero (I5.2.3.1.1)	
A reacción (Sc5.2.3.2)	Cohete (I5.2.3.2.1)					
Con motor (Sc5.2.3.3)	Avión (I5.2.3.3.1)					

Figura 5. Imágenes icónicas dimensión Artefactos y objetos

RESULTADOS

La tributación a cada categoría se realizó de acuerdo al análisis e interpretación de los investigadores por frecuencias de uso y experiencias compartidas en la red social, además de la consideración de los diferentes *emojis* elegidos por los participantes que acompañan a las frases, la realización de la medición se realizó solo con aquellos elementos que fueron efectivamente ocupados en los indicadores, por ello se excluyen de los resultados aquellos no considerados.

Categoría Emociones y Sensaciones

El resultado de esta categoría registró la mayoría de las publicaciones y conversaciones internas de los sujetos. Los estudiantes recurrieron a los indicadores de ella principalmente para hablar sobre temas académicos, en especial para aclarar dudas para la realización de actividades pendientes, el retorno a clases luego del *paro* docente y en ocasiones para manifestar su *confusión* acerca de algún tema del cual se estudiaba en clases, para así lograr la comprensión de éste y emitir una opinión. La *preocupación* como indicador se expresó en temas académicos, respecto de actividades evaluadas y su previa agenda programática. En tercer lugar, con muchas menos publicaciones y conversaciones internas se denota el *alivio* como respuesta al desarrollo curricular, cabe precisar que muchas de las conversaciones y publicaciones tienen una doble militancia al ir acompañadas de expresiones de alegría o simplemente neutrales que la codificación semántica las va agrupando (grafico 1).

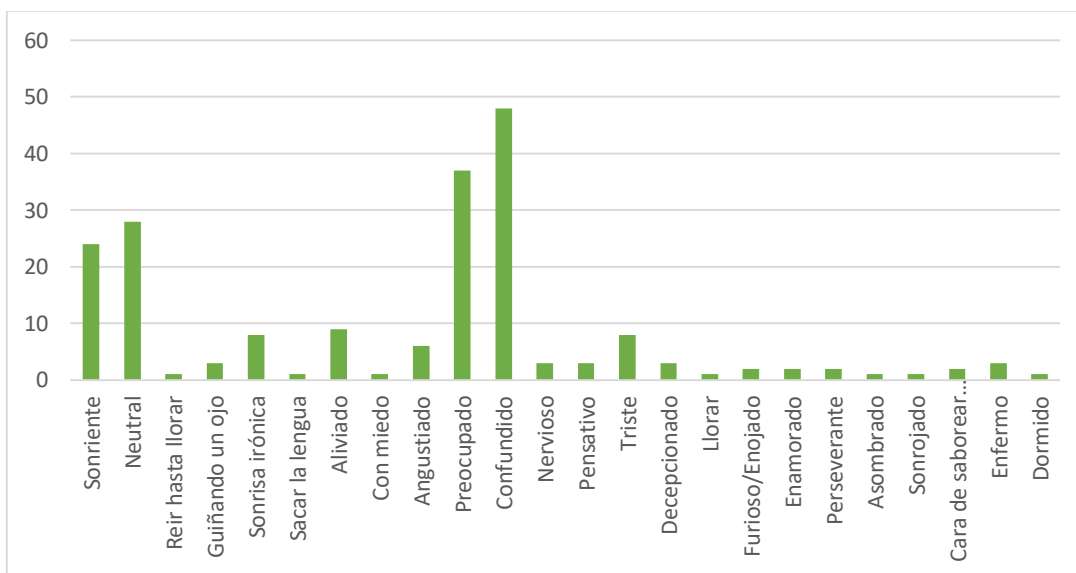


Figura 6. Gráfico de Categoría Emociones y Sensaciones

Asimismo el resto de las expresiones codificadas presentan bajas frecuencias de uso, asociadas principalmente a expresar sarcasmo e ironía con modismos chilenos, tristeza para otorgar énfasis en situaciones cuya resolución dependía de terceros, *angustia* por temas académicos asociado a la *preocupación*, específicamente con actividades evaluadas y su proceso de realización, *complicidad* y *nerviosismo* con un usuario específico o por situaciones de cambio, *reflexión*, *enfermedad*, y *enamoramiento*, tales como: *reír hasta llorar*, *sacar la lengua*, *con miedo*, *llorar*, *asombrado*, *sonrojado* y *dormido* otorgando énfasis a los acuerdos y asignación de responsabilidades tomados como curso.

Categoría Cultura

Esta categoría registró la segunda mayor cantidad de las publicaciones y conversaciones de los sujetos de estudio. De los 68 Indicadores propuestos inicialmente solo

11 de ellos fueron recurrentemente utilizados por parte de los estudiantes. De éstos últimos solo uno de ellos presentó notoriedad, referido a los *anglicismos* ocupado para denotar comprensión al momento de entregarles información de un tema en particular, para ello utilizaron una palabra en inglés (*ok*) con sus diferentes abreviaciones. En segundo lugar, será el cuestionamiento para inquirir información el segundo indicador de mayor frecuencia de uso (grafico 2).

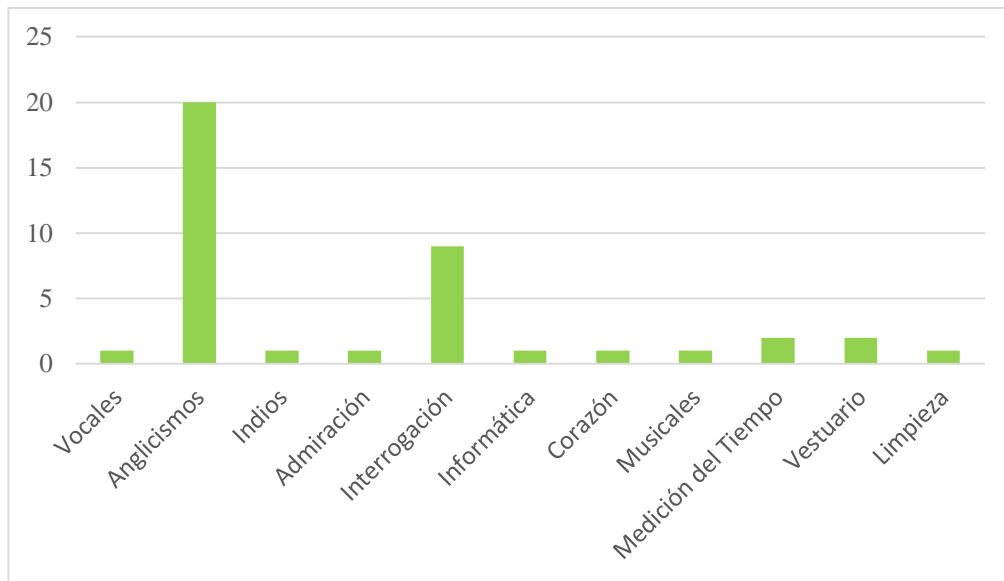


Figura 7. Gráfico de Categoría Cultura. Fuente: Elaboración propia

El resto de los indicadores determinados tanto en publicaciones como en conversaciones internas de los usuarios, agrupa la *Medición del tiempo* y *Vestuario* utilizado (el primero) para mencionar fechas y horarios específicos referidos a la realización de eventos y actividades académicas. Cabe precisar que la mayoría de los indicadores seleccionados en esta categoría se ajustan a la indicación de signos utilizados solo una vez, los cuales son: *vocales*, *indios*, *informática*, *corazón*, *musicales*, y *limpieza*. Indicando números telefónicos, envió de trabajos, cariño o aprecio, agradecimiento por un comentario personal, añadiendo un emoticón (corazón) o simplemente como expresión cotidiana al escuchar música.

Categoría Naturaleza

La categoría *Naturaleza* registró la tercera mayor cantidad de publicaciones y conversaciones de los sujetos estudio. Esta categoría está conformada con 24 indicadores, de los cuales 3 fueron recurrentemente utilizados por parte de los usuarios. De éstos, uno de los Indicadores que presentó uso frecuente en publicaciones y conversaciones internas fue el indicador *manos* utilizado para saludos o en algún contexto donde se tenga relación con su utilización. Además, se empleó para manifestar motivación en casos particulares acompañado del emoticón correspondiente (grafico 3).

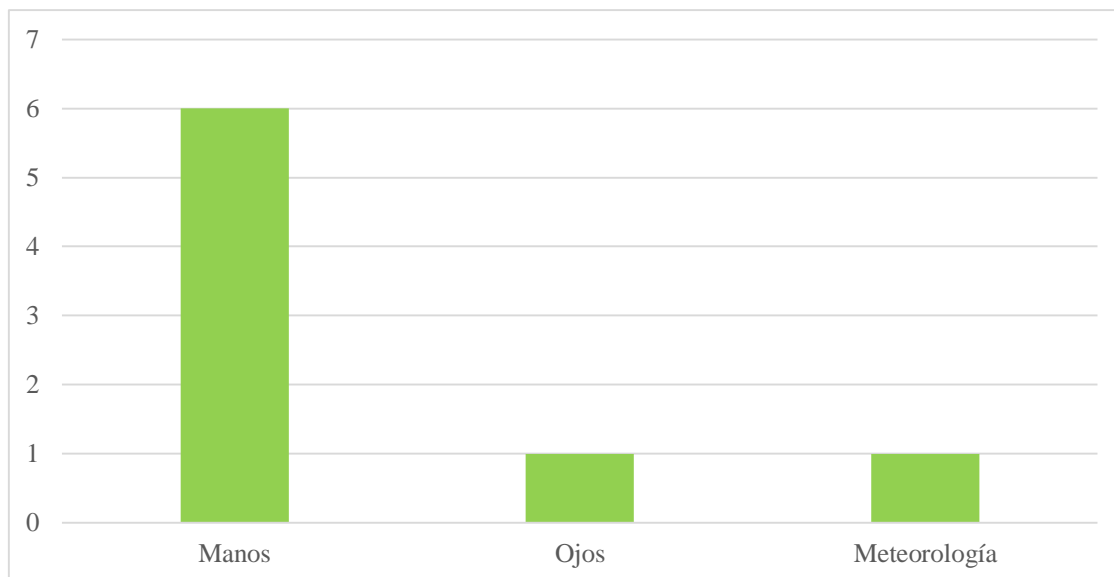


Figura 8. Gráfico de Categoría Naturaleza. Fuente: Elaboración propia

Los indicadores *ojos* y *meteorología* fueron empleados para recordar a los compañeros los materiales para una asignatura determinada, utilizando el emoticón (ojos) aludiendo a su obiedad para da énfasis a la situación comunicativa. De igual forma, el indicador *meteorología* presentó un solo uso, Los estudiantes ocuparon este indicador para aludir al tiempo atmosférico y las sensaciones que produce, en este caso específicamente se conversó en base al frío.

Categoría Recreación

Esta categoría se encuentra en el cuarto lugar donde se registraron publicaciones y conversaciones de los sujetos estudio. Ésta se conforma por 28 indicadores, de los cuales 1 de ellos presentó utilidad por parte de los usuarios, este es el indicador de cotillón, utilizado en situaciones relacionadas con las fiestas patrias y el cumpleaños de un compañero.

Categoría Artefactos/ objetos

Esta categoría a diferencia de las anteriores no registró ninguna publicación y/o conversación interna. Conformada por 34 Indicadores, de los cuales ninguno presentó utilidad.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

La revisión de la literatura relacionada con el lenguaje y la comunicación en redes sociales presenta fuertes prejuicios; es así como padres y madres, al igual que docentes se muestran inconformes con este tipo de escritura, pues consideran que los usuarios

mantendrían esa escritura todo el tiempo. Sin embargo, la codificación del lenguaje a través del acortamiento de las palabras y el uso de signos solo evidencia cambios en el proceso de comunicación, olvidándose de la dinámica del lenguaje como creadora de realidades, se encuentra en una etapa de abstracción digital la cual debe asumirse como una expresión cultural no generalizable e independiente de acuerdo a los contextos.

La comunicación en redes sociales estructura grupos que adoptan características que son propias de la oralidad, cuyas expresiones lingüísticas no estandarizadas se van contraponiendo a la estructura rígida del lenguaje impuesto y necesario de adoptar en los contextos educativos, quedando muchos espacios sin considerar respecto de los valores semánticos o las intenciones del lenguaje en la red. Ello implica que el retraso de los contextos educativos en apropiarse de los espacios de interacción digital repercute socialmente especialmente si se considera que la ortografía refleja la personalidad y es un elemento que permite posicionarse en sociedad.

Se requiere de otros estudios que consideren no solo los aspectos funcionales de la comunicación en redes sociales que excluyen y niegan la construcción de conocimiento a través del uso de la red social como expresión de la comunicación, lo cual conlleva el análisis del lenguaje utilizado por ella, e invisibilizan las creencias y actitudes constructoras de cultura en esta forma de comunicación. De tal manera el estudio presenta, bajo una perspectiva cualitativa, una disposición a la creación de conocimiento considerando categorías y códigos de análisis del discurso.

Respecto del estudio, y a pesar que la finalidad fue exclusivamente tratar temas académicos relacionados con la asignatura de *Lengua y Literatura*, la comunicación fluyó entre las temáticas escolares hacia otros temas emergentes, como lo fueron el apoyo entre pares respecto de temas personales y familiares, sin embargo, se evidencian las restricciones que la autocensura imponía por la composición de los grupos donde de igual forma participaba el profesor o profesora de la asignatura.

A lo largo del periodo de acumulación de información, los datos se fueron transformando, si en un principio las comunicaciones eran parcas, obligadas por el reconocimiento de interacción entre pares, sujeta a la visibilización del individuo por parte del o la docente, y asociada principalmente a temas curriculares. Con el tiempo la comunicación se fue complejizando, la participación disminuyó por parte de algunos individuos, pero aumento en otros, aumentando del mismo los temas tratados que se pueden enmarcar en el grupo de mayor frecuencia de recurrencia: las emociones y sensaciones.

La utilización de la función expresiva, y la utilización del lenguaje escrito en base a la oralidad, fue estructurada a través de frases u oraciones simples acompañadas de un emoticón representativo que es proporcionado por la plataforma, permitiendo los diferentes encasillamientos del estudio. Se reconoce que la utilización en contextos escolares de la red

social, presenta dificultades de aproximación respecto de la formalidad en el establecimiento de las relaciones, su uso frecuente en contextos personales, incidió en el carácter culto informal, de las intervenciones de los individuos con el profesor y las relaciones informales entre ellos, por medio de la utilización de palabras acortadas, abreviaturas y expresiones jergales.

Existieron otras dificultades que se presentaron a lo largo de la investigación, las que fueron tanto a nivel teórico como a nivel práctico. En cuando al primer nivel mencionado se puede aludir a la escasa investigación científica en torno a la escritura de redes sociales como tal, lo que existía, más bien se enfocaba en el marco funcional de la plataforma. Del mismo modo, la información alojada en Internet relacionada con las redes sociales como tal es ilegítima, aunque no es fácil de detectar puesto que la gran mayoría está conectada entre sí, por lo que es importante investigar en variadas fuentes.

Respecto de las dificultades detectadas a nivel práctico, estas tienen relación con la fecha de creación de los grupos de Facebook, el tiempo de exposición para el estudio y el enorme cúmulo de información obtenida, la cual fue obtenida a través del refuerzo y la indicación constante de los sujetos de estudio que debían publicar o conversar en el grupo creado, puesto que si bien Facebook es una plataforma informal, los usuarios consideraban el grupo creado con un carácter formal, por lo que tenían temor en un principio de ser criticados por los docentes.

Finalmente, la creación de las categorías de análisis se convirtió en una tarea importante en sí misma al no existir nada parecido con anterioridad. Por lo que los investigadores agruparon los símbolos por temática, como conductores del lenguaje, sin embargo, al realizar los esquemas de categorías, aquellas no fueron uniformes, lo que incitaba su discusión y reformulación. Cabe precisar que esta circunstancia introdujo un amplio espectro de subjetividad, pero al mismo tiempo, sienta las bases para futuros nuevos estudios.

REFERENCIAS

- Anidjar S., Gun L., Luna, J. y Navarro L. (2016). Las redes sociales [Internet]. Universidad Nacional de San Luis [en línea]. Recuperado en mayo de 2016 de: <http://tecno.unsl.edu.ar/Tecno/Tecno%202-09/trabajos%20finales/Las%20Redes%20Sociales.pdf>
- Arango-Forero, G. (2013). Comunicación digital: una propuesta de análisis desde el pensamiento complejo. *Palabra Clave*, 16(3), 673-697. Retrieved October 04, 2019, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-82852013000300002 & lng=en&lng=.
- Ayala Pérez, T. (2014). La Palabra Escrita en la Era de la Comunicación Digital. *Literatura y lingüística*, 30, 284-301. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000200015>

- Berlenga, I. y Martínez, E. (2010). Ciberlenguaje y principios de retórica clásica. Redes sociales: el caso Facebook. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 7(2), 47-61
- Bernier, J. (2014). Influencia de las redes sociales de internet en el rendimiento académico de los estudiantes de la Educación Básica, Media y primer semestre de la Educación Superior. Universidad de Tolima. Recuperado en mayo de 2016 de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/pdf>
- Bigas, M. (1996) La importancia del lenguaje oral en la educación infantil. Aula de innovación educativa. Recuperado en julio de 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167439>
- Bustamante, B. (2005). El Lenguaje de Carlos Alonso. *Nómadas (Col)*, (22). Recuperado en octubre de 2016 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1051/105116726017>
- Cevallos, M. (2015). Análisis de la influencia de la red social: Facebook en la aplicación correcta de la ortografía en la escritura entre los adolescentes del colegio nacional Francisco de Orellana del cantón Guayaquil. Universidad de Guayaquil. Recuperado en julio de 2016 de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/7757/1/Tesis%20redes%20sociales.pdf>
- Consejo Audiovisual de Navarra. Informe de fiscalización sobre el consejo audiovisual de Navarra (S/F). Ámbito de la administración foral. Recuperado en octubre de 2016 de <http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/40EA1305-196D-42AC-9284-97B314F6DA48/163817/CONSEJOAUDIOVISUAL1.pdf>
- Eco, H. (2001). Como se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura. Barcelona: GEDISA.
- Fernández Sánchez, N. (2013). Trastornos de conducta y redes sociales en Internet. *Salud mental*, 36(6), 521-527. Recuperado en octubre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-3252013000600010&lng=es&tlng=es.
- Flores, J. y Morán, J. y Rodríguez, J. (2009) Las redes sociales. *Boletín electrónico de la Unidad de Virtualización Académica*. Universidad de San Martín de Porres.
- Franco, A. (2000). Pragmática y gramática comunicativa. Artículos y ensayos, Utopía y Praxis latinoamericana. Recuperado en diciembre de 2017 de www.produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/download/18657/18645
- Freire, J. (2015) Desarrollo de la oralidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de los y las estudiantes de tercer año de Educación General Básica paralelo “B” de la unidad educativa “Huachi grande”, parroquia “Huachi grande”, cantón Ambato, provincia Tungurahua. Universidad técnica de Ambato. Recuperado en enero de 2017 de <http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/13282/1/FCHE-EBS-1522.pdf>

- Gallego, G. (2014) Concepciones y sentidos de la escritura en Facebook. Visión de estudiantes y docentes de la institución educativa escuela normal superior de Jericó. Recuperado en agosto de 2017 de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/376/1/PA0062.pdf>
- Gómez, M., Roses, S. y Farías, P. (2012) El uso académico de las redes sociales en universitarios. Comunicar, Revista científica de Educomunicación. Recuperado en mayo de 2017 de <http://www.Revistacomunicar.com/Pdf/Preprint/38/14-PRE-13426.Pdf>
- González, M. y Hernández, M. (2008) Interpretación de la virtualidad. El conocimiento mediado por espacios de interacción social. Apertura [en línea], 8. [Fecha de consulta: 2016]. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/688/68811230001.pdf
- Guardans, T. (2016) Sobre el lenguaje simbólico. Apuntes. Otsiera. Recuperado en agosto de 2017 de: <http://www.otsiera.com/files/APUNTES-LENGUAJE-SIMBOLICO.pdf>
- Guarneros, E y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para lectura y escritura en niños preescolares. Avances en psicología latinoamericana, 32(1). Recuperado en abril de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4798423>
- Gutiérrez, R. (2014). Interacción de los componentes del lenguaje oral en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Tesis doctorales. Recuperado en julio de 2018 de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39868/1/tesis_gutierrez_fresneda.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). Metodología de la investigación (3ª ed.). México, D.F.: McGraw-Hill.
- INTECO. (2009). Estudio sobre la privacidad de los datos personales y la seguridad de la información en las redes sociales online. Agencia española de protección de datos. Recuperado en abril de 2018 de https://observatorio.iti.upv.es/media/managed_files/2009/02/13/estudio_inteco_epd_privacidad_redes_sociales_def.pdf
- Martínez, F. (2013). Los nuevos medios y el periodismo de medios sociales. Recuperado en agosto de 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/tesis/39369.pdf>
- Millán, T. (2006). La digitalización de la realidad en las nuevas generaciones del siglo XXI. Comunicar, 26, 171-175. Recuperado en agosto de 2017 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802626>
- Mosquera, C. (S/F). Las redes sociales como aliadas en educación. Departamento de pedagogía y didáctica de la Universidad de A Coruña. Recuperado en julio de 2016 de <http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%202/Carlos%20Riadigos%20Mosquera.pdf>
- Ormart, E. y Navés, F. (2014). El uso de las redes sociales como soporte educativo. Revista de Investigación Educativa, 18, 172-181. Recuperado en julio de 2017 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283129394008>

- Pérez Alcalá, M., Ortiz Ortiz, M. y Flores Briseño, M. (2015). Redes sociales en Educación y propuestas metodológicas para su estudio. *Ciencia, docencia y tecnología*, 50, 188-206. Recuperado en octubre de 2019, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162015000100008&lng=es&tlng=es.
- Pérez, M. y Roa, C. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Recuperado en mayo de 2017 de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Referentes%20Didactica%20del%20lenguaje%20Primer%20ciclo.pdf.
- Pérez, P. y Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Pediatría Atención Primaria*, 32, 679-693. Recuperado en abril de 2017 de: <http://www.pap.es/files/1116-612-pdf/637.pdf>
- Ponce, I. (2012) Monográfico: Redes Sociales. *Revista INTEFP*. Recuperado en mayo de 2017 de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/internet/web-20/1043-redes-sociales>
- Ramírez, L. (2012). Características del lenguaje escrito en jóvenes puertorriqueños cuando usan medios tecnológicos. Universidad del Turabo. Recuperado de agosto de 2016 en: http://ut.suagm.edu/sites/default/files/uploads/HealthSciences/Thesis/2013_PHL_Research_LMRamirez.pdf
- Roca, E. (2013). La estimulación del lenguaje en educación infantil: un programa de intervención en el segundo ciclo de educación infantil. Universidad de Valladolid. Recuperado en abril de 2017 de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3226/1/TFG-B.241.pdf>
- Salgado, H. (2014). La escritura y el desarrollo del pensamiento: entorno a los procesos de aprendizaje de la lengua. Bs. Aires: Fondo de Cultura Económica. Recuperado en junio de 2017 de: <http://www.fce.com.ar/archivos/pdfs/salgado-ledp.pdf>
- Sandoval, C., Enciso, S. y Mendoza, R. (2015). Redes sociales: Lenguaje virtual y ortografía. *Educatoreconciencia* 6(7), 75-78. Recuperado en septiembre de 2017 de: <http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/download/53/48>
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebius*, 49, 1-10. Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/49/sayago.html
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. *Función epistémica e implicaciones pedagógicas*. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. Recuperado en abril de 2018 de: www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf
- Tello, D. (2014). Libro de texto para la investigación social en educación v. 2.1. Departamento MIIIE Facultad de Educación Universidad de Concepción.

- Urueña, A., Ferrari, A., Blanco, D. y Valdecasa, E. (2011). Las Redes Sociales en Internet. Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la SI. Recuperado en noviembre de 2017 de: https://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/ontsi/files/redes_sociales-documento_0.pdf
- Valenzuela, R. (2013) Las redes sociales y su aplicación en la educación. Revista digital universitaria, 14(4). Recuperado en octubre de 2017 de <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num4/art36/art36.pdf>
- Vanegas, M. (2014). La escritura y las redes sociales. Universidad del Tolima. Recuperado en abril de 2017 de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1166/1/RIUT-BHA-spa-2014-La%20escritura%20y%20las%20redes%20sociales.pdf>
- Villanueva, O. (2009). Lenguaje simbólico, razonamiento y modelación matemática. Coordinación de actualización docente. Recuperado en noviembre de 2017 de educart.org/pluginfile.php/10/mod_forum/attachment/.../lenguaje_simbolico.pdf

Etnografiando la relación familia-escuela. El caso de una Escuela Municipal de la Ciudad de Chillán, Chile

Ethnographing the family-school relationship. The case of a State School in Chillán City, Chile

Loreto Viveros Iturra¹ | Escuela Juan Madrid Arzolas | loreto.viveros@gmail.com

Héctor Cárcamo Vásquez² | Universidad del Bío-Bío | hcarcamo@ubiobio.cl

RESUMEN

Este artículo describe la relación familia-escuela desde la perspectiva de los docentes y de los padres, madres y apoderados de una escuela pública de Chile. Se identificaron los canales de relación familia-escuela reconocidos por los agentes, reconociendo el significado que cada agente atribuye a los momentos e instancias de relación y, por último, se describen las prácticas sociales que dan cuenta de la relación entre los agentes, mediante un estudio de tipo cualitativo, con el apoyo del método etnográfico, (micro etnografía educativa). El artículo concluye que, en la unidad educativa en estudio, se observan variadas formas de relación (multidimensional), evidenciándose acciones que favorecen el aumento de espacios e instancias de relación, destacándose una participación de tipo informativa y unidireccional y una clara necesidad de actualizar sus instrumentos de gestión institucional, puesto que la práctica trasciende sobre lo declarado.

Palabras clave: relación familia-escuela, cultura escolar, participación parental.

ABSTRACT

This article describes the family-school relationship from the perspective of teachers, parents and guardians of a state school in Chile. The family-school relationship channels recognized by the different stakeholders were identified, recognizing the meaning that each agent attributes to the periods of time and spaces of relationship and, finally, the social practices that account for the relationship between the stakeholders are described through a qualitative study, with the support of the ethnographic method, (educational micro ethnography). In conclusion, in the educational unit analyzed, different forms of relationship (multidimensional) are observed, evidencing actions that favor the increase of spaces and periods of relationship, highlighting an informative and unidirectional participation, and a clear necessity to update their instruments of institutional management, since the practice transcends what has been stated.

Keywords: Family-school relationship, school culture, parental participation

¹ Profesora de Educación General Básica. Magíster en Educación.

² Sociólogo. Doctor en Antropología Social

INTRODUCCIÓN

En el contexto internacional, diversos son los estudios que se han enfocado en la temática acerca de la relación que se establece entre las familias y la escuela. Algunos estudios como los desarrollados por Garreta (2008), centran su atención en la participación de las familias dentro de la escuela; otros estudios como los desarrollados por Gubbins (2016), ponen el acento en la forma de configuración de la relación entre familias y escuela; por su parte Schilling (2015) alude a las dinámicas relacionales poniendo en el centro las formas de comunicación que se establecen entre los agentes. Como puede apreciarse, la temática general da paso a diversos estudios que dan cuenta de lo polifacético del fenómeno.

A pesar de las diversas puertas de entrada, la literatura internacional coincide en reconocer que el establecimiento de una relación fluida y estable entre las familias y la escuela conlleva diversos beneficios, entre los cuales cabe destacar el incremento en la autoestima de los niños, climas de aula que favorecen el aprendizaje en la medida que existe mejor disciplina, fortalecimiento de la gobernanza escolar y gestión del establecimiento educacional, entre otros (Garreta 2008, 2015; Gubbins, 2013; Schilling, 2015). Las escuelas que han logrado integrar a las familias obtienen mejores resultados no solo en lo referido al rendimiento académico de los estudiantes y su actitud hacia el aprendizaje, sino también en términos de su desarrollo integral (United Nations International Children's Emergency Fund, UNICEF, 2012).

“La relación familia-escuela va más allá de la necesidad formal de que los padres participen nominalmente en algunos aspectos de la vida escolar. Es un proceso en el cual ambos actores van construyendo criterios efectivos para apoyar a los niños, niñas y adolescentes en su trayectoria escolar, reconociendo la necesidad que ambos tienen de contar con el otro y sin desconocer el rol que cada uno tiene” (UNICEF, 2012).

Algunos de los factores que han motivado la discusión durante los últimos años sobre la participación de las familias en los establecimientos escolares, está basada en algunas evaluaciones realizadas sobre el tema. Como se explica a continuación:

“Existen tres elementos que fundamentan la importancia de una relación familia-escuela efectiva: por la vinculación entre la articulación familia y escuela y mejores aprendizajes en los niños y niñas; por el reconocimiento de las madres y padres como primeros educadores de sus hijos e hijas, y porque la familia aparece como un espacio privilegiado para lograr una ampliación de la cobertura de la educación de la primera infancia” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO, 2004, p.3).

Este trabajo se orienta a comprender las perspectivas que poseen las familias y los docentes respecto de la relación familia-escuela en un establecimiento municipal de la

ciudad de Chillán. Pues el reconocimiento de estas prenociones permitirá adoptar medidas institucionales ajustadas al contexto social específico, con el fin de potenciar aquellos elementos que promueven una adecuada relación familia-escuela y reorientar aquellos elementos que la inhiben, entendiendo que, al conocer ambos factores, es posible orientar a los padres, madres y apoderados adecuadamente y así facilitar el desempeño de sus hijos e hijas en la escuela.

La importancia de la participación activa de los padres en la educación de sus hijos es fundamental para que éstos obtengan los resultados de aprendizaje esperados, para que esto se logre, es necesaria la articulación entre las familias y los establecimientos educacionales, lo que se logra cuando las escuelas conocen las necesidades, sentidos e intereses de las familias sobre la relación que esperan mantener con las instituciones educativas y cuando la oferta de integración de padres, madres y apoderados de los establecimientos educacionales es motivadora y eficiente. Existen dificultades y prejuicios en los padres y los educadores, además de prácticas poco acogedoras de las escuelas que hacen que esta relación sea un tema a veces omitido o problemático, repercutiendo en los rendimientos y el bienestar de los niños y jóvenes (Alcalay, Milicic y Torretti, 2005; UNESCO, 2004). Por tanto, una relación efectiva entre ambos estamentos fortalecerá el aprendizaje integral de los estudiantes.

Diversos estudios, entre los que destacan los realizados por Cárcamo (2015), Cerletti (2013), Garreta (2015), Gubbins (2013) y Páez (2015), entre otros, se han enfocado en explicar la importancia de la escuela y la familia en la educación de niños y niñas, siendo la colaboración efectiva entre ambos una necesidad indispensable. Como menciona el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC):

“La acción de las instituciones educativas afecta la vida de las familias, así como las condiciones del hogar se reflejan en la vida escolar. Lo deseable es que esta interacción tenga lugar en un clima de armonía que asegure, realmente, la unidad del proceso educativo. No puede existir una educación de la escuela y otra educación del hogar como dos campos separados que se ignoran mutuamente o que se miran con recíprocas reservas. Si así ocurre, los niños y niñas recibirán una pobre educación desarticulada que no favorecerá, ciertamente, su propia integración” (MINEDUC, 2013, p.13).

La incorporación efectiva de las familias en las escuelas ha sido motivo constante de interés y preocupación para los diferentes agentes educativos, lo que ha llevado a incorporar diversas estrategias que fomentan la alianza familia-escuela. Algunos autores han planteado enfoques que clasifican el involucramiento y visión de las familias, en cuanto a su rol en el proceso educativo, entre ellos, la articulación basada en el enfoque colaborativo exige la comprensión tanto de las familias como de la escuela sobre la importancia de involucrarse y de trabajar para un bien común, padres, madres y apoderados colaboran en las diferentes actividades y tareas escolares y la escuela acoge y promueve la participación las familias (Villaruel y Sánchez, 2002, p.123-14).

Por su parte, Colás y Contreras (2013), han evidenciado dos enfoques que son relevantes para comprender la relación familia-escuela; los autores mencionan los modelos teóricos de Vogels y Epstein que permiten sistematizar, tanto los tipos de participación que pueden darse en los centros educativos de educación primaria, como las concepciones que tienen los padres de la escuela; elementos que podrían explicar el tipo de participación que adoptan. Uno de los tipos de participación mencionados por los autores, es el de tipo informativo, que emana principalmente de la institución escolar.

Todo programa, proyecto o plan de acción educativa, para que sea satisfactoria requiere de la participación e involucramiento de los diferentes actores educativos, siendo uno de los principales colaboradores en este proceso los padres, madres y apoderados. Numerosas investigaciones avalan la participación, involucramiento y relación familia-escuela efectiva como uno de los procesos fundamentales para el éxito escolar de los estudiantes, principalmente en aquellos niños y niñas que cursan la educación pre-escolar y básica. La tarea no ha sido fácil, existiendo variados factores que influyen en una articulación poco efectiva entre ambos actores educativos, lo que ha favorecido resultados académicos insuficientes, principalmente en niños y niñas de sectores pobres y vulnerables.

En función de los elementos expuestos nos preguntamos ¿cómo es la relación familia – escuela desde la perspectiva de los docentes y las familias de un establecimiento municipal de Chillán? Con el fin de dar respuesta a esta interrogante general nos hemos formulado los siguientes objetivos de investigación: comprender la relación familia-escuela desde la perspectiva de los docentes y las familias de un establecimiento municipal de Chillán, identificar canales de relación familia-escuela reconocidos por los agentes, reconocer el significado que cada agente atribuye a los momentos e instancias de relación y, por último, describir prácticas sociales que dan cuenta de la relación entre los agentes. Cabe consignar que, en torno a la pregunta central y los objetivos derivados de la misma, hemos formulado los siguientes supuestos de investigación: 1) Las perspectivas sobre la relación familia-escuela que poseen tanto los padres y el profesorado están mediadas esencialmente por la participación de tipo informativo que emana principalmente desde la institucionalidad escolar. 2) Las prácticas sociales sobre las que se sostienen las relaciones entre los agentes responsables esenciales, encarnan a las necesidades emanadas de la institución escolar.

Tradicionalmente, el rol de la familia y el de la escuela en educación son definidos desde perspectivas diferentes. “Se han disociado las capacidades formadoras de la familia y la escuela, generando así una división artificial en cuanto a qué le corresponde a cada uno de estos sistemas” (Romagnoli y Gallardo, 2008, p. 1). Los avances de las políticas educativas chilenas buscan establecer normativas que incorporen a la familia en la educación formal de sus hijos, a pesar de estos esfuerzos los resultados no han sido los esperados, ya que se continúan transmitiendo los mismos patrones de participación escolar familiar. “Además, al creer que constituyen espacios independientes y aislados, emergen culpas, temores y desvalorizaciones cruzadas al evaluar los niveles de desarrollo alcanzados, lo que va directamente en contra de la educación de los alumnos” (Romagnoli y Gallardo, 2008, p.1).

Las instituciones educativas tienen la misión de reproducir pautas sociales consideradas correctas e ideales, como lo mencionan (González, E., González, M. y Marín, 2007, p.78) "La modernidad instrumental generó una institución escolar que forma al alumno para entender la vida de una sola manera, alejadas del acontecer cotidiano, del mundo de vida de los individuos que en ella interactúan". La vida personal de alumnos (as) está alejada de lo que aprende al interior de la escuela.

"Tradicionalmente la escuela como institución, ha tenido como función, desarrollar en los alumnos cambios o conjuntos de significados y comportamientos, dejando a un lado u omitiendo a la familia y al entorno como elementos que, en conjunción con ella, desarrollan los procesos subjetivos en el estudiante" (González, et al., 2007, p.78).

La formación escolar ha estado centrada en la transmisión de conocimientos y no en la importancia que éstos tendrán en la vida cotidiana de alumnos y alumnas, aunque los planes proponen la formación integral de los estudiantes, en la práctica esto es diferente.

"Se trata de que el objetivo fundamental de la escuela para formar al ciudadano, pase por provocar la reconstrucción del conocimiento contextualizado, del conocimiento experiencial que cada individuo ha ido adquiriendo a lo largo de su vida cotidiana, sobre la base de la implicancia, de la interacción y la comprensión" (González et al., 2007, p.80).

Es aquí donde la relación familia-escuela se hace necesaria, es poco probable que cambien los resultados de los estudiantes si la escuela continúa sin considerar el ámbito socio- cultural de alumnos y alumnas, manteniendo a la familia como factor independiente y alejado de las funciones académicas escolares. Por otra parte, es necesario que la familia esté dispuesta a ser parte del proyecto educativo de su establecimiento educacional, sólo así se logrará la significación práctica del aprendizaje que adquieren niños y niñas. Para iniciar la discusión sobre la relación familia escuela, incorporaremos la siguiente definición:

"La relación familia-escuela puede ser comprendida como los acuerdos y las prácticas de cooperación en las distintas gestiones educativas, que se establecen entre los padres de familia o acudientes y las instituciones educativas en las cuales inscriben a sus hijos, con el fin de propiciar el logro de los proyectos educativos institucionales" (Vélez, 2009, p.4).

Cada establecimiento educacional pretende promocionar y ejecutar una propuesta educativa que incorpora las necesidades de la escuela y aspectos obligatorios de la ley, es importante que dicha propuesta no se limite simplemente a la aceptación de las familias. Padres, madres y apoderados deben ser parte de las decisiones y de la puesta en marcha de las tareas y acciones declarados en el Proyecto Educativo Institucional. Tal y como reflexiona el autor:

"En la efectiva relación familia-escuela pensada en función de la educación, no se trata de un mero gesto de aceptación mutua de los proyectos y aspiraciones, sellado con la firma de una matrícula o contrato, sino más bien del reconocimiento de los propósitos formativos comunes y no comunes, del establecimiento de responsabilidades y consensos, de la formalización de las voluntades de participación y de la generación y utilización de los espacios y estrategias idóneas para respaldar dicha participación" (Vélez, 2009, p.5).

Para que dicha relación sea efectiva, es indispensable poner en marcha una serie de actitudes positivas, la escuela, por su parte, al ser considerada la dueña de casa, tendrá que desarrollar la confianza en sus familias, labor que no es menor, por la histórica separación que ha existido entre ambos estamentos, una vez generados los lazos de confianza se deben lograr compromisos y consensos, incentivando siempre la responsabilidad de todos los actores del proceso educativo.

Para definir una posible alianza entre la escuela y la familia se requiere, entre otros aspectos, considerar el tipo y grado de responsabilidad que conciben y están dispuestos a practicar las instituciones educativas y los padres de familia (Vélez, 2009). Investigaciones han intentado determinar los ámbitos, estrategias y acciones que permitirán el desarrollo de una alianza efectiva entre escuela y familia.

"Se deben definir los fines mismos de esta alianza, los ámbitos específicos en que esperan se dé la relación, en la gestión administrativa, en la gestión directiva, en la gestión académica y en la gestión hacia la comunidad; y, las formas o mecanismos de participación adecuados para dar trámite a dicha relación, comprendiendo que ésta es de doble vía: de la familia en la escuela y de la escuela en la familia" (Vélez, 2009, p.8).

MÉTODO

Considerando las características y objetivos de esta investigación, se realizó un estudio de tipo cualitativo (interpretativo), estudio de caso único específico, puesto que tal como señalar Coller (2005), las fronteras y delimitaciones contextuales que presenta el establecimiento educacional estudiado lo modela y configura como caso en sí mismo, por ejemplo, por corresponder a una de las escuelas más antiguas de la ciudad de Chillán, así como también presentar una importante concentración de niños y familias migradas internacionalmente. Cabe consignar que el abordaje del estudio de caso se efectuó con el apoyo del método etnográfico (Rockwell, 2008; 2009). Específicamente una Microetnografía Educativa, que permitió tener acceso a tramas, pautas, códigos en un contexto cultural específico. Este tipo de investigación, permitió estudiar en contexto la escuela seleccionada, mediante la observación, ejecución de entrevistas en profundidad y revisión de documentos formales de la institución educativa, con la finalidad de describir y analizar su cultura escolar,

aportando con sugerencias teóricas y prácticas que aportaran a mejorar su propuesta pedagógica. (Martínez, 2014)

La población de estudio correspondió a los docentes y familias o acudientes del establecimiento educacional de administración municipal emplazado en el sector centro de la ciudad de Chillán, Chile. El tamaño de la muestra no se fijó a priori, sino se estableció una unidad de análisis, perfilándose un número relativamente aproximado de casos. Se utilizó como criterio de base la accesibilidad de los informantes y un muestreo estratégico aplicando el criterio de riqueza de contenido y de significado (Ruiz Olabuénaga, 2012). Fueron seleccionados para las entrevistas: profesoras y profesores jefes de los niveles de educación básica y dos apoderados (as) por curso, seleccionadas por los profesores jefes.

Respecto al establecimiento educacional diremos que acoge a alumnos de Educación Parvularia, Básica y Taller Laboral Multidéficit. El establecimiento educacional está ubicado en un sector céntrico de la ciudad, presenta un alto índice de vulnerabilidad (superior al 80%) y más del 60% de sus alumnos está clasificado en la categoría de prioritario.

En cuanto a las técnicas de producción de datos, se utilizó la entrevista en profundidad de tipo semi-estructurada con el objetivo de acceder a los canales de relación familia-escuela y al significado que cada agente atribuye a los momentos e instancias de relación. Mediante la propuesta de temas y estimulación de la expresión libre, conversacional y poco formal de los entrevistados (Pérez, 2007).

El instrumento utilizado fue la pauta de entrevista. Elaborada a partir de categorías apriorísticas. Dicha pauta se elaboró con el fin de orientar el desarrollo de una instancia dialógica, orientada a indagar respecto de los sentidos y construcción de significados subjetivos por parte de los sujetos. En lo específico se trabajó a partir de categorías apriorísticas como: relación familia escuela, canales de comunicación, momentos e instancias de relación.

Tabla 1. Definición de categorías del estudio

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
Relación Familia-Escuela	“La relación familia-escuela puede ser comprendida como los acuerdos y las prácticas de cooperación en las distintas gestiones educativas, que se establecen entre los padres de familia o acudientes y las instituciones educativas en las cuales inscriben a sus hijos, con el fin de propiciar el logro de los proyectos educativos institucionales”. (Vélez, 2009)
Canales de Comunicación	Prácticas sociales de los agentes educativos en estudio en instancias y espacios de relación. Entiéndase como espacios a través de los cuales se establece flujo de información entre los agentes escolares en estudio.
Momentos de Relación Instancias de Relación	Considera como unidad el calendario escolar y los momentos del día. De tipo formal, informal, circunstancial.

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, se utilizó la observación, dicha técnica fue aplicada con el sentido de describir cómo se expresó en la vida cotidiana la relación familia-escuela a lo largo de un semestre académico. El instrumento utilizado fue el cuaderno de campo, el que permitió

registrar eventos o sucesos vinculados con el tema en estudio y las impresiones del observador (Ruiz Olabuénaga, 2012).

Finalmente, se realizó la revisión de fuentes documentales con la finalidad de lograr conocer las herramientas de gestión de tipo normativo del establecimiento educacional, lo que permitió tener acceso a lo que la escuela declara sobre la relación familia-escuela.

En cuanto al análisis de la información, cabe señalar lo siguiente. Para efectos de dar cuenta de los objetivos de investigación propuestos, se estimó pertinente utilizar la técnica de análisis estructural del discurso para la exploración del corpus discursivo derivado de las entrevistas. Pues permitió tener acceso a los sentidos y significados que los agentes otorgaron a diversos objetos de atención, para el caso de este estudio nos referimos a la relación familia escuela, canales de comunicación, instancias y momentos de relación. Esta técnica de análisis además de facilitar el reconocimiento de los contenidos de representación, permitió dar cuenta del flujo de los discursos y los sentidos más allá del propio contexto de enunciación, facilitando de este modo la comprensión del fenómeno de estudio en una trama cultural específica, para el caso, una escuela municipal de la ciudad de Chillán (Martinic, 2006). Se complementó con triangulación técnica y teórica.

Por su parte, el análisis de la información derivada de la observación se sustenta en el análisis etnográfico, sobre la base de esfuerzos de triangulación empírico-teórico, derivado del cuaderno de campo y el cuaderno de notas. Para estos efectos se incorporan aspectos propios de la cultura institucional del establecimiento educacional en estudio. La información obtenida mediante la observación permitió complementar el análisis del estudio, nutriendo los resultados con la descripción e interpretación de las prácticas periódicas de los agentes educativos instaladas en el establecimiento escolar investigado.

Con el fin de resguardar los protocolos éticos del proceso de investigación para ingresar al establecimiento educación se elaboró una solicitud formal dirigida a la directora del establecimiento, mediante comunicación oral y por escrito de los procedimientos aplicados a los participantes en el estudio. Por su parte, para el proceso de entrevistas se proporcionó una carta de consentimiento informado a los participantes en el estudio, con la descripción precisa de los procedimientos aplicados, indicando cómo sería mantenida la confidencialidad de la información.

RESULTADOS¹

El apartado de presentación de resultados que se presenta a continuación, expone un compendio y análisis del material empírico aportado por los agentes involucrados en este estudio, donde se incorporan extractos de respuestas de entrevistas a los docentes y

¹ Con el fin de resguardar la confidencialidad de los informantes los nombres que se presentan en este capítulo son ficticios.

familias, registros de observación de las prácticas educativas de la escuela en estudio e información técnica y teórica que, en conjunto, proporciona una interpretación de la información recogida.

1. Relación Familia-Escuela

La Relación Familia-Escuela, ha sido considerada uno de los factores importantes para la Educación chilena, planteando dicha alianza como un desafío mediante proyectos y políticas tendientes a mejorar la comunicación, espacios e instancias entre padres, madres y apoderados con las instituciones educativas. "La educación de las familias, la participación y la articulación entre la familia y la institución o programa educativo son temas que siempre han estado presentes desde el origen de la educación de la primera infancia" (UNESCO, 2004, p.23).

La nueva Ley N° 20.845 de Inclusión, ha generado la necesidad de actualizar la política existente, articulando las visiones y necesidades de todos los actores educativos del sistema escolar. Con el objetivo de poner el énfasis en el estudiantado como eje de todo el quehacer pedagógico de la institución educativa, reconociendo, respetando y valorando sus singularidades. Ello implica generar en el sistema escolar las condiciones adecuadas para el ejercicio pleno de su formación integral. (MINEDUC, 2017). Numerosos estudios (entre los que destacan Epstein, 2001; Garreta, 2016; Gubbins, 2012, entre otros), han comprobado que una efectiva relación entre las familias y las instituciones escolares, es un factor clave en el logro de aprendizajes de los estudiantes.

Las escuelas que han logrado integrar a las familias obtienen mejores resultados, no solo en lo referido al rendimiento académico de los estudiantes y su actitud hacia el aprendizaje, sino también en términos de su desarrollo integral (UNICEF, 2012).

2. Importancia de la relación familia-escuela

De esta afirmación son conscientes los apoderados de la escuela en estudio, pues frente a la interrogante sobre la importancia que atribuyen a la relación familia-escuela, la mayoría de ellos, reconocen que la mejora en el rendimiento académico de sus hijos e hijas es uno de los indicadores importantes que motiva esta relación. Ello queda de manifiesto en las siguientes palabras de Carmen, una apoderada:

Es importante porque todo va enlazado, todo va unido, si hay más cercanía entre el colegio, entre la familia y el colegio, entre ambos pueden darle mayor ayuda al alumno, entre más conectado esté uno del otro, mejor resultado académico y lo he comprobado así con mi hija mayor (Carmen, apoderada de primer año básico).

Y en las de María José:

Es importante porque si uno no conversa con los profesores, no puedes guiar a los hijos en casa con lo mismo que están pasando acá, porque, por ejemplo, este mismo año, mi hijo ha estado bastante ausente y la relación con los profesores, a quienes les he pedido los contenidos, me ha ayudado, en ese sentido estoy agradecida (María José, apoderada de cuarto año básico).

En ambos discursos, al igual que en el de otras apoderadas entrevistadas, se reconocen algunas cuestiones de importancia, la primera es la cercanía y accesibilidad que debe proporcionar el colegio a los padres, madres y apoderados, quienes mencionan como actor principal a los docentes, encargados de orientar y aclarar las dudas de las familias en temas académicos. La disposición y apertura que éstos proporcionen, es un factor clave en favorecer un trabajo articulado entre ambos agentes, lo que permitirá entregar el mayor apoyo en el ámbito pedagógico a los estudiantes y en la obtención de buenos resultados. Tal y como se menciona en el marco teórico, la interacción colaborativa de la escuela y la familia permite un desarrollo integral del sujeto, así como también la consecución de mayores y mejores logros de aprendizaje, tal como señalan diversos autores, entre los cuales destacan Brunner y Elacqua (2003), Garreta (2016), Gubbins (2001). Una expresión de la interacción colaborativa aludida, se aprecia en prácticas concretas que tienen cabida en el establecimiento educacional, tal como se evidencia en el registro de observación 1.

Registro de Observación 1: Observación con nota de campo.

Contexto de las prácticas observadas: profesora y apoderada están conversando en hall del establecimiento escolar sobre una evaluación pendiente (prueba escrita de matemática). Prácticas observadas: La apoderada y la profesora se encuentran de pie, cerca de la puerta de ingreso a la sala de profesores, se observa que es una conversación espontánea, sin programación previa. La apoderada menciona a la profesora que su hijo tuvo que faltar a clases por estar enfermo y que fue al médico, quien le dio reposo por una semana, el certificado médico fue entregado a la secretaria. Por estos motivos tuvo que faltar a clases tanto el día de reposo como el día de la evaluación de matemática. La apoderada solicita guía de repaso y algunas orientaciones para poder enseñar en casa a su hijo, la profesora responde que había extrañado al niño en clases y que la espere mientras busca la guía. Luego de un rato la profesora entrega el material a la apoderada y explica las preguntas de la fotocopia, finalmente llegan a un acuerdo de la fecha de aplicación de la evaluación. (14 de junio de 2017).

La escena referida a la anterior cita etnográfica, corrobora el interés de las familias en buscar apoyo pedagógico en los docentes para poder guiar a sus hijos en el hogar, al igual que la importancia de la disposición de profesores y profesoras en la entrega de información a los padres, madres y apoderados; si bien, muchas veces el tiempo y la situación no permiten una entrevista estructurada y programada, la conexión espontánea genera confianza entre ambos, afianza lazos entre la familia y la escuela, y entrega solución a la necesidad de aprendizaje de los estudiantes.

De igual forma, entre los docentes entrevistados, gran parte de ellos coincide con los apoderados al considerar importante la relación familia-escuela en el logro de resultados, principalmente académicos, unidos además a la formación actitudinal de los estudiantes, teniendo en cuenta que una eficaz alianza y apoyo mutuo permitirá generar transformaciones positivas en niños y niñas. Un ejemplo de ello se encuentra en el discurso de Claudio, profesor:

A ver, según mi punto de vista y lo que yo he podido estudiar, es fundamental que exista una relación familia-escuela, es tan relevante, porque tú necesitas tener una base, una base que te permita seguir avanzando con el trabajo de los niños, yo puedo entregarles un conocimiento a los niños pero si ese conocimiento no es reforzado en la casa, no sólo en el contenido en sí, también en la disciplina que él tiene que adquirir, ser responsable, que él tiene que venir a clases y participar en la sala. Si esta familia no está presente, es un trabajo que desde mi punto de vista es a medias, no genera una transformación total, sino una transformación parcial y va a depender mucho del individuo como niño o niña lo que pueda seguir avanzando (Claudio, profesor jefe de tercer año básico).

Y en el discurso de la profesora Emilia:

Es muy importante, porque uno nota, en el caso de algunos apoderados que están más conectados con la escuela, que esos niños funcionan mucho mejor en sus aprendizajes, en la conexión que tengan también con los profesores, eso se nota en el avance de los niños; cuando existe una relación entre la familia y la escuela, ya sea por diferentes medios, porque algunos vienen más a la escuela, otros se comunican más por teléfono, participan más en actividades según el tiempo, pero se nota quizás en los niños también, con la actitud que llegan, el aprendizaje que tienen, el compromiso en las actividades, en eso se evidencia (Emilia, profesora jefe de segundo año básico).

Un vínculo fortalecido entre familia-escuela ofrece beneficios en las distintas etapas del ciclo vital, tanto en términos de los aprendizajes como del desarrollo de niños y niñas, situación que se ha identificado en diversos estudios a nivel nacional e internacional (Epstein, 2001; Gubbins, 2016; Romagnoli y Gallardo, 2008). Tanto en las entrevistas realizadas a apoderados, como en las entrevistas realizadas a los profesores y profesoras, se distingue el pensamiento de que para los niños y niñas que se encuentran en etapa escolar, es fundamental el apoyo de la familia y de la escuela y la relación que se pueda dar entre ambos. Cuando se da esta relación exitosa, los resultados se observan claramente en los estudiantes, aumenta la motivación, el compromiso y evidentemente obtienen los resultados esperados.

3. Formas de Relación

Existen medios tradicionales de información e interacciones entre las familias y la escuela, utilizadas mayoritariamente por los docentes que cumplen la función de profesores jefes. A este respecto, Garreta (2015, p.73) explica lo siguiente: *“Los progenitores utilizan, principalmente, para comunicarse con el profesorado, las reuniones de grupo y las entrevistas eso sí, estas últimas son consideradas las más útiles, por otro lado, la agenda y el horario de tutoría son menos utilizados”*. En cuanto a la formas de relación entre las familias y el establecimiento escolar, apoderados y docentes entrevistados coincidieron en sus respuestas, considerando las entrevistas personales y reuniones de apoderados como las principales formas de interacción, mencionando además otras formas como la asistencia a actividades de encuentro programadas por el establecimiento escolar, llamados telefónicos o por medio de la red social, *whatsapp*, asistiendo a la escuela de forma emergente para informarse o aclarar dudas, participando en talleres o en las reuniones del Centro General de Padres, madres y apoderados.

Tal como indica Garreta (2015) en estudios realizados en el contexto español, las apoderadas entrevistadas consideraron las reuniones de apoderados como el medio o espacio de relación de mayor importancia, por tal motivo, hacían todo lo posible por asistir a ellas, de lo contrario sentían que perdían información importante sobre las actividades del establecimiento y situación escolar de sus hijos e hijas.

Esto es lo que se desprende también de lo que dice la apoderada Solange:

Asisto a todas las reuniones, eee, de repente un poco aburridas, jajajaja, pero la introducción es buena porque nos informan de todo lo que pasa, eso es bueno, porque cuando suceden cosas todo el colegio está informado de lo que está pasando, eso es bueno, porque hay buena relación entre profesor y apoderado (Solange, apoderada de primero y octavo año básico).

La apoderada Valeria, también destaca la importancia de la asistencia a reuniones e incorpora nueva información sobre el tema:

Asisto siempre a las reuniones, uso el WhatsApp para recordarme un poco. Son buenas, lo único sí, como en todos lados es poca la asistencia de los apoderados, pero a veces no se puede, igual uno se sacrifica también, los hijos son de todos, no sólo de un grupo de apoderados...El profesor explica las materias, eso me gustó lo voy a recalcar bien, puso una fórmula de un ejercicio de matemática, el profesor lo explicó en la pizarra, entonces a mí me sirvió porque refresqué la memoria de cómo se hacía ese ejercicio, porque no tenía idea de cómo hacerlo. Igual yo llego más preparada donde mi hijo, eso es lo que me gusta de las reuniones, explica cuando hay prueba, las notas de las evaluaciones, todo, es una clase más para nosotros (Valeria, apoderada de séptimo año básico).

Las familias entrevistadas de este establecimiento escolar, consideran la asistencia a reunión de padres, madres y apoderados, como uno de sus compromisos fundamentales, destinando el tiempo necesario para asegurar su participación en este espacio educativo de relación con la institución, el no acudir, les genera la sensación de quedar desinformadas e identificadas como familias poco comprometidas.

“Para el profesorado en formación, los padres y apoderados ideales son quienes se comprometen con la educación de sus hijos, asistiendo a las entrevistas individuales concertadas por el profesor y a las reuniones convocadas por este, además de apoyar a sus hijos en la realización de tareas y promover adecuados hábitos de estudio en casa” (Cárcamo y Rodríguez, 2015, p.460).

En nuestro caso particular, los profesores jefes entrevistados también comparten esta visión; Carlos menciona:

La principal instancia de relación es la reunión de apoderados y ahora también el centro general de padres, es un buen estamento que se formó dentro de la escuela, también la información es mucho más fluida con ellos, yo creo que reparten a varios canales la información, así que yo creo que fue buena decisión haber creado el centro de padres (Carlos, profesor jefe de quinto año básico).

Claudio, docente del establecimiento educacional en estudio, refuerza esta opinión:

Yo creo que hay una relación que es básica. Hay dos relaciones que son las principales, que es a través de la entrevista con apoderados, pero por lo general en mi caso, lo hacemos solamente cuando hay dificultades, que eso debería cambiar. Y la relación que hay en términos de reuniones, serían como las dos vinculaciones más cercanas, más directas, pero aun así siento que el tiempo que deberíamos tener de vinculación con la familia es poco (Claudio, profesor jefe de segundo año básico).

Ambos docentes, concuerdan en destacar las reuniones de apoderados como un espacio de relación y encuentro con las familias de primera importancia, quizás por la sistematicidad con la que se realizan, la cercanía que se cultiva entre ambos agentes, o tal vez, por ser un espacio en el que se puede reunir a todos los padres, madres, apoderados o acudientes al menos una vez al mes. Uno de los temas que más destacan en estas reuniones, es la entrega de información actualizada sobre asuntos específicos del curso o de la escuela en general. Nuevamente se hace referencia a los tiempos de relación entre la familia-escuela, indicando que no son suficientes para establecer una adecuada articulación entre ambos agentes.

El registro de observación 2, permite evidenciar algunos de los elementos mencionados anteriormente:

Registro de Obs. 2: Observación con nota de campo.

Contexto de las prácticas observadas: reunión de apoderados de cuarto año básico, correspondiente al mes de agosto. Prácticas observadas: Se observa la asistencia de un noventa por ciento de los padres, madres, apoderados o acudientes, un grupo de apoderadas reparte café y queque. La profesora entrega información sobre la programación de aniversario de la escuela, mencionando los detalles de horarios y actividades que se realizarán, entre ellas los invita a ser parte de las alianzas (disfraces, competencias deportivas, entre otras), les explica que este año, al igual que el año anterior, se realizará una fiesta familiar el día jueves en la tarde desde las 19:00 hrs. Instancia en la que podrán instalar un stand de ventas como curso, además de disfrutar de juegos y competencias, pagando \$500, dinero que beneficiará al Centro de Estudiantes quienes organizan la actividad. Luego comienza a inscribir a los apoderados con donaciones para las canastas familiares de aniversario. Al finalizar la inscripción, la profesora realiza una reflexión de los resultados de una evaluación de matemática, correspondiente a la asignatura que ella imparte, la que tuvo sólo dos calificaciones suficientes, una apoderada levanta la mano y menciona que durante las vacaciones de invierno estudió con su hijo las tablas de multiplicar, tal y como se les solicitó, pero que los alumnos se olvidan de la materia cuando no asisten a clases durante mucho tiempo, otra apoderada solicita si la profesora puede realizar un taller para padres para explicar el procedimiento que ella trabaja con los niños y niñas para resolver operatorias, la profesora está de acuerdo con la propuesta, define fecha y horario e inscribe a los apoderados interesados (02 de Agosto de 2017).

Llama la atención en la anterior cita etnográfica que, de los posibles niveles de participación, propuestos por el Centro de Investigación y Docencia Económicas, CIDE, (citados en MINEDUC, 2002), el nivel de participación parental educativa que se observa con mayor claridad es el de tipo informativo, mediante la entrega de información sobre cambios y decisiones que ocurren en el año escolar. La escuela también comunica sobre los cambios y decisiones más importantes que vayan ocurriendo en el año escolar, así como mantiene informados a padres y apoderados sobre las situaciones relacionadas con el rendimiento y conducta de su hijo(a), particularmente en lo que respecta a sus logros. Además, es posible percibir que el establecimiento escolar en estudio, genera y promueve espacios de participación familiar relacionados con actividades extra programáticas o de encuentro entre todos los estamentos, planificando acciones en las que padres y madres sean parte del programa junto a sus hijos, ajustando además horarios que faciliten la asistencia de sus familias.

Por tanto, la relación escuela-familias-comunidad, es multidimensional; dada la diversidad de opciones posibles para proponer y dinamizar esta relación, desde la escuela se conocen diversas formas de generar instancias de vinculación entre ellas: las escuelas para padres y madres, las acciones de voluntariado, las diversas estrategias para el acceso a la información y comunicación, las tareas para la casa y otras instancias que promueven el

aprendizaje desde el hogar, las reuniones de apoderados/as, talleres literarios u otros, la contribución en actividades de recreación, por nombrar solo algunas (MINEDUC, 2017, p.18).

Información que refuerzan las siguientes apoderadas:

Bueno, ahora vengo al taller de manualidades, estoy en un taller de literatura, en eso estoy, aaa y mi hijo está en un taller de cocina, contantemente participo, bueno en realidad este año he estado de lunes a viernes, porque mi hijo también viene a un taller de música los viernes, así que prácticamente me lo pasó aquí nada más. En el taller de literatura entro para acá, estoy adentro de la escuela, el miércoles que participo en el taller de manualidades también estoy adentro de la escuela (María José, apoderada de cuarto año básico).

Y en las palabras de Carmen:

Si, asisto a las actividades de participación que organiza la escuela, generalmente cuando hay actividades de aniversario, en septiembre las fiestas patrias, los actos importantes, las convivencias que se les hacen a los niños en el colegio, siempre trato de participar en lo que el tiempo me acompañe, pero generalmente en casi todo (Carmen, apoderada de primer año básico).

En cuanto a la conformidad con los espacios, momentos y formas para relacionarse con la escuela, la mayoría de las apoderadas entrevistadas, coincide en afirmar que se encuentran conformes con los espacios, momentos y formas de relacionarse con el establecimiento escolar, destacando la disposición y flexibilidad de los docentes en atender las inquietudes y necesidades de los padres, madres y apoderados, quienes muchas veces ajustan horarios o resuelven situaciones emergentes durante recreos o postergan otras actividades pedagógicas para acoger a las familias. Además de mencionar que la escuela siempre considera a las y los apoderados en las diversas actividades que planifica. Aluden a la efectiva organización que existe en el establecimiento en relación a los roles definidos y claros de los equipos directivos y de los diferentes estamentos, quienes facilitan la atención de las familias, gracias a la cercanía y espacios físicos dispuestos para la situación.

Ejemplo de lo anterior se encuentra en el discurso de las siguientes apoderadas:

Los horarios que nos dan para los profesores están bien, porque, por ejemplo, si a uno la citan en la mañana y uno tiene un problema, igual puede venir en la tarde, como la flexibilidad para uno allegarse a los profesores, entonces igual está bien, que nos dan flexibilidad (Gladys, apoderada de séptimo año básico).

Y en el discurso de Paola:

Estoy conforme, es lo que más he destacado, siempre converso con mi marido, él no puede por el trabajo venir a las reuniones a participar, pero incluso él cambió turno

para poder venir al estofado de San Juan, él está al tanto de todo, porque siempre le digo que el colegio considera a los apoderados, esa es mi percepción que tengo de la escuela (Paola, apoderada de cuarto año básico).

Al igual que en la respuesta de Solange:

El colegio tiene sus estamentos, sus lugares en los que se pueden hacer esas conversaciones, a uno no la atienden en la entrada de la puerta, tiene su oficina cada uno, el profesor tiene su lugar donde atiende al apoderado, entonces se da más grata la conversación (Solange, apoderada de primero y octavo básico).

La tarea no es fácil, motivar y acercar a las familias es un desafío necesario que algunas comunidades educativas han asumido, como se ve en las Escuelas Efectivas, "la falta de apoyo de los padres no es una excusa para no producir cambios. [Los profesores] no esperan apoderados ideales, ni se quejan por la dura realidad familiar y social que los rodea" (Aylwin, Muñoz y Flanagan, 2005, p.67). Estas escuelas consideran que es necesario partir con las familias que acuden a la invitación, entendiendo que en el camino se irán sumando otros apoderados a la convocatoria.

El registro de observación 3, permite evidenciar algunos de los elementos mencionados anteriormente:

Registro de Obs. 3: Observación con nota de campo.

Contexto de las prácticas observadas: Peña Folclórica Fiestas Patrias, inicio de actividad 19:00hrs. Prácticas observadas: la actividad se inicia a las 18:00hrs. Aprox., momento en el que comienzan a llegar a la escuela el grupo de apoderados y apoderadas que deberá vender los productos de cada curso, seis apoderadas de octavo año básico solicitan instalar la freidora al interior del gimnasio, lugar donde están instalados los stands de ventas. Mencionan que quieren ver las competencias de guaracha y cueca porque algunos de sus hijos e hijas participarán. A las 20:10hrs. Comienzan las competencias de guaracha de alumnos y alumnas de educación parvularia. Se observa una numerosa asistencia de padres, madres, apoderados, familiares y amigos de los estudiantes, distribuidos entre quienes cocinan y venden, quienes observan y acompañan a las parejas de baile y un grupo que compra los productos en los variados stands. Profesores y asistentes de la educación organizan y apoyan la actividad ejecutando diversas funciones. Se observa un ambiente acogedor, alegre y tranquilo (14 de septiembre, de 2017).

4. Dificultades y Obstáculos para la relación familia-escuela

Frente a la pregunta ¿Qué dificultades u obstáculos existen para establecer una relación entre la familia y la escuela? La mayor parte de las apoderadas entrevistadas menciona que el establecimiento educacional no genera ningún obstáculo, traba o dificultad

para que los padres, madres y apoderados se relacionen con la escuela, destacando además las oportunidades que ofrece para atender a las familias, quienes se sienten acogidas gracias a que la escuela resuelve sus inquietudes y necesidades. Algunas apoderadas indican que sus horarios laborales y la distancia entre sus hogares y el establecimiento, son obstáculos externos a la institución escolar que afectan la relación. Dos de las entrevistadas hacen mención a la restricción de ingreso de apoderados y apoderadas que se instaló el último año, lo que afectó, aunque en una mínima expresión, la relación estrecha que existía entre docentes y asistentes de la educación con las familias. Ejemplo de estas afirmaciones la encontramos en la respuesta de Solange, apoderada:

No creo que haya una dificultad para el colegio porque siento que cuando uno tiene un problema, siento que la acogen bien, o sea, se trata de solucionar el problema de fondo y, no tengo problemas con el colegio, en cuanto a que el establecimiento me bloquee de algo, o no me informe de algo, encuentro que hay buena relación, hasta el momento estoy conforme (Solange, apoderada de primero y octavo básico).

Y en los comentarios de Lucía:

No veo mayores dificultades, tiempo nada más, porque entro a trabajar a las 9:00 de la mañana, salgo a las 8:00 de la tarde, ya no me queda tiempo, la escuela ofrece oportunidades, cuando pido que me atiendan lo hacen y me siempre me han podido atender (Lucía, apoderada de octavo básico).

En cambio, profesores y profesoras jefes entrevistados fueron más categóricos, al indicar que las principales dificultades y obstáculos que existen para establecer una relación entre la escuela y la familia es el tiempo del docente y del apoderado (a). El tiempo de los docentes es insuficiente para atender realmente las necesidades de todas los padres, madres y apoderados, al igual que el tiempo del apoderado (a), debido a los horarios de trabajo poco compatibles con los de la escuela. Profesores y profesoras mencionan además el escaso interés y compromiso de algunas familias. Información que se ve reflejada en el discurso de la profesora Nicole:

Yo creo que el tiempo es una dificultad, porque en las reuniones, a pesar, de que tratamos de hacerlas lo más acotadas posibles, siempre nos falta tiempo, para hacerlas quizás como escuelas para padres, porque si algún contenido es dificultoso para ellos, uno tendría ese espacio para acercarlos aún más al proceso, pero uno siempre anda como escasa de tiempo y sobre la marcha trata de solucionar cosas, el tiempo, yo creo que sí, eso, tiempo de ambos, tiempo de la familia y del profesor, porque la familia también da prioridades a otras cosas y no se hace el tiempo de acercarse a la profesora a conversar o no viene a reuniones que es el espacio que uno tiene para conocerlos y trabajar con ellos, entonces el apoderado también no tiene ese tiempo, o no se lo hace (Nicole, profesora jefe de primer año básico).

Al respecto, el Ministerio de Educación de Chile:

“Reconoce la dificultad para integrar a las familias en las escuelas, debido a las condiciones contemporáneas que afectan a los hogares, entre ellos el escaso tiempo para cumplir su función socializadora, las profundas transformaciones por las que atraviesa la familia, apuntan a modificar nuestra idea tradicional de lo que es una familia” (MINEDUC, 2002, p.23).

A pesar de los evidentes obstáculos que existen hoy en día para motivar e integrar a las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, la tarea no es un imposible, los establecimientos escolares tienen el gran desafío y misión de incorporar a sus padres, madres y apoderados, partiendo desde la obligación y voluntad de declarar en sus documentos normativos, la forma y temporalidad de participación de las familias en las diferentes actividades, espacios de reflexión y toma de decisiones. Tal y como lo explicita el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución escolar en estudio, que indica algunas de las oportunidades y medidas de acercamiento familia-escuela, destacando acciones como: Ejecución de talleres para padres, madres y apoderados, programación de oportunidades de trabajo colaborativo con los distintos estamentos del establecimiento, oportunidades de participación en las diversas actividades anuales de encuentro, constitución y participación del Centro de Padres y Apoderados y entrega de apoyo de distintas redes de asistencia familiar (PEI, 2015).

5. Cómo se estableció la forma de relación

Acerca de cómo se estableció la forma de relación familia-escuela presente en el establecimiento escolar en estudio, profesoras y profesores entrevistados son categóricos en asegurar que la escuela ha definido y decidido las formas de relación entre ambos agentes educativos, las que se encuentran declaradas en los siguientes documentos normativos: Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Plan de Mejoramiento Educativo (PME) La difusión es realizada desde el equipo directivo a los docentes y éstos a su vez a las familias. Algunos de los entrevistados, destacan que durante los últimos años la institución escolar ha abierto espacios de participación y decisión a los padres, madres y apoderados, la que se ha canalizado mediante el Centro General de Padres y Apoderados (CGPA).

Como lo explica Miriam:

Lo hemos conversado al elaborar el PEI, cuáles son las pautas digamos para que los apoderados participen de las actividades o en el centro general también, entonces de a poco se han ido dando lineamientos para que los apoderados puedan participar de las actividades, ha sido desde la escuela, pero también preguntándoles a los apoderados, porque en el Centro General ellos han ido de a poco abriendo espacios, bueno de siempre nosotros le hemos ido dando las pautas y también les hemos ido dando los espacios que ellos necesitan tener y que ellos han solicitado, ha sido de a poco (Miriam, profesora jefe de sexto año básico).

La cultura escolar de cada establecimiento se caracteriza por normas, tradiciones, valores y sellos determinados inicialmente por las características culturales del país, pero que se definen y acomodan a la cultura específica de cada institución educativa, lugar donde además docentes aportan desde su propia forma de pensar y actuar. *“Las escuelas se han considerado reproductoras o transmisoras de la cultura de una generación a la siguiente según formas muy variadas”* (Wilcox, 2007, p.103). Lo que ha contribuido a la toma de decisiones de forma unidireccional, asumida como función principalmente de los equipos directivos, en relación al rol y participación que deben ejercer las familias en los establecimientos escolares, lo que se ha asumido como una acción adecuada.

De igual forma Nicole afirma:

La relación familia-escuela la define el PEI, el Proyecto Educativo Institucional, es una forma también de fortalecer los aprendizajes de los niños, ahí también establece la escuela, el tener un grupo organizado como el centro de padres. Crea ese vínculo con los apoderados y el sub- centro, quienes también tienen reuniones del centro general donde se informan. Entonces la escuela lo establece, a través de su PEI y nosotros lo ayudamos a concretar (Nicole, profesora jefe de primer año básico).

Al revisar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento escolar en estudio, se refuerza y declara la importancia de la participación de la comunidad educativa en la discusión de las decisiones, en la congregación de todos los agentes educativos en torno a un proyecto común y en la definición de acuerdos básicos de cómo lograrlo. Destacando que la gestión educativa estratégica del PEI, se centra en el desarrollo del trabajo colaborativo entre los diferentes estamentos.

El registro de observación 4, permite evidenciar algunos de los elementos mencionados:

Registro de Obs. 4: Observación con nota de campo

Contexto de las prácticas observadas: Cuarto Consejo Escolar año 2017. Prácticas observadas: Integrantes del Consejo Escolar de la escuela en estudio, más dos invitadas (Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica e Inspectora General), se reúnen para informar sobre fusión e incorporación de escuela de párvulos al establecimiento escolar durante el año 2018. Representante del sostenedor, explica y responde preguntas sobre el proceso y los detalles de la fusión, recomienda acelerar el proceso, para poder solicitar los requerimientos que la escuela estime necesarios. Jefa de U.T.P., directora e Inspectora General mantienen un diálogo permanente sobre el tema durante la reunión, representante de los docentes es la secretaria del Consejo, se dedica a redactar el acta, representante de las y los estudiantes sólo escucha, al igual que la representante de los asistentes de la educación. Luego de exponer la situación y de responder varias preguntas sobre el tema, el representante del sostenedor, pregunta su opinión sobre el tema a la presidenta del Centro General de

Padres y Apoderados (CGPA), la que responde: "Lo veo positivo, va a ser un avance para la escuela, nosotros como CGPA vamos a integrar a los nuevos apoderados, además estamos de acuerdo en reformular el PEI" (23 de octubre, de 2017).

El registro de observación anterior, deja en evidencia que, en la institución escolar en estudio, existen y se desarrollan instancias de participación y reflexión sobre políticas institucionales, en donde asisten representantes de todos los agentes educativos, cumpliendo con el Decreto N° 24/2005 y Decreto N° 19/2016 que reglamentan los Consejos Escolares. *"A través de estos consejos, se promueve la activa participación de todos los actores de la comunidad escolar con el objeto de mejorar la calidad de la educación y los logros de aprendizaje en los establecimientos educacionales"* (MINEDUC, 2007, p.25). Aunque existe este espacio consultivo, se observa que la mayor intervención y toma de decisiones aún emana desde el equipo directivo del establecimiento escolar, la familia, si bien tiene una opinión clara, espera la venia de las autoridades de la escuela para expresar su postura.

Observación que es compartida por Emilia:

Bueno, cuando yo llegué a esta escuela, ya había una forma de relación familia-escuela, pero es más fomentado por parte del director, UTP, orientador (Emilia, profesora jefe de segundo año básico).

El fomento de la relación familia-escuela del establecimiento educacional en estudio, ha surgido de propuestas emergentes y basadas en algunas normativas presentes en los documentos formales, pero principalmente de la necesidad evidente de aumentar la participación de padres, madres y apoderados en los diferentes momentos, espacios e instancias de encuentro y relación. Éstas formas de relación generalmente han sido planteadas y aprobadas por el equipo directivo, pero como mencionan algunas profesoras en relatos anteriores, el Centro General de Padres y el Consejo de Profesores poco a poco han ido abriendo espacios, mediante el fomento de ideas que estimulan y aumentan el compromiso y acercamiento de las familias a la escuela. Para resumir la primera temática en estudio: relación familia-escuela, apoyaremos la conclusión en la siguiente cita:

La participación de los apoderados sigue estando atravesada por la co-existencia de dos lógicas distintas. La primera, que entiende la escuela como un sistema social cerrado que solo da cabida al trabajo de expertos en educación y donde el rol de las familias es constituirse en un controlador externo de su eficacia. Una segunda lógica, que se apoya en una noción de educación que considera indispensable abrir sus puertas y crear espacios de deliberación entre los actores directamente implicados en los procesos socializadores cotidianos de la infancia. Alianza que no se traduzca solo en relaciones diádicas entre docentes y familias, individualmente consideradas, sino también convoque a una participación organizada del estamento (Gubbins, 2012, p.69).

El establecimiento educacional en estudio, es un claro ejemplo de ésta co-existencia de dos lógicas distintas. El análisis etnográfico demuestra una evidente intención de incorporar a la familia en varios ámbitos educativos que forman parte esta institución, pero probablemente aún sin mucha conciencia y rigurosidad, lo que se ve acrecentado por la falta de algunas herramientas y equipo humano asignado de manera formal que asuma y promueva la colaboración entre ambos estamentos, facilitando así la instalación de una efectiva política de participación de los padres, madres y apoderados en la escuela. Por un lado, la relación familia-escuela es valorada por ambos agentes en estudio (docentes y familia), principalmente como necesaria para mejorar los resultados académicos de las y los estudiantes, valorando la existencia de muchas formas de relación instaladas en la institución educativa como, reuniones, entrevistas, talleres, actividades de encuentro y la disposición positiva en la atención a dudas e inquietudes de las familias. Por otro lado, tanto docentes como las familias entrevistadas, mencionan el tiempo como uno de los factores que dificulta dicha relación, además de considerar que aún la mayor cantidad de formas de relación son emanadas desde la escuela, a través de las figuras del equipo directivo. Destacando también que algunos docentes aún consideran a las familias como un agente que no aporta al desarrollo de los estudiantes, siendo la escuela quien tiene que orientar, enseñar y sancionar a los padres, madres y apoderados que no cooperen con el sistema educativo. Idea que refuerza Gubbins:

“De allí la necesidad y desafío de la comunidad educativa, de abrir los espacios de encuentro entre familias y escuela para una mayor reflexividad conjunta respecto del sentido y aportes que tanto la escuela como las familias pueden hacer”. Quien también señala que: “Debe existir convicción y confianza en la deliberación colaborativa, de lo contrario la participación de los apoderados seguirá siendo parte de la retórica de la política educativa y de las propias escuelas” (Gubbins, 2012, p.72).

El establecimiento educacional evidencia un gran avance en cuanto a integración y atención de las familias, percibido y declarado por los padres, madres y apoderados y docentes de la escuela en investigación, quienes mencionan su conformidad frente a la temática. Se observa la necesidad de abordar el tema, estimulando y creando como menciona (Gubbins, 2012), la convicción en todos los agentes educativos sobre la importancia de una relación familia-escuela efectiva, que favorezca el desarrollo integral de todos los estudiantes de la institución escolar; destacando también que debe existir una propuesta consciente y planificada (que no exista sólo en documentos formales), donde directivos fomenten el planteamiento de ideas y formas de relación contextualizadas y emanadas desde todos los estamentos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Respecto de la evidencia presentada en el apartado de resultados, fue posible rescatar los siguientes elementos relevantes: la escuela en estudio proporciona a sus padres,

madres y apoderados variadas oportunidades de participación y relación, siendo las más valoradas las reuniones de apoderados y entrevistas personales. Los canales de comunicación son considerados suficientes tanto por las apoderadas entrevistadas como por los docentes, destacando el uso de los medios tecnológicos de comunicación. En cuanto a los momentos e instancias de relación; la escuela ha aumentado los espacios de encuentro, destacando fiestas familiares y talleres para las familias.

Los ámbitos a mejorar evidenciados en los resultados del estudio, indican la necesidad de fortalecer y organizar los tiempos de relación familia-escuela, principalmente aquellos destinados a las entrevistas personales, instancia formal que obtuvo una gran valoración por los agentes de la investigación. Se mencionan algunas sugerencias como la posibilidad de calendarizar las entrevistas, felicitar los logros de las y los estudiantes y de fortalecer los momentos e instancias de relación, por ejemplo, potenciar las reuniones de apoderados, para aumentar su productividad e interés de las familias. Por último, se detectó la necesidad de actualizar y mejorar los documentos normativos de la institución en cuanto a la relación familia-escuela, además de incorporar a toda la comunidad educativa en este proceso.

Además, es posible concluir que ambos supuestos de investigación fueron corroborados con los resultados de esta investigación: se detectó una de participación de tipo informativo y las prácticas sociales de relación entre ambos agentes (familia-escuela) emanan de la necesidad de la institución escolar. Aunque existe una amplia gama de instancias y momentos de participación que favorecen la relación, es la escuela quien determina los tiempos y las formas de interacción, considerándose aún la responsable de guiar a los padres, madres y apoderados, quienes actúan como receptores de información y de decisiones en el plano educativo. Antecedentes evidenciados en los hallazgos de la investigación.

Entre las dificultades del proceso, destaca la necesidad de profundizar en algunos aspectos de la investigación, entre ellos, observar otros escenarios, instancias y momentos de relación familia-escuela, nutrir el registro de la información observada, la no utilización de un sistema de grabación durante estas instancias (por la privacidad de los momentos) dificultó la redacción textual de algunos diálogos y expresiones. Durante la vigilancia epistemológica puesta en práctica, se mantuvo una constante tensión entre el rol de profesora y no profesora, por ser parte de la escuela en estudio.

Entre las proyecciones, se destaca que, gracias a la ejecución y resultados del estudio, éste permitirá a otros investigadores continuar profundizando sobre la temática de investigación en esta escuela o en otras escuelas. Además, los resultados de la investigación contribuirán a la labor de la Unidad Técnico Pedagógica del establecimiento educacional en estudio, orientando la mejora y actualización de los Instrumentos de Planificación y Gestión Institucional del contexto investigado.

Un aspecto concreto dentro de las proyecciones del estudio dice relación con la posibilidad y necesidad de indagar respecto de los procesos y formas de comunicación que prevalecen al interior de la escuela, puesto que la comunicación se configura como una de las dimensiones constitutivas de la relación entre familias y escuela menos abordadas, tanto en el concierto nacional como internacional. En tal sentido, abrir puentes de sentido que posibiliten la elaboración de un plan de comunicación sobre la base de conocimiento empírico, puede constituirse uno de los principales aportes derivados de este estudio.

Para finalizar (Díaz de Rada, 2010, p. 19) nos dice: *“La cultura es una forma de vida social, donde siempre es la práctica social la que precede a la cultura”*. No cabe duda que las escuelas son espacios burocráticos, a pesar de esto los agentes y la práctica trasciende sobre los instrumentos de gestión y planificación institucional.

REFERENCIAS

- Alcalay, L., Milicic, N. y Torretti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia Escuela. Un Programa Audiovisual para Padres. *Psyche*, 14(2), 149-161.
- Armas, N. (2012). Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente de aquellas en situación de riesgo psicosocial. *IPSE-ds*, 5, 9-23
- Aylwin, M., Muñoz, A. y Flanagan, A. (2005). Buenas prácticas para una pedagogía efectiva: Guía de apoyo para profesoras y profesores. Santiago: MINEDUC – UNICEF.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2003). Informe Capital Humano en Chile. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Cárcamo, H. (2015). Ciudadanía y Educación. Imágenes sobre la formación para la ciudadanía en la escuela y sus procesos de configuración. Concepción: Ediciones UBB.
- Cárcamo, H. y Rodríguez, C. (2015). Rol parental educativo: aproximación a las percepciones que poseen los futuros profesores. *Educación y Educadores*, 18(3), 456-470.
- Cerletti, L. (2013). Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Proposiciones*, 24(2), 81-93.
- Colás, P. y Contreras, J. (2013). La Participación de las Familias en los Centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499.
- Coller, X. (2005). Estudio de Casos. Madrid: CIS.
- Cortese, I., Pérez, L. y Gallardo, G. (2007). Construyendo una alianza efectiva familia-escuela. Santiago: Unicef.

- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Epstein, J. (2001). *School, Family, and Community partnership: Preparing educators and improving Schools*. Boulder CO: Westview. 85(627).
- Gallardo, G. (2006). *Historia de la relación Familia y Escuela*. Santiago: VALORAS UC.
- Romagnoli, C. y Gallardo, G. (2008). *Alianza Efectiva Familia Escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Santiago: VALORAS UC.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las Familias en la Escuela Pública. Las Asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CIDE y CEAPA.
- Garreta, J. (2015). *La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria*. RASE, 8(1), 1-15.
- Garreta, J. (2016). *Las asociaciones de madres y padres en los centros escolares de Cataluña: puntos fuertes y débiles*. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 47-59.
- González, E., González, M. y Marín, M. (2007) *El distanciamiento entre la escuela y la vida familiar: un estudio biográfico*. *Omnia*, 13(2), 76-97.
- Guasch, O. (1997). *Observación participante*. Madrid: CIS.
- Gubbins, V. (2001). *Relación entre Escuelas, Familias y Comunidad: Estado presente y desafíos pendientes*. *Umbral*, 7, 1-19.
- Gubbins, V. (2012). *Familia y Escuela: Tensiones, Reflexiones y Propuestas*. *Reflexiones Pedagógicas. Docencia*, 46. Disponible en https://www.academia.edu/20584124/Familia_y_Escuela_tensiones_reflexiones_y_propuestas
- Gubbins, V. (2013). *Estrategias Educativas de Familias de Clase Alta*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(3), 1069-1089.
- Gubbins, V. (2016). *Relación familias y escuelas: ¿por qué y para qué?* Santiago: Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jadue, G. (2003). *Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos*. *Estudios Pedagógicos*, 29, 115-126.
- Martínez, S. (2014). *El encaje del puzle: las relaciones en tres realidades educativas*. En Cárcamo, Héctor. (ed.) *Making of...Construcciones etnográficas de la educación* (pp. 131-138). Madrid: Traficantes de Sueños.

- Martinic, S. (2006). El Estudio de las Representaciones y el Análisis Estructural del Discurso. En Canales, Manuel. (ed.). Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios (pp. 229-317). Santiago: LOM.
- MINEDUC. (2002). Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo. Santiago: MINEDUC, División de Educación General, Unidad de Apoyo a la transversalidad.
- MINEDUC. (2004). Reuniones de Padres, Madres y Apoderados/as: Un espacio de aprendizaje mutuo. Todos comprometidos con la calidad de la educación. Santiago: MINEDUC, Serie Crecer en Familia.
- MINEDUC. (2005) ¡Cuenta Conmigo 3! Ayudar a nuestras hijas e hijos en su trabajo escolar. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC (2015). Política Nacional de Convivencia Escolar. 2015/2018. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC (2017) Política de Participación de las Familias y la Comunidad. En Instituciones Educativas. Santiago de Chile.
- Morales, F. (1998). Participación de Padres en la Escuela: Componente para la formación de profesores. Serie Documentos N°2. Santiago de Chile: CIDE.
- Nogués, V. y Precht, A. (2015). Nuevas Formas de Relación en la Escuela: Reflexionar y Transformar. Santiago: Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Páez, R. (2015). Familia y escuela: Una alianza necesaria en la gestión escolar. Revista Iberoamericana de Educación, 67, 159-180.
- Pérez, G. (2007). Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos. Madrid: Narcea.
- Rioja, T. (2005). Una tradición fragmentada: proceso de cambio en concepciones y prácticas familiares - estudio de casos de familias de nivel socioeconómico medio alto en Santiago. Tesis para optar al grado magíster en antropología y desarrollo. Universidad de Chile, Santiago.
- Rockwell, E. (2008). Huellas del pasado en las culturas escolares. En Franze, A. y Jociles, M. (Eds.) ¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación (pp.275-306). Madrid: Trotta.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz Olabuenaga, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Deusto
- Schilling, C. (2015). La construcción de nuevas interacciones entre familia y escuela: avanzando hacia una perspectiva comunicativa del espacio escolar. En Nogués, V. y Precht, A. (eds.) Nuevas

formas de relación en la escuela: reflexionar y transformar (pp. 195-214). Santiago: Universidad Santo Tomás.

Soto Roa, F. (2000). Historia de la Educación Chilena. Santiago: MINEDUC/CPEIP.

UNESCO (2004). Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana. Santiago: UNESCO/OREALC.

UNICEF (2012). Familia-Escuela "Trabajando Juntos". Experiencias de involucramiento de la familia para la efectividad escolar Región de Tarapacá. Chile. Fundación educacional Collahuasi.

Usategui, E. y Del Valle, A. (2009). Escuela, familia y sociedad: la ruptura de un consenso *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. (México), XXXIX(1-2), 171-192

Villarroel, G. y Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios pedagógicos*, 28, 123-141

Velasco, H., García, J. y Díaz de Rada, Á. (2007). Lectura de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid. Trotta.

Vélez, R. (2009). La relación familia-escuela como alianza. Aproximaciones a su comprensión e indagación. *Revista Educación Comunicación Tecnología*, 3(6), 1-15.

Wilcox, K. (2007). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela. En Díaz de Rada, Ángel; García, Javier; Velasco, Honorio (eds.), *Lectura de antropología para educadores*. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar (pp. 95-126). Madrid: Morata.



REFLEXIONES PEDAGÓGICAS / ACADÉMICAS

Programa de buenas prácticas TIC en personas con Trastorno del Espectro Autista

Good ICT Practices Program for People With Autism Spectrum Disorder

Triana Sánchez del Cerro¹ | Universidad Internacional de Valencia, España |
 triana.sanchez@hotmail.es

RESUMEN

Ante la necesidad detectada sobre el buen uso de las tecnologías de información y comunicación de la población con trastorno autista, se propone generar un programa que permita a adolescentes y padres, contar con conocimientos y estrategias de uso responsable y seguro de las tecnologías de estas herramientas. Para llevar a cabo el diseño de este programa se ha revisado la bibliografía especializada, a partir de la cual, se han establecido las necesidades educativas que presentan estas personas, centrándose en los criterios diagnósticos del DSM-5. El resultado es un programa con treinta actividades dirigidas a este colectivo y sus familias. Todas ellas orientadas a potenciar las capacidades menos desarrolladas, como son el ámbito comunicacional y social dentro de la escuela. Se trata de un programa actualizado, funcional, concreto y centrado en las necesidades de los adolescentes y sus padres. Se estima que este programa puede ser transferible a otros colectivos, así como también a otros contextos educativos.

Palabras clave: Programa educativo, Trastorno del espectro autista (TEA), Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

ABSTRACT

Considering the detected need on the proper use of information and communication technologies by the population with autistic disorder, it is proposed to create a program that allows adolescents and parents to have knowledge and strategies for responsible and safe use of the technologies of these tools. To carry out the design of this program, specialized bibliography has been revised, from which the educational needs presented by this population have been established, focusing on the diagnostic criteria of the DSM-5. The result is a program with thirty activities aimed at this group and their families. All of them aimed at enhancing the lesser developed capacities, such as the communicational and social skills within the school. It is an updated, functional, concrete program focused on the needs of adolescents and their parents. It is estimated that this program can be transferable to other groups, as well as to other educational contexts.

Keywords: Educational program, Autism Spectrum Disorder (ASD), Information and Communication Technologies (ICT).

¹ Máster en Psicopedagogía

INTRODUCCIÓN

Vivimos hoy en una sociedad en la que una gran parte de los niños y adolescentes tiene fácil acceso a Internet y en consecuencia a redes sociales. Desde su popularización han existido tanto detractores como defensores del *Social Media*, dándose argumentos tanto para la defensa del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC), como para su rechazo. En su defensa se señala por ejemplo que estas herramientas son muy motivadoras en general, y para las personas con TEA todavía más, esto debido a que es un recurso muy visual, atractivo y relativamente de fácil acceso. Garrote (en García, Garrote y Rojas, 2016), es un gran defensor de esta idea y, por ello, investiga y fomenta el uso de las TIC como herramienta de aprendizaje.

Del mismo modo puede entenderse que las TIC pueden encerrar también un gran riesgo para los niños en general y para quienes presentan TEA, puesto que estos niños no conocen los peligros que supone, por ejemplo, facilitar sus datos personales en las redes sociales. La literatura, da cuenta de casos de ciberbullying, sexting y ciberviolencia de género, suplantación de identidad y un largo etcétera, que hoy son más frecuentes de lo que se quisiera.

Bajo este contexto de beneficios y dificultades acerca de las TIC, se estima que se deben promover prácticas de autocuidado que todos debieran conocer (Baron-Cohen, 2016). Por lo mismo, la tarea es generar estas instancias de apoyo a la formación de niños y padres de tal modo que se fomente una correcta utilización de las TIC, en las que se les enseñe a sacar partido a las posibilidades que éstas ofrecen, promuevan una mejor comunicación con los demás para facilitar las relaciones sociales y de prevención de las situaciones de sobre-exposición ya que se considera de suma importancia velar por los derechos de este colectivo.

En este sentido se puede señalar que el diseño de este programa viene motivado por una preocupación real y concreta percibida, evidenciada por parte de las familias acerca del uso, e incluso abuso, que los adolescentes hacen de las TIC.

Previo al diseño de esta propuesta se realizó una búsqueda de información acerca de las percepciones de los padres, quienes respondieron una encuesta elaborada para tales efectos. Los resultados indicaron coincidencias de los padres respecto a la desinformación que existe, así como también acerca de la dificultad que tienen para controlar los contenidos a los que tienen acceso sus hijos adolescentes. También se aplicaron encuestas a los adolescentes, de las cuales se desprende la dependencia de los aparatos electrónicos y su imposibilidad de mantenerse desconectados de las redes sociales y al Internet en general.

Por lo mismo, este programa es también para las familias de los estudiantes debido a la influencia que ellos tienen en el control del tiempo y de los contenidos a los que están expuestos los niños y adolescentes. La preocupación que muestran por la cantidad de horas que sus hijos pasan delante de la pantalla, hace que se preocupen constantemente sin saber

cómo pueden actuar. En el programa, las familias también son protagonistas porque son parte fundamental, sobre todo porque son las personas que más tiempo pasan con ellos. Estas deben estar al día de lo que hacen sus hijos, qué redes sociales utilizan, cuánto tiempo dedican al uso de las TIC, la importancia que tiene hacer un buen uso de esta herramienta y, sobre todo, estar alerta para detectar posibles anomalías.

PROPUESTA TEÓRICA

Espectro Autista: Evolución del concepto

El término autismo proviene de la palabra griega *eaftismos*, cuyo significado es *encerrado en uno mismo*, y su introducción en el campo de la psicopatología fue obra del psiquiatra suizo Bleuler en 1911 (citado en García, Garrote y Rojas, 2016) que utiliza el vocablo autismo para definir uno de los síntomas fundamentales de la esquizofrenia. Posteriormente, Kanner (citado en Artigas-Pallares y Paula, 2012), destaca que la esquizofrenia es un síndrome distinto del autismo. Éste se basa en un primer estudio de once casos (ocho niños y tres niñas) y destaca, a excepción de sus diferencias interindividuales, la presencia de una serie de características esenciales comunes que se mantienen hoy en día.

En los primeros veinte años de aparición del síndrome (1943-1963), Kanner lo describe como un trastorno emocional producido por una inadecuada relación afectiva entre el niño y los padres, entendiéndose que este trastorno se debía a que los progenitores eran "fríos" en su relación con sus hijos, desencadenando esto en que la personalidad del niño o no se desarrollara normalmente. Así la mayor culpa recaía sobre las madres, ya que se afirmaba que no sabían formar un vínculo adecuado de apego en las primeras etapas de la infancia. Posteriormente, aparece el diagnóstico de Síndrome de Asperger utilizado para etiquetar a las personas con TEA de nivel alto (American Psychiatric Association, 2013).

Las manifestaciones clínicas del TEA pueden variar enormemente entre las personas que presentan este trastorno, así como sus habilidades intelectuales, que pueden ir desde la discapacidad intelectual a capacidades intelectuales situadas en el rango medio, o superiores al mismo. Sin embargo, todas las personas con TEA comparten las diferentes características que definen este tipo de trastornos; en general, sus habilidades de interacción con los demás son muy distintas de las habituales.

En algunos casos pueden presentar un aislamiento social importante, o no manifestar mucho interés por relacionarse con los demás; sin embargo, en otras ocasiones pueden intentarlo de una forma extraña, sin saber muy bien cómo hacerlo, y sin tener en cuenta las reacciones de la otra persona. Por otro lado, presentan alteraciones de las habilidades de comunicación verbal y no verbal, que pueden variar desde las personas que no emplean ningún lenguaje hasta las que tienen habilidades lingüísticas fluidas, pero no saben

utilizarlas para mantener una comunicación recíproca funcional, además, tienen un repertorio limitado de intereses y de conductas. Pueden presentar los mismos comportamientos de forma repetitiva, y tener problemas para afrontar cambios en sus actividades y en su entorno, aunque sean mínimos. Finalmente, sus capacidades para imaginar y entender las emociones y las intenciones de los demás son limitadas, lo que hace que sea difícil para ellos desenvolverse adecuadamente en el entorno social (American Psychiatric Association, 2013).

El trastorno de Espectro Autista en el ámbito social

Una de las características más importantes de las personas con TEA, es su dificultad para establecer relaciones sociales presenciales, en especial por su falta de reciprocidad, hecho que lleva a este colectivo a una cierta dependencia hacia las herramientas TIC como una buena opción de interrelación social. Al respecto, Yubero, Larrañaga y Navarro (2018) indican que se hace necesario enseñarles a estos niños a manejar este tipo de herramientas que tantas posibilidades ofrece ya que, al ser un mundo tan abierto, puede suponer una ayuda para ellos.

En un estudio, realizado por Rial, Golpe, Gómez y Barreiro (2015), a partir de una muestra de 1709 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de A Coruña, España, se ha establecido la relación entre uso problemático de Internet y diferentes variables (sociodemográficas, papel de los padres, rendimiento académico, hábitos de uso y consecuencias asociadas). Los resultados obtenidos revelan que el 26,6% de los adolescentes que componen la muestra, presentan un uso problemático de internet; también, que el hecho de ser mujer o que los padres no sean usuarios de la red, constituirían posibles predictores de mal uso.

Propuesta de Intervención

El programa ha sido elaborado para dar respuesta a las necesidades psicoeducativas que presentan los adolescentes y familiares sobre el uso responsable de las TIC. Puesto que la observación empírica da cuenta de que, la cantidad de horas que pasan los adolescentes utilizándolas, sumado a que sus vidas giran prácticamente en torno a sí mismas, hace que la preocupación de los padres aumente cada día. Esto lleva a que sea necesario elaborar un programa de prevención (anticipando posibles problemas) e intervención (actuando sobre los que ya existen).

El objetivo general que se persigue es analizar las tecnologías de la información y comunicación, considerando ventajas y desventajas de su uso, con la finalidad de adquirir conductas responsables y seguras. La metodología de enseñanza que se debe utilizar con estos adolescentes, debe adaptarse al ritmo y las dificultades en el plano cognitivo, comunicacional y social, además de incidir en la experimentación y el contacto con los demás y el entorno, ya que de esta forma se rompe el hermetismo que caracteriza a estos chicos/as y se facilita el aprendizaje funcional. Las actividades planteadas tienen que ser muy

funcionales, estar bien organizadas y estructuradas y destacar por la claridad y la sencillez, además de ser repetitivas para que estos niños las adapten como parte de sus rutinas cotidianas. En este sentido, los apoyos visuales son muy útiles como guía y como refuerzo motivacional de las acciones y tareas diarias.

La propuesta consta de 30 actividades para profesores, padres y apoderados, muy lúdicas y concretas en las que se enseña el uso de redes sociales creando cuentas y manteniendo contacto con otras personas para visualizar directamente los aciertos de un buen uso, y los errores en los que se puede caer. Además, se consideran análisis de noticias y experiencias que permitan favorecer la reflexión en torno a los peligros de un mal uso. Se considera también la visita de instituciones como la policía o la cruz roja, para que impartan charlas a los padres y familiares sobre los riesgos que supone la mala utilización de Internet; o la de especialistas como psicólogos o psicopedagogos, que adviertan sobre los tipos de personalidades que asechan en el anonimato que permite el internet. Finalmente se pretende evaluar dicha propuesta a partir del cuestionario sobre el uso de internet y teléfonos móviles.

DISCUSIÓN

Durante las últimas décadas se ha estado produciendo un cambio social y tecnológico, como afirman Goldín, Kriscautzky y Perelman (2012). Las TIC son herramientas que, entre otras, hacen posible la comunicación e intercambio de información a las que la sociedad no puede ignorar ya que son muy útiles, especialmente para los adolescentes con TEA. En algunos estudios se señala que un gran porcentaje de personas con TEA tienen respuestas inusuales al input sensorial (Kientz y Dunn, 1997; Watling, Deitz y White, 2000). Las TIC cuentan con muchos beneficios como la estimulación de los sentidos, especialmente el de la vista, algo muy importante a desarrollar en las personas autistas ya que procesan la mayor parte de la información a través de ésta.

No obstante, también corresponde evitar que se puedan convertir en un arma de doble filo dándoles un uso inadecuado o que los jóvenes no quieran separarse de ellas, desarrollando así una dependencia y terminen aislándose. Según revela un análisis nacional dirigido por científicos de la Escuela de Medicina de la Universidad de Pittsburgh, en Estados Unidos (Primack et al., 2017), cuanto más tiempo utiliza un joven en las redes sociales, más probable es que se sienta socialmente aislado. Por tanto, a nivel educativo, es preciso insistir en que ésta es una herramienta más, que facilita las relaciones, pero que no puede ni debe sustituir las relaciones sociales presenciales.

Por tales motivos, en los últimos años, se han llevado a cabo algunas investigaciones sobre TIC y niños con Espectro Autista (Hardy, Ogden, Newman y Cooper, 2002; Moore y Taylor, 2000; Neale, Leonard y Kerr, 2002) que señalan que las TIC ofrecen a este alumnado un entorno controlado, pues ayudan a estructurar y organizar el entorno de interacción, al

configurarse como un medio muy predecible que ofrece contingencias comprensibles para el alumno.

No obstante, como expone Rodríguez (2018), la incorporación masiva de las TIC en todos los ámbitos, incluido el escolar, hace imprescindible para el sistema educativo, conocer las ventajas de los entornos virtuales, así como también prevenir y anticipar los riesgos que conllevan las redes sociales. Aun cuando son escasas, las iniciativas en esta dirección y, más aún, en programas rigurosamente evaluados, que sirvan de fundamento para el diseño de las líneas de acción educativa.

CONCLUSIONES

A todos los niños les atraen los medios visuales, sin embargo, a niños con TEA les puede resultar mucho más atractivos debido a sus cualidades visuales en el proceso de la información (García, Garrote y Jiménez, 2016). Hecho que se ha comprobado en la presentación de este programa por el gran interés presentado por parte de adolescentes y familiares.

A la hora de poner en marcha este programa, se debe prestar especial atención al ritmo de aprendizaje y asimilación de cada persona. Debe llevarse a cabo teniendo en cuenta las características individuales de cada joven y debe ser el programa y las diferentes actividades las que se adapten a ellos y no a la inversa. Para ello, se lleva a cabo una pequeña evaluación inicial a través de un pequeño cuestionario para saber de dónde hay que partir en cada caso.

La nueva concepción del TEA que se da a partir del año 2013 con la publicación del manual DSM-5 (APA, 2013), más funcional y flexible, permite que el programa de intervención educativa y psicopedagógica diseñado sea multidimensional, haciendo hincapié en la importancia que tiene estructurar las actuaciones y trabajar con materiales muy visuales. Atendiendo a Romero y Harari (2017), que señalan que las TIC se pueden considerar como un recurso y herramienta que facilita el aprendizaje de los alumnos en general y, en particular, a aquellos que presentan alguna discapacidad, como por ejemplo, los que presentan TEA. Por otro lado, Sánchez (2017), considera las TIC como un buen elemento curricular y metodológico, ya que estimulan tanto la motivación como el pensamiento visual de estas personas, constituyen un refuerzo en el aprendizaje, son un medio predecible que favorece el trabajo autónomo y no requiere, de forma necesaria, poner en práctica las habilidades sociales. En cuanto a la concepción de las actividades de este programa, se ha pretendido diseñarlas de forma global y multidimensional, dando respuesta a todas las necesidades que plantean, tanto los adolescentes como sus familias, buscando dar cabida a una diversidad de recursos TIC, como pueden ser: proyectores, pizarras digitales interactivas (PDI), dispositivos móviles, tabletas, etc. A la hora de seleccionar las actividades, he tratado de hacerlo tomando de referencia las necesidades

individuales de cada uno de ellos y los principios metodológicos recogidos por la LOMCE en España (2013), como son entre otros: partir de los intereses de los discentes y de su nivel de desarrollo, asegurar la construcción del aprendizaje con sentido, coherencia y significado, promover un enfoque activo y experimental y fomentar la socialización.

Como bien dice Ojea (2017), el compartir con las familias y los niños con autismo, una parte de sus vidas, enseña a comprender mejor los sentimientos, frustraciones y esperanzas de los padres y de sus hijos. También ayuda a aprender las fases emocionales por las que pasan cada uno de ellos y a ver a través de sus ojos los desafíos y obstáculos que se van encontrando por el camino. Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, es de enorme importancia la formación constante de los alumnos, padres y profesionales en TIC, no sólo inicial sino también continua, ya que es un ámbito que se encuentra en constante actualización y es necesario tener conocimiento de las últimas innovaciones tecnológicas, con el objetivo de poder integrarlas en nuestras vidas como un recurso más de enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2013). DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth Edition). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Artigas-Pallares, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
- Baron-Cohen, S. (2016). Autismo y Síndrome de Asperger. Madrid: Alianza Editorial.
- García, S., Garrote, D. y Rojas, S. (2016). Usos de las TIC en el Trastorno de Espectro Autista: aplicaciones. Edmetec, *Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(2), 134-157.
- Goldín, D.; Kriscautzky, M. y Perelman, F. (2012). Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas. Ciudad de México: Océano.
- Hardy, C., Ogden, J., Newman, J. y Cooper, S. (2002). Autism and ICT: A guide for teachers and parents. London: David Fulton.
- Kientz, M. y Dunn, W. (1997) A Comparison of the Performance of Children with and without Autism on the Sensory Profile. *The American Journal of Occupational Therapy*, 51(7), 530-537.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (2013). Boletín Oficial del Estado. España.
- Moore, D. J. y Taylor, J. (2000). Interactive multimedia systems for people with autism. *Journal of Educational Media*, 25, 169-177.

- Neale, H., Leonard, A. y Kerr, S. (2002). Exploring the role of virtual environments in the special needs classroom. En Sharkey, P., Sik Lanyi, C. y Standen, P. (Eds.), *Proceedings of the 4th ICDVRAT* (pp. 259-266). Veszprem, Hungary, 18th-20th September 2002.
- Ojea, M. (2017). *Trastorno del espectro autista*. Madrid: PIRÁMIDE.
- Ortega, J. (2018). *Prevención del acoso en adolescentes a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: programa prev@cib* (Tesis doctoral inédita). Universitat de Valencia.
- Primack, B., Shensa, A., Sidani, J., Whaite, E., Lin, L., Rosen, D., Colditz, J., Radovic, A. et al. (2017). Social Media Use and Perceived Social Isolation Among Young Adults in the U.S. *American Journal of Preventive Medicine*, 53(1), 1–8
- Rial, A., Golpe, S., Gómez, P. y Barreiro, C. (2015). Variables asociadas al uso problemático de internet entre adolescentes. *Health and addictions: salud y drogas*, 15(1), 25-38.
- Rodríguez, C. (2018). *Estrategias de intervención comunicativa en niños con trastorno del espectro autista: análisis del sistema de comunicación total de Benson Schaeffer*. Madrid: S.L. Punto Rojo Libros.
- Romero, M. y Harari, I. (2017). Uso de nuevas tecnologías TICS - realidad aumentada para tratamiento de niños TEA un diagnóstico inicial. *Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 6(3), 131- 137.
- Sánchez, A. (2017). *Trastorno del espectro autista. Evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar*. Jaén: Alcalá Grupo Editorial.
- Watling, R., Deitz, J. y White, O. (2000) Comparison of Sensory Profile Scores of Young Children with and without Autism Spectrum Disorders. *The American Journal of Occupational Therapy*, 406-422
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (2018). Los padres ante el ciberacoso: factores de protección. *Revista de pedagogía*, 70(1), 141-157.

Inteligencia emocional: una clave para el éxito académico

Emotional intelligence: a key to academic success

Jessica Gajardo Montecino¹ | Escuela San Jorge de Ñiquén | jessicaseos@hotmail.es

José Luis Tillería Muñoz² | Encargado Comunal de Educación Extraescolar. Comuna de Ñiquén | hsmtilleria10@gmail.com

RESUMEN

La Inteligencia emocional (IE) entendida como habilidad para expresar, controlar, comprender, interpretar y responder a las emociones propias y las de los demás, ha cobrado interés científico debido a la influencia que tiene sobre variados aspectos del ámbito escolar. Es por ello que el objetivo de este trabajo es generar una reflexión en torno a la influencia que tiene la inteligencia emocional en el éxito académico de los estudiantes. La investigación científica ha avalado la vinculación entre inteligencia emocional y proceso cognitivo, llegando a plantearse que emoción y cognición son compatibles, inseparables y que se benefician mutuamente a través de las relaciones circulares existentes entre ellas. Estos hallazgos permiten proyectar una serie de implicaciones educativas sobre la Inteligencia emocional en el ámbito escolar.

Palabras clave: Inteligencia emocional, habilidades emocionales, éxito académico, contexto educativo.

ABSTRACT

Emotional intelligence (EI) understood as the ability to express, control, understand, interpret and respond to one's own emotions and those of others, has gained scientific interest due to the influence it has on various aspects of the school environment. Therefore the objective of this study is to generate a reflection on the influence that emotional intelligence has on the academic success of students. Scientific research has endorsed the link between emotional intelligence and cognitive process, concluding that emotion and cognition are compatible, inseparable and mutually benefited through the existing circular relationships between them. These findings allow to project a series of educational implications on emotional intelligence in the school environment.

Keywords: Emotional intelligence, emotional skills, academic success, educational context.

¹ Profesora de Educación General Básica Licenciada en Educación. Jefa Unidad Técnica Pedagógica. Escuela San Jorge de Ñiquén

² Profesor de Educación Física para Educación Básica y Media Licenciado en Educación.

INTRODUCCIÓN

El término Inteligencia emocional (en adelante IE) es un constructo psicológico tan interesante como debatido, y aun, siendo expresado de modos diferentes por los autores, constituye el desarrollo psicológico más reciente en el campo de las emociones y se refiere a la interacción adecuada entre emoción y cognición, que permite al individuo un funcionamiento adaptado a su medio (Salovey y Grewal, 2005).

Es por lo mismo que resulta importante reconocer que la inteligencia emocional influye en los procesos motivacionales, emocionales y cognitivos, ya que una persona emocionalmente inteligente es capaz de sentir y regular las emociones, logrando que éstas no interfieran en la toma de decisiones de forma inmediata (Arias, 2016), lo que facilita la resolución de problemas y la adaptación al medio (Villardón y Yániz, 2014).

Como todo constructo, la inteligencia emocional ha sido estudiada desde diversas perspectivas, asumiendo numerosas definiciones. Desde un punto de vista conceptual, su estudio se ha diversificado en matices bien diferenciados. No obstante, en todos subyace la misma idea central; las competencias emocionales son un factor crucial a la hora de explicar el funcionamiento del sujeto en todas las áreas vitales (Mikolajczak, Luminet y Menil, 2006).

En concreto, Salovey y Mayer (1990) inician el estudio del papel de las habilidades emocionales en el aprendizaje, proponiendo una teoría de IE, con la esperanza de integrar la educación emocional en los currículos escolares (Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004; Humphrey, Curran, Morris, Farrel y Woods, 2007). Igualmente, Fernández-Berrocal y Extremera (2006) plantean que fomentar la inteligencia emocional mediante programas de educación emocional integrados en los currículos, mejora igualmente aspectos esenciales de convivencia en las aulas (Acosta, 2008; Bisquerra, 2008; Yus, 2008).

La formación en competencias socio-emocionales de los estudiantes se está convirtiendo en una tarea necesaria y que la mayoría de los docentes considera primordial (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Bisquerra y Pérez, 2007; Pena y Repetto, 2008). A pesar de las grandes expectativas generadas por la educación emocional, algunos autores señalan que aún el camino recorrido ha sido corto y que es importante analizar el conocimiento científico acumulado (Acosta, 2008).

Es importante recordar que el aprendizaje de las habilidades emocionales empieza en casa y que los niños entran en el sistema educativo con diferentes niveles emocionales. Por esta razón, el docente se enfrenta no solo a enseñar, sino que, en muchos casos a transformar las capacidades emocionales o las deficiencias afectivas de sus estudiantes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Siendo cada vez más necesario desarrollar las competencias emocionales de los docentes, no solo para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, sino también con el fin de promover su bienestar y rendimiento académico. Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) reconocen los aspectos emocionales como factores determinantes de la adaptación de los individuos a su entorno, como una

contribución al surgimiento de un interés renovado por el estudio de la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico, así como de otras variables motivacionales y actitudinales.

La influencia de los aspectos afectivos como el bienestar, la satisfacción, es constante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, tiene consecuencias para los escolares (Adell, 2006). Sin embargo, los trabajos en los que se ha examinado la relación entre éxito académico y competencia emocional y social, han aportado, en el mejor de los casos, resultados inconsistentes (Humphrey et al., 2007), aunque en algunos si se aprecia esta interacción.

Es por ello que hoy, resulta imprescindible seguir investigando el tema en nuestro país. Ya que actualmente es un tema relevante y de interés, frente al cual quedan muchos retos que afrontar (Pena y Reppeto, 2008). Como tema a parte, porque la mayor parte de las investigaciones proviene de otros países, especialmente de España, país en el que cada vez es mayor el número de estudios y aportaciones científicas en lengua castellana.

PROPUESTA TEÓRICA

La inteligencia emocional en el ámbito educativo

Desarrollar la IE es un factor esencial en la realización y plenitud personal, considerándose un propósito central en la vida de cualquier ser humano. Valero (2009) lo expresa del siguiente modo: *"La educación de los sentimientos es garantía de una vida feliz"* (p. 58). Además, según González-Ramírez (2007), el mundo de los sentimientos y de las emociones permite a las personas adaptarse mejor al mundo social, tener una comunicación eficaz, una motivación personal, lograr los objetivos y resolver de mejor forma los conflictos.

A lo largo de la historia, el principal objetivo del sistema educativo ha sido el desarrollo del cociente intelectual, ignorando el componente afectivo de los estudiantes. No obstante, es conocido el hecho de que los estudiantes con excelentes calificaciones académicas, pero que carecen de IE, suelen presentar escasas habilidades para gestionar el éxito en sus vidas (Goleman, 1995).

De este modo, inteligencia cognitiva e inteligencia emocional han sido vistas con frecuencia como incompatibles o contrarias, puesto que se considera que la primera perturba a la segunda (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007); sin embargo, hoy se sabe que en ocasiones ocurre justo al revés, ya que la IE promueve el pensamiento al ayudar a centrar la atención o a superar las inadaptaciones. En estos casos se puede señalar que las emociones, no solo no perturban la inteligencia, sino que la potencian.

En esta línea, autores en el campo de investigación de la IE, han evidenciado que los estudiantes con un alto nivel de esta habilidad, presentan menores niveles de agotamiento, mayor eficacia académica y menor percepción de estrés, así como puntuaciones más elevadas en vigor, dedicación y absorción en el desempeño de sus tareas académicas (Extremera, Durán y Rey, 2007). En este sentido, un estudiante con un alto nivel de conciencia se compromete con sus estudios y está dispuesto a esforzarse más por alcanzar sus objetivos de la carrera, logrando así una mayor satisfacción académica (McIlveen, Beccaria y Burton, 2013).

Los estudios de Shipley, Jackson y Segrest (2010) indican que las habilidades de la IE conducen a un rendimiento superior en las tareas escolares, y a medida que se van alcanzando los objetivos y logros académicos propios, las personas también se van tornando emocionalmente más inteligentes, teniendo más confianza en sí mismos, sabiendo automotivarse y controlarse más.

El desarrollo de la IE es algo fundamental para potenciar el éxito académico, así como para formar estudiantes preparados y capaces de llevar una educación integral; razón por la cual es importante permitir que se produzca el desarrollo colectivo en todos los estudiantes.

Las habilidades emocionales y su contribución a la adaptación social y académica

Un aspecto fundamental a tener en cuenta es que existe una relación estrecha entre el incremento de la comprensión de las consecuencias, la regulación emocional y la adquisición de esta comprensión en edades tempranas (León-Rodríguez y Sierra-Mejía, 2008) por lo que la familia y la escuela suponen los ámbitos fundamentales en su crecimiento.

Las habilidades emocionales podrían contribuir a la adaptación social y académica de diversos modos. En primer lugar, facilitando el pensamiento en el trabajo escolar y el desarrollo intelectual de la habilidad al emplear y regular emociones, en facilitar el pensamiento, incrementar la concentración, controlar la conducta impulsiva y en rendir en condiciones de estrés (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006). Las teorías actuales sobre motivación resaltan la influencia que tiene ésta sobre el rendimiento, el establecimiento de diferentes tipos de metas académicas (de ejecución o de rendimiento), debido a los diferentes patrones motivacionales que generan en el alumno (González, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996). Asimismo, Guil y Gil-Olarte (2007), indicaron que la IE presenta una relación estadísticamente significativa con la autoeficacia académica (creencia del sujeto sobre su propia capacidad para alcanzar un buen rendimiento académico) y la constancia (diligencia y esfuerzo para llevar al día las actividades de diferentes asignaturas y alcanzar las metas establecidas).

Otras indagaciones que están adquiriendo cada vez mayor importancia son aquellas que establecen una relación indirecta entre inteligencia emocional y rendimiento académico.

Al respecto se plantea una fuerte relación entre procesos emocionales y procesos de aprendizaje, la que podría provocar que el desajuste emocional afecte a la habilidad de los estudiantes para concentrarse y recordar, resultando esto en un pobre trabajo escolar, el cual, posteriormente incrementa la ansiedad y la frustración en un niño (Abdullah, Elías, Mahyuddin y Jegak, 2004).

Estudios recientes realizados en España han constatado el efecto mediador del constructo de IE como factor explicativo del rendimiento en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), no como una relación directa, sino a través de la salud mental de los estudiantes. Los resultados muestran que altos niveles de IE predicen un mejor bienestar psicológico y emocional en los adolescentes, es decir, menor sintomatología ansiosa y depresiva, así como menor tendencia a tener pensamientos involuntarios. Concretamente, la inteligencia emocional intrapersonal, es decir, el meta-conocimiento para atender a nuestros estados afectivos, experimentar con claridad los sentimientos propios y poder reparar los estados emocionales negativos, permite identificar los aspectos que influyen decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes, y fomentar el equilibrio emocional, lo cual, a su vez, se encuentra relacionado con el rendimiento académico final, como ya han demostrado estudios previos realizados en otros países (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; 2003).

Otro proceso a través del cual la IE podría influir sobre el desempeño académico, es confiriendo una ventaja a determinadas materias académicas que requieren considerar objetivos relacionados con el afecto. Los resultados del estudio realizado por Petrides, Frederickson y Furnham (2004), plantean que el efecto interactivo con las diversas materias académicas, se encuentra diferencialmente implicado en la ejecución académica a través de varias materias, siendo muy pronunciada en inglés y en el rendimiento general, mientras que es prácticamente nula en materias como matemáticas y ciencias. Sobre ello, es posible prever que el constructo está relacionado de diferentes formas con las materias escolares y, en consecuencia, se deben mantener estas consideraciones en estudios posteriores.

Asimismo, es necesario señalar que la mayoría de los estudios reflejan la relación entre IE y personalidad, sobre todo cuando se evalúa mediante pruebas de autoinforme (Mora y Martín, 2007). Estudios recientes han mostrado la existencia de relaciones significativas entre las dimensiones evaluadas por el TMMS y los factores neuroticismo y extraversión del NEO- FFI (Neo Personality- Five Factors Inventory) (Ferrando, Ferrándiz, Prieto y Hernández, 2007). Además, la relación entre determinados rasgos de personalidad y éxito académico (Austin, Evans, Goldwater, y Potter, 2005), ha aparecido consistentemente en los estudios que han empleado el modelo de los cinco factores (Neuroticismo, Extraversión, Apertura, Amabilidad y Responsabilidad). En la mayoría de ellos, el factor responsabilidad es el que presenta un mayor poder predictivo sobre el rendimiento académico, lo que no resulta sorprendente dado que este factor hace referencia a facetas tales como: la competencia, obediencia y orientación al logro. Con respecto a los demás factores, la relación es menos clara, pero con respecto al factor neuroticismo, los hallazgos obtenidos son razonablemente consistentes, ya que se observa una relación negativa entre

rendimiento y neuroticismo, lo que probablemente está relacionado con los niveles de ansiedad y vulnerabilidad en condiciones de estrés (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001).

Programas de Educación Emocional

Nuestra sociedad está en constante evolución y como consecuencia de ello, los valores, expectativas y metas que plantea, así como las necesidades de los alumnos cambian continuamente (Pascual y Cuadrado, 2001). El objetivo último de los profesionales vinculados al mundo de la enseñanza debería favorecer el aumento de las capacidades y habilidades de los estudiantes, así como compensar los aspectos más deficitarios que presentan, además de contribuir al desarrollo integral de la personalidad del alumnado (Bisquerra, 2006), y en definitiva, de la evolución del ser humano. La enseñanza de habilidades emocionales favorecería el bienestar psicológico y emocional de los estudiantes y esto afectaría positivamente tanto su bienestar académico, como su rendimiento. Por ello, desde los ámbitos de la investigación básica, la investigación aplicada y desde la perspectiva de la intervención psicopedagógica, se está haciendo el máximo esfuerzo en crear programas que consigan cambiar la problemática sobre el comportamiento mental existente en los centros educativos (Vallés y Vallés, 2000).

No obstante, aunque tener una buena inteligencia emocional supone contar con herramientas muy valiosas en el contexto escolar, es indiscutible plantearse hasta qué punto estas habilidades se pueden educar o inculcar en aquellos estudiantes que presentan un manejo emocional más deficitario, en un momento en que la mayoría de padres y docentes considera primordial el dominio de estas habilidades para el crecimiento evolutivo y socioemocional de sus hijos y alumnos (Fernández-Berrocal y Ruíz, 2008).

En estos tiempos, existen algunas evidencias a favor de la susceptibilidad de la intervención educativa de ciertas dimensiones de la IE habilidad y de la IE rasgo (Pérez-González, 2008), de manera que la enseñanza de la IE, aunque es presumible en cierto grado, no se ha constatado verdaderamente a pesar de que cada vez, son más numerosas las propuestas de programas de educación emocional en educación infantil, primaria y secundaria (Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri, 2007), puesto que prácticamente no existen estudios que repliquen los resultados provisionales (Pérez-González, 2008).

A juicio de Vallés y Vallés (2000) los efectos específicos de la educación emocional conllevan resultados tales como a) mejora de la autoestima y el auto concepto que repercute en el nivel de las habilidades sociales y en las relaciones interpersonales satisfactorias, b) menor conducta antisocial o socialmente desordenada, disminución de pensamientos autodestructivos, así como en el índice de violencia y agresiones, c) menor número de expulsiones de clase, menor riesgo de inicio en el consumo de drogas, mejor adaptación escolar, social y familiar y, d) mejora del rendimiento académico.

A propósito de que los esfuerzos futuros deben centrarse en la creación de nuevos programas que permitan desplegar tempranamente las habilidades emocionales en los

estudiantes no debemos olvidar tres aspectos muy importantes. El primero de ellos es el importante papel del entorno escolar, que se configura como un espacio privilegiado de socialización emocional; el segundo, el rol del profesor como educador emocional, puesto que se convierte en el referente más importante en cuanto a actitudes, comportamientos, sentimientos y emociones (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004); y un tercer aspecto crucial, es el que ha señalado Teruel (2000), que hace referencia a factores que dificultan la situación, como el vacío de formación del profesorado y por último, la falta de materiales aplicables en el aula.

A pesar de las dificultades que se presentan, cada vez es más evidente la necesidad de realizar cambios educativos en base a una reflexión sobre la inclusión de las habilidades emocionales de forma explícita en el sistema escolar (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002), de manera que puedan implementarse programas, que permitan la prevención de problemas escolares diversos como el consumo de sustancias adictivas, comportamientos agresivos u hostiles en clase y absentismo escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003) a los que subyacen, entre otros factores, un claro déficit en habilidades emocionales.

La mayoría de estos programas, (educar las emociones y los sentimientos, programa de educación emocional del GROPE, y el programa educación responsable), contienen actividades dirigidas a la adquisición de conciencia sobre las propias emociones y el control de las mismas, así como a incrementar la autoestima de los estudiantes y a ampliar su repertorio de habilidades de solución de problemas. Por ello, han de investigarse los beneficios potenciales de la inclusión de las habilidades emocionales de forma regulada en el sistema escolar, en forma de programas de entrenamiento, que permitan la prevención de problemas escolares diversos a los que subyace un claro déficit en habilidades emocionales, sin olvidar el papel fundamental de la familia en todo este proceso (Jiménez y López-Zafra, 2007).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la luz de los resultados de la investigación es posible afirmar que los docentes han tomado conciencia sobre la importancia de la adquisición de competencias emocionales para el logro del éxito escolar, así como de las implicaciones educativas que tiene el reflexionar y considerar en torno al bienestar emocional, el rendimiento de los estudiantes y la mejora de la convivencia escolar en las comunidades educativas.

Se presentan las principales ideas derivadas del estudio, en primer lugar, cómo se desarrolla la inteligencia emocional en el ámbito educativo y el impacto en el éxito académico; en segunda instancia, desde las perspectivas de Mestre et al. (2006), se identifican las habilidades emocionales y adaptación social en el contexto educativo, seguidamente, sobre el análisis de programas de educación emocional, para concluir con las conclusiones generales.

La evidencia es clara respecto de que la IE está relacionada con el ajuste socio-escolar de los estudiantes, las personas emocionalmente inteligentes tienen mayor claridad sobre su carrera y manifiestan comportamientos académicos que facilitan tanto la persistencia como el compromiso, aunque se estima que aún es necesario sumar iniciativas que permitan diseñar, aplicar y evaluar programas específicos de entrenamiento de las habilidades emocionales en el área educativa que arrojen datos empíricos acerca de su mayor o menor grado de validez como para detectar aquellos aspectos de tales intervenciones que sean susceptibles de mejora (Pérez-González, 2008).

Esto porque los estudios de carácter experimental ayudan a comprender los efectos de la Inteligencia Emocional sobre los resultados vitales y los efectos de dicha enseñanza. Siendo la evaluación de una intervención la que permite distinguir claramente los resultados obtenidos mediante otro tipo de prácticas (Mayer, Roberts y Barsade, 2008).

Además, de los estudios empíricos, se puede rescatar la importancia del profesorado en los procesos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Por lo que el llamado es a realizar estudios que consideren a los docentes de manera que puedan completar su formación en competencias emocionales y tener los recursos necesarios para afrontar los eventos estresantes que tienen lugar durante el desempeño de su labor profesional diaria. Del mismo modo no se puede dejar de lado el papel que desempeñan los padres en la formación de los niños y los efectos que tiene su implicación en el proceso.

Por lo tanto, se está incrementando progresivamente en las unidades educativas y los docentes, la conciencia de que la adquisición de conocimientos netamente académicos no es determinante para conseguir el éxito escolar, así como las implicaciones educativas que tiene el considerar los aspectos emocionales en las salas de clases, sobre todo en lo que concierne al bienestar emocional, la mejora de la convivencia escolar y el rendimiento de los y las estudiantes.

Al finalizar, cabe mencionar que, aun considerando la I.E. y la inteligencia cognitiva como compatibles, así como las distintas y múltiples interrelaciones entre ambas, es preciso reconocerlas como inseparables, ya que la I.E. no comprende solo las emociones en sí, independientemente de cómo se utilicen o de la conciencia que se tenga acerca de las mismas, sino que corresponde a lograr ser emocionalmente inteligentes e inteligentemente emocionales.

Sin embargo, es preciso considerar:

- No siempre la I.E. se trabaja a través de programas específicos de educación emocional debido a las limitaciones con las que encuentran los docentes. Por lo general, deben seguir programas de estudio demasiado lineales, lo que les impide ejecutar actividades destinadas a potenciar su desarrollo. Así pues, por alcanzar todos los objetivos y competencias que se les exigen, hace que se olviden de educar las emociones, al menos desde los contenidos transversales y

actitudinales. En consecuencia, es preciso diseñar un currículum y una programación más flexible, al tiempo que priorizar determinados contenidos, teniendo en cuenta la influencia de la IE en el éxito académico de nuestros estudiantes.

- La I.E. al no desarrollarla, asume repercusiones que se desconocen, puesto que es un tema sobre el que los docentes tienen poca preparación. Por consiguiente, se torna imprescindible considerar la I.E. como un contenido fundamental dentro de los planes de formación de los futuros docentes, para que las nuevas promociones de profesores estén potencialmente formadas, y de este modo, muestren interés y experticia para trabajar. Dicha formación deberá incluir también programas destinados al desarrollo de la I.E. de los propios estudiantes universitarios. Porque tanto la conciencia emocional, como la regulación y autonomía emocional, las competencias sociales y, las habilidades de vida y bienestar, pueden enseñarse y aprenderse (Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012).
- Algunos docentes no trabajan la I.E., porque ello involucra un esfuerzo que, en la actualidad, no se encuentra recogido ni reconocido, siendo catalogado como el *currículum oculto*; manera que, no sienten la necesidad y recomendación de desarrollarla. No obstante, forma parte de sus necesidades como educadores y, por supuesto, es su responsabilidad ya que, como decíamos, el docente debe ser responsable por la educación integral de sus estudiantes y hacerles conscientes de la importancia de su trabajo.

La labor del docente no es solo educar de manera segmentada, sino educar a los estudiantes en su totalidad. En consecuencia, estudios han mostrado cómo el rol del educador debe centrarse en un enfoque holístico e integral, de manera que el enfoque afectivo incida en el desarrollo de habilidades para la vida y haga partícipes de dicho proceso a toda la comunidad educativa (Zapata y Ceballos, 2010).

En definitiva, la I.E. no debe ser solo un aprendizaje escolar, sino más bien un aprendizaje para la vida, reconociendo que las emociones nos acompañan y abarcan por completo. Es preciso así dar sentido a cada una de nuestras experiencias, puesto que, tal y como afirma Valero (2009, p. 55): *"(...) la inteligencia emocional es a la vida lo que la sal a los alimentos"*.

Proyecciones

Es fundamental continuar con el estudio del desarrollo emocional de los estudiantes, para fortalecer esta línea de investigación en el contexto educativo, posibilitando nuevas perspectivas en el ámbito académico y para el desarrollo integral de toda la comunidad educativa. No obstante, Mayer et al. (2008) plantean que los diseños de investigación aún no son lo suficientemente buenos y el azar sigue incidiendo en los resultados significativos o no significativos de los estudios. Sería necesario implementar otras metodologías o programas que enriquezcan el desarrollo social y cognitivo, generando nuevos hallazgos.

Los planteamientos del trabajo, tiene la necesidad de promover nuevos lineamientos de trabajo para el sistema educativo, que lo hagan más flexibles y eficientes atendiendo al hecho que el desarrollo de los estudiantes debe ser una prioridad tanto en ámbito académico y emocional, se proponen programas que integren la cognición y las emociones, pesando en el desarrollo social y educativo centrado en el estudiante. Por lo tanto, se requiere de estudios que se posibiliten tanto la inteligencia emocional como el rendimiento académico, para aportar al desarrollo sostenible de los educandos, de la comunidad educativa y educación del país.

REFERENCIAS

- Abdullah, M., Elias, H., Mahyuddin, R. y Jegak, U. (2004). Emotional intelligence and academic assessment among Malaysian secondary students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19(3-4), 105-121.
- Acosta, A. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. En M. S. Jiménez (coord.). Educación emocional y convivencia en el aula. Madrid: Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Adell, M. A. (2006). Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes. Madrid: Pirámide.
- Arias, W. (2016). Inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en estudiantes de psicología de una universidad privada de Arequipa. *Acta psicológica peruana*, 1(2), 353-378.
- Arribas, J.M. (2008). Las relaciones interpersonales y la mejora de la convivencia. En M. S. Jiménez (coord.). Educación emocional y convivencia en el aula. Madrid: Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Austin, E., Evans, P., Goldwater, R. y Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39(8), 1395-1405.
- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the predictions of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Bar-On, R. (1997). The Emotional Intelligence Inventory (EQi): Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R. (2006). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis
- Bisquerra, R. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. En M. S. Jiménez (coord.). Educación emocional y convivencia en el aula. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- De Vos, A., y Soens, N. (2008). Protean attitude and career success: The mediating role of self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 449-456. doi: 10.1016/j.jvb.2008.08.007.
- Espejo, E. García-Salmones, J. y Vicente, F. (2000). El programa para el desarrollo y mejora de la Inteligencia Emocional. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001) ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?, en Libro de Actas de las III Jornadas de Innovación Pedagógica: La Inteligencia Emocional, una brújula para el siglo XXI, Granada: Centros Familiares de Enseñanza Editores
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97- 116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en alumnado: evidencias empíricas. *Electronic Journal of Research of Educational Psychology*, 6(2), 363-382.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1- 6.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2),421-436.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Prieto, M.D. y Hernández, D. (2007). Exploración de las relaciones entre la inteligencia emocional autopercebida y los rasgos de la personalidad. En Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional (p.84). Málaga, España.
- Goleman, D. (1995) Inteligencia Emocional. Barcelona: Kairós.
- Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Ortiz, L., Matus, O., Mc Coll, P. y Meyer, A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista médica de Chile*, 143(7), 930-937. doi: 10.4067/S0034- 98872015000700015.
- González, R., Valle, A., Núñez, J. y González-Pienda, A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.

- González-Ramírez, J. F. (2007). *Inteligencia emocional. La manera de manejar las emociones*. Madrid: Platinum Selecta.
- Güell, M. y Muñoz, J. (2000). *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). *Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias Socio-emocionales*. En J.M. Maestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.). *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 190-215). Madrid: Pirámide.
- Gumora, G. y Arsenio, W. (2002). Emotionally, emotions regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology, 40*, 395-413.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., y Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology, 27*(2), 235-254.
- Ibarrola, B. y Delfo, E. (2003b). *Sentir y Pensar. Programa de Inteligencia emocional para niños de 6 a 8 años*. Madrid: SM.
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2007). *La Inteligencia Emocional en el ámbito educativo*. En Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia emocional (pp.118). Málaga, España.
- León-Rodríguez, D. A. y Sierra-Mejía, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. *Revista Latinoamericana de Psicología, 40*(1), 35-45.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional Intelligence. *Annual review of Psychology, 59*, 507-536.
- McIlveen, P., Beccaria, G., y Burton, L. J. (2013). Beyond conscientiousness: Career optimism and satisfaction with academic major. *Journal of Vocational Behavior, 83*(3), 229-236. Doi: 10.1016/j.jvb.2013.05.005.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema, 18*, 112-117.
- Mestre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de la inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mikolajczak, M., Luminet, O. y Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over Alexithymia and optimism. *Psicothema, 18*, 79-88.
- Mora, J. A. y Martín, M. L. (2007). *Inteligencia Emocional y personalidad*. En Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia emocional (pp.163). Málaga, España.
- Newsome, S., Day, A. y Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual differences, 29*, 1005-1016.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6*(2), 437-454.

- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. y Majeski, S. (2004). Emotional Intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.
- Pascual, V. y Cuadrado, M. (2001) Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria. Barcelona: Ciss Praxis.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 523-546.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M.J. y Uribarri, M. (2007). Guidance in the area of socio-emocional competencies for secondary students in multicultural contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(5), 159-178.
- Salovey, P. y Grewal, D. (2005). The Science of emotional intelligence. *Currents Directions in Psychological Science*, 14, 281-285.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Shiple, N. L., Jackson, M. J. y Segrest, S. L. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work experience and academic performance. *Research in Higher Education Journal*, 9, 1-18.
- Teruel, M. P. (2000) La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 38, 141-152.
- Traveset, M. (1999). Educación emocional: estrategias de intervención. *Aula de innovación educativa*, 89, 15-20.
- Valero, J. M. (2009). ¿Analfabetos emocionales? Educar los sentimientos en la escuela. Estrategias educativas. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación (ICCE)
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). Inteligencia emocional: aplicaciones educativas. Madrid: EOS

- Villardón-Gallego, L. y Yániz, C. (2014). Características psicométricas de la Escala de Estrategias Afectivas en el proceso de aprendizaje (EEAA). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 693-716.
- Yus, R. (2008). Integración de la educación emocional en un programa de educación en valores. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Zapata, B. E. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), pp. 1069-1082.

Diseño de una propuesta de intervención para desarrollar la resiliencia en niños y niñas de educación primaria

Design of an intervention proposal to develop resilience in primary school children

Pablo Ruiz Bueno¹ | Universidad Internacional de Valencia, España | pabloruizbueno93@gmail.com

Nelly Lagos San Martín² | Universidad del Bío-Bío, Chile | nlagos@ubiobio.cl

RESUMEN

La resiliencia como cualquier otra habilidad puede ser desarrollada sobre todo en la etapa infantil. Debido a esto es que surge el interés por generar una nueva propuesta que fortalezca el bienestar social y emocional de los estudiantes de educación primaria, a partir de un conjunto de estrategias que permitan al profesorado de educación primaria, contar con opciones a la hora de escoger sus técnicas de desarrollo personal para guiar a sus estudiantes. La revisión de la literatura indica la existencia de múltiples alternativas, principalmente para fomentar la autoestima, entendida como el factor que está a la base del bienestar psicológico, y por tanto una variable que no puede quedar fuera de una propuesta que desarrolle la resiliencia. Como conclusión se puede indicar que debido a la importancia que hoy se le asigna a la educación socio-emocional en el sistema educativo, una propuesta como ésta cobra mayor sentido.

Palabras claves: Resiliencia, programación neurolingüística, educación primaria

ABSTRACT

Resilience like any other skill can be developed mostly in the childhood stage. Because of this, there is an interest in generating a new proposal that strengthens the social and emotional well-being of primary school students, based on a set of strategies that allow primary school teachers to have options when choosing their personal development techniques to guide their students. The literature review indicates the existence of multiple alternatives, mainly to promote self-esteem, understood as the factor that is at the base of psychological well-being, and therefore a variable that cannot be ignored in a proposal that develops resilience. In conclusion, it can be indicated that due to the importance assigned to socio-emotional education in the educational system today, a proposal like this makes more sense.

Keywords: Resilience, neuro-linguistic programming, primary education

¹ Máster en Psicopedagogía

² Profesora de Educación General Básica. Doctora en Investigación Educativa

INTRODUCCIÓN

Actualmente, existen diversas necesidades y preocupaciones que justifican el desarrollo de una intervención psicoeducativa en edades infantiles y juveniles. Es así como, atendiendo a la salud mental, la preocupación emana de las consecuencias psicológicas negativas que las circunstancias, familiares y sociales, pueden provocar en el sujeto sobre todo en edades tempranas.

En este sentido, investigaciones como las de Melcón (1991) o Branden (2010) justifican la necesidad de trabajar la autoestima para fomentar la fortaleza psicológica, como primera medida para evitar la infelicidad. El fomento de la autoestima supone desarrollar nuevas estrategias que ayuden al sujeto a afrontar de forma positiva los diversos problemas o dificultades cotidianas (Cardozo, 2005). Es considerada una variable directamente relacionada con la resiliencia, en tanto tributa al bienestar y la salud mental (Cava y Musitu, 2000; Benetti y Kambouropoulos, 2006; Salami, 2011).

En otra línea, desde un nivel legislativo, en España por ejemplo la preocupación por una correcta formación integral basada en el desarrollo personal a través de la afectividad, se logra establecer desde las leyes orgánicas del Ministerio de Educación; Ley Orgánica 2/2006, modificada por la Ley Orgánica 8/2013 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013), en las que se plantea la necesidad de una mejora en la calidad educativa, incorporando elementos del desarrollo personal y social.

En Chile en tanto, esta misma preocupación se establece a partir de los otros indicadores de calidad establecidos por la Agencia de Calidad de la Educación del MINEDUC, en los que se pone énfasis en la formación integral de los estudiantes, integrando desde el año 2015, una serie de indicadores enfocados al desarrollo socioemocional, cultural y de bienestar individual (Agencia de calidad de la Educación, 2015).

Pese a ello, aún son pocos los programas concretos y específicos que apoyan la labor del profesor en estas líneas de desarrollo, sobre todo en el nivel de educación primaria. Entre estos se pueden destacar dos que siguen una misma línea de desarrollo. Estos son, el Programa de Fortaleza Psicológica FORTIUS (Méndez, Llavona, Espada y Orgilés, 2013) creado en España y el programa GBI. Guía para el Bienestar Interno (Lagos, González, Vicent y Sanmartín, 2019), creado en Chile.

Estos programas ofrecen recursos que favorecen la adquisición de habilidades, competencias y actitudes para el fortalecimiento a nivel cognitivo: centrado en la rectificación de distorsiones cognitivas a través de la reestructuración del pensamiento, a nivel psicológico o emocional: a través de técnicas que benefician la gestión y regulación de las emociones y finalmente el fortalecimiento a nivel conductual: a partir del uso de estrategias que fortalecen las habilidades sociales y a partir de ello, las relaciones intrapersonales.

Debido a estos antecedentes, surge el interés por generar una nueva propuesta que favorezca el bienestar emocional y social de los estudiantes de educación primaria y así el profesorado cuente con más opciones a la hora de escoger sus estrategias de trabajo en estas áreas de desarrollo.

PROPUESTA TEÓRICA

La resiliencia puede ser considerada como una capacidad, habilidad, competencia, proceso, o conducta de la persona para hacer frente a situaciones adversas y que puede ser influenciada multifactorialmente, bien sea por factores biológicos, ambientales o sociales (García y Domínguez, 2013).

Respecto de la acepción de resiliencia como capacidad o habilidad, Vanistendael (1994) la entiende desde dos vertientes: como capacidad para preservar la propia seguridad personal o integridad bajo una situación de presión o fuerza externa; o como la capacidad de erigir una vida positiva a pesar de las situaciones y factores de riesgo. Para Grotberg (1995) la resiliencia es una capacidad universal de la persona para afrontar las situaciones adversas y ser capaz de resolverlas, en la que destaca la relación e influencia de los factores ambientales en la evolución y desarrollo de dicho constructo.

Respecto de la resiliencia, entendida como un componente de adaptabilidad, destaca la definición de Milgran y Palti (1993), quienes se refieren a las personas resilientes como aquellas que se adaptan de forma adecuada a los diferentes condicionantes producidos por el estrés ambiental. De igual modo autores como Werner (1982) o Luthar (2006) consideran la resiliencia como aquellas adaptaciones favorables de la persona ante situaciones y factores biológicos de riesgo.

En cuanto a la resiliencia como proceso y adaptación, Luthar y Cushing (1999) argumentan sobre el proceso dinámico entre los mecanismos emocionales, sociales y cognitivos, cuya consecuencia es la adaptación adecuada y positiva de la persona ante la gran adversidad que afecta de forma perjudicial a la persona. Osborn (1993) refiere la resiliencia como una consecuencia derivada de un conjunto de factores de riesgo y ambientales, procesos sociales e intrapsíquicos que permiten tener una vida sana en un contexto insano (Rutter, 1992).

Independiente, de los modelos teóricos que han abordado la resiliencia, se puede sostener que entre los factores que la determinan, se encuentran factores internos y externos al sujeto, los cuales además son factibles de apoyar. La interrelación y complementariedad entre ambos factores determina la situación de éxito frente al riesgo. Para comprender y trabajar la resiliencia es necesario conocer cuáles son los factores de riesgo y protectores, así como la interacción y procesos de interrelación que se producen entre ambos.

Los factores de riesgo son aquellas situaciones o condiciones que aumentan la posibilidad de que una conducta problemática surja en un determinado momento de la vida de una persona (Aguar y Acle, 2012). Su existencia no asegura que una consecuencia negativa se produzca de forma inevitable como puede ser el caso del fracaso escolar, aunque sí aumente la posibilidad de que dicha consecuencia suceda (Ocampo y Algarin, 2018).

Para Jenson y Frases (2011), los factores de riesgo se pueden clasificar en tres: individuales, interpersonales y ambientales. Los factores individuales aluden a aquellos aspectos del historial o antecedentes de la persona como puede ser la falta de autocontrol, la discapacidad y la desmotivación. Los interpersonales se refieren principalmente a la falta de comunicación familiar, la negligencia en el estilo de crianza, falta de apego o conflictos en la unidad familiar. Finalmente, los ambientales, pueden enmarcarse en un bajo nivel socioeconómico familiar, inseguridad o desestructuración social. Otros autores como Valenti (2009) establecen la diferencia entre factores estructurales y no estructurales. En los primeros se incluye el ambiente social, familiar y escolar en el que se desenvuelve la persona, y en los segundos a la persona a nivel individual.

Respecto de los factores protectores, se puede señalar que son aquellos que disminuyen el impacto negativo de los factores de riesgo y que llegan a garantizar una vida normalizada a aquellas personas que se encuentran en situación de riesgo (Benard, 2004; Rutter, 2007).

Conocer los factores de riesgo y protectores que influyen en la resiliencia del alumnado, posibilita realizar intervenciones educativas como medida de prevención ante el fracaso escolar o la superación de situaciones adversas. Por otra parte, el desarrollo de una autoestima positiva y realista, el desarrollo del sentido del humor, la creatividad, así como las diferentes habilidades y capacidades que favorecen la superación personal, cobran especial importancia en un programa que fortalezca la resiliencia (Sierra, 2011). Razón por la cual resulta relevante incorporar estos elementos dentro de este tipo de programas.

Resiliencia en el ámbito educativo

La escuela es el contexto que ofrece a los estudiantes, un espacio para la participación propia y de las familias, para la creatividad y la libertad. En ella se establece una serie de reglas y normas adecuadas a la etapa evolutiva del alumnado (Muñoz y De Pedro, 2005). La escuela resiliente se caracteriza por promover una enseñanza individualizada potenciando al alumnado en función de sus capacidades positivas (Uriarte, 2006). Este mismo autor determina la importancia del esfuerzo del educador/a para detectar lo más temprano posible los aspectos más vulnerables y deficitarios del alumnado, para que de este modo pueda desarrollar y llevar a la práctica, propuestas específicas de prevención e intervención en el fomento de la resiliencia.

A juicio de Amar, Kotliarenko y Abello (2003) desde la escuela, se ha de potenciar la resiliencia para todo el alumnado y no solo para el estudiante desfavorecido o en situación

de riesgo, puesto que su desarrollo ofrece la ventaja personal de hacer frente a dificultades de diversa índole. Henderson y Milstein (2003) establecen cuáles son los pasos que la familia, entorno comunitario y escuela deben seguir para fortalecer la resiliencia como son ofrecer afecto y apoyo, establecer una serie de objetivos desafiantes y motivadores y la participación significativa. Además, destaca en ello, la enseñanza de habilidades para la vida, de modo de establecer una serie de límites y pautas en la actividad educativa o enriquecer los vínculos prosociales.

Programación neurolingüística. Un método para desarrollar la resiliencia

La Programación Neurolingüística (PNL) es una técnica creada en los años 70 del siglo XX que remite a un modelo para pensar y evolucionar de forma integradora en la sociedad. Años más tarde, Zambrano (1997) la define como un conjunto de técnicas comunicativas orientadas al análisis, codificación y modificación de conductas a través del estudio del lenguaje verbal y no verbal. Por su parte, Almarza, Arrieta y Meza (2006), destacan que la PNL es una técnica que fomenta el desarrollo de habilidades a través de las cuales se pueden obtener los objetivos propuestos: como las habilidades interpersonales y la asertividad; o bien intrapersonales, como la autoestima.

Los fundamentos de la PNL (Bandler y Grinder, 1980) se encuentran en el lenguaje y los procesos mentales, ya que según estos autores los procesos pueden ser programados a partir del control de los pensamientos y comportamientos de las personas. Para lograr la modificación del comportamiento, se parte de la base que, la persona es la que construye su representación de la realidad en función de la información que percibe, el análisis que realiza de la misma y el procesamiento del lenguaje que tenga como modelo; todo ello en relación a una serie de emociones y valores culturales.

Al trabajar a través de técnicas neurolingüísticas se pretende transformar esa percepción de la realidad negativa hacia resultados positivos, modificando los valores personales y los procesos del lenguaje como puede ser la forma de expresarse (Gessen y Gessen, 2002). Todo ello con la finalidad de reprogramar el pensamiento para repercutir sobre las creencias y conductas, la PNL se vale de una serie de estrategias que facilitan su implementación a nivel pedagógico.

Autores como Gessen y Gessen (2002), Pastor (2015) y Zambrano (1997) destacan modalidades, en las que haciendo uso de la imaginación se puede modificar la visión o concepción de ciertas experiencias desagradables que han marcado una etapa. También, a través de técnicas de anclaje consistentes en relacionar o asociar una determinada conducta a un estímulo del exterior denominado ancla. El ancla puede estar representada por un gesto (saltar), un color, una palabra (...) asociada a una conducta como sentirse comfortable con uno mismo, o con mayor seguridad. Otra técnica es el reencuadre metafórico, que consiste en la modificación del escenario o contexto de referencia en la que el individuo percibe la información para transformar su significado, y, de tal forma, cambiar su estado emocional y conducta. Otra de las estrategias es la sincronización, cuyo objetivo es fomentar las

comunicaciones interpersonales a través de la comprensión de los sentimientos de la persona para estrechar vínculos entre el consciente e inconsciente. Por último, la relajación que pretende, a través de ejercicios de respiración o la música, una distensión muscular o ampliar la conciencia.

Tras realizar esta breve descripción de las técnicas de la PNL, es posible proponer el uso de alguna de estas técnicas, que ayuden a los niños a modificar sus diálogos internos, de manera que estos sean más positivos, favoreciendo con ello, su bienestar personal.

Estrategias o procedimientos de la experiencia

Como producto de la revisión de la literatura se generó una propuesta de intervención para el fortalecimiento psicológico de niños entre 8 y 12 años, elaborada en base a técnicas de la PNL y otras técnicas de la psicología cognitiva-conductual.

La propuesta se compone de un total de cinco módulos de dos sesiones cada una, con una hora de duración. Cada módulo desarrolla una de las cuatro temáticas propuestas para el fomento de la resiliencia: autoestima, creencias, ansiedad y gestión de emociones (véase tabla 1).

Tabla 1. Módulos de la propuesta. Fuente: Elaboración propia.

Temática	Contenidos	
Autoestima	- Autoconcepto positivo.	Sesión Inicial. La gran montaña.
	- Valoración de las cualidades personales y las de los demás.	Sesión 1. Paseo por el bosque.
	- Lo que puede alcanzar.	Sesión 2. Te quiero tanto como a mí mismo.
	- Mis capacidades y limitaciones.	
Creencias	- Detección de pensamientos negativos.	Sesión 3. Sendero equivocado.
	- Reestructuración de pensamientos negativos por positivos.	Sesión 4. Cruzando el río.
	- Estrategias de la PNL.	
	- Técnicas de auto-instrucciones.	
Ansiedad	- Situaciones que generan tristeza, miedo, ansiedad.	Sesión 5. La tormenta eléctrica.
	- Detección del malestar a nivel físico.	Sesión 6. ¡Stop! Hay que calmarse.
	- Técnica de respiración y relajación diafragmática.	
	- Prevención de riesgos y resolución de problemas.	
Gestión emocional	- Elementos que intervienen en un conflicto.	Sesión 7. ¡Llegamos a la cumbre!
	- Sentimiento y conducta.	Sesión 8. Bajamos todos o ninguno.
	- Aprendizaje cooperativo.	Sesión final. Soy JUMPER.
	- Estrategias de resolución de problemas.	
	- Habilidades comunicativas.	

Fuente: Elaboración propia

A estos módulos, se agregan una sesión inicial, en la que se expone la misión que contiene la propuesta, se invita a los niños a colaborar en la reactivación de unas máquinas ubicadas en lo alto de una montaña, ya que éstas salvarán al mundo de la caída de un meteorito. Para esta misión se reclutan niños capaces de superar una serie de retos, desafíos y pruebas (que son parte del programa) y que luego de terminadas serán condecorados con el reconocimiento de *Jumper*, ubicadas en la sesión final.

Las actividades de esta propuesta, están planteadas a modo de retos y desafíos grupales e individuales, juegos y discusión en torno a relatos breves que instan a los estudiantes a reflexionar sobre pensamientos y acciones de otros y de sí mismos.

DISCUSIÓN

Los avances relativos al fortalecimiento de la resiliencia, de sus aplicaciones en el ámbito educativo y de las necesidades tanto a nivel psicológico como legislativo, permiten constatar que existe una preocupación mayor por su estudio, asimismo por el desarrollo de propuestas de trabajo, esto mayoritariamente en contextos de pobreza o deprivación cultural (Aguar y Acle, 2012; Carmona, 2013; Salami, 2011; Sierra, 2011; Uriarte, 2006).

También, se ha advertido acerca de los numerosos factores de riesgo tanto a nivel familiar, social y escolar que deben afrontar los niños en general, así como también son conocidas las consecuencias que estos factores pueden generar en ellos (Valenti, 2009), razón por la cual se puede plantear que la presente propuesta supone, una oportunidad para la inclusión del desarrollo del bienestar emocional y social de los niños en etapa escolar. Al respecto se concuerda con Seligman (2017) quien resalta la importancia de fomentar el bienestar en las propuestas escolares a través de la fortaleza psicológica, con la finalidad de formar personas con pensamientos positivos, satisfechas consigo mismas y en esencia más felices.

Teniendo en cuenta el objetivo de este trabajo, se puede aseverar que el fomento de la resiliencia en Educación Primaria se ha considerado una necesidad, considerando para ello, el desarrollo de una serie de habilidades y aptitudes que, de acuerdo al modelo de resiliencia establecido por Vanistendael (1994), permiten complementar la fortaleza psicológica.

CONCLUSIONES

Como primer acierto de esta propuesta, se puede indicar la incorporación del desarrollo de la autoestima, la que a juicio de los autores Ivonne y López (2018) estimula la resiliencia. Al respecto, Palomar (2015) y Aliaga (2018) añaden que es de vital importancia trabajar la autoestima positiva, porque este constructo se encuentra a la base de todos los procesos del bienestar personal.

En segundo lugar, es posible señalar que se ha tenido en cuenta el desarrollo de aquellas habilidades y capacidades primordiales para la vida. Siguiendo a Fullana (1998) estas habilidades deben atender diversos ámbitos, como el actitudinal (autoestima positiva y sentido de identidad), el cognitivo, incluyendo aquí habilidades de resolución de

problemas o toma de decisiones; el ámbito afectivo, entre los que destaca el sentido del humor y, por último, habilidades sociales, a través de estrategias de cooperación.

Por otro lado, es importante destacar que este programa tiende a resaltar las cualidades positivas y fortalezas personales de los estudiantes. Este nuevo enfoque, hacia lo positivo, supone romper con las distorsiones cognitivas, pensamientos polarizados y creencias personales negativas a través de técnicas propias de la PNL (Alfárez, 2011; Pérez, 2012). En este sentido la base del PNL supone un eje vertebrador en la actual propuesta de fomento de la resiliencia, ya que pretende modificar las diversas creencias y distorsiones del pensamiento que afectan la vida emocional y que incrementa los niveles de ansiedad y malestar (O'Connor y Seymour, 2007).

Por último, el correcto uso del lenguaje y la introspección para el descubrimiento de pensamientos negativos son elementos primordiales en la propuesta, partiendo de la adaptación a las características evolutivas del alumnado. Este proceso es secuenciado gracias a la formulación de enunciados y cuestiones breves. La utilización y aplicación del lenguaje propuesto, sigue las pautas establecidas por la PNL y queda recogido como orientaciones metodológicas para el profesorado, como medida para evitar los elementos que, según Ruiz, Díaz y Villalobos (2012), distorsionan la comunicación y refuerzan las creencias negativas. Además, no se puede olvidar el rol que desempeñan las emociones en este camino hacia la búsqueda del bienestar y la felicidad, llevadas a cabo desde la gestión y regulación de las situaciones externas a través del fomento de competencias personales, intrapersonales e interpersonales.

Como reflexión final, se señala un fragmento de Hellen Keller, *“Cuando una puerta de felicidad se cierra, otra se abre; pero a menudo nos quedamos mirando tanto tiempo la puerta cerrada que no somos capaces de ver la que se ha abierto para nosotros”* (citada en Soler y Conangla, 2009, p. 118), que sirve para ilustrar el sentido de esta propuesta.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido financiado por proyecto 11160040 de Conicyt/Fondecyt,

REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación. (2015). Desarrollo personal y social: otros indicadores de calidad educativa. Documento online. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Desarrollo_personal_social_OIC_25_11.pdf

- Aguiar, E. y Acle, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta colombiana de psicología*, 15, 53-64.
- Aliaga, I. (2018) Autoestima en el contexto escolar. DocPlayer. Recuperado de <http://docplayer.es/89652087-Autoestima-en-el-contexto-escolar-aliaga-medina-ingrid-1-psicologia-educacional-resumen-27-de-marzo-de-2018.html>.
- Alfárez, A. (2011). Programación Neurolingüística en la comunicación oral de los docentes de educación superior. Creación de un cuadro de observación. En XII Congreso Internacional de teoría de la educación 2011. Universitat Internacional de Catalunya.
- Almarza, P., Arrieta, B. y Meza, R. (2006). La programación neurolingüística como herramienta de aplicación a la solución de problemas comunicativo-afectivos. *Synergies Venezuela*, 2, 192-203.
- Amar, J. J., Kotliarenko, M. A. y Abello, R. (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación y Desarrollo*, 11(1), 162-197.
- Bandler, R. y Grinder, J. (1980). La estructura de la magia. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Benard, B. (2004). Resiliency what we have learned. San Francisco: West Ed.
- Benetti, C. y Kambouropoulos, N. (2006). Affect-regulated indirect effects of trait anxiety and trait resilience on self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 41(2), 341-352.
- Branden, N. (2010). Como mejorar su autoestima. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Carmona, A. (2013). Proyecto de mejora de autoestima: hacia una educación integral del alumno. (Trabajo fin de grado inédito). Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.
- Cardozo, G. (2005). Adolescencia: Riesgo y Resiliencia. En M. Barrón (Comp.) Inequidad Sociocultural Riesgo y Resiliencia. Serie Adolescencia, educación y salud, 1, 27-34.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). La Potenciación de la Autoestima. España: Paidós.
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 47-70.
- García, M.C. y Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77.
- Gessen, V. y Gessen, M. (2002). Programación neurolingüística. *Educere*, 6(19), 341-343

- Grotberg, E. (1995). A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit. The international Resilience Project. Bernard Van Leer Foundation. La Haya, Holanda.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). Resiliencia en las escuelas. Buenos Aires: Paidós.
- Ivonne, N. y López, A. (2018). Autoestima, optimismo y resiliencia en niños en situación de pobreza. *Revista Internacional de Psicología*, 16, 1.
- Jenson, J. M. y Fraser, M. W. (2011). A Risk and resilience framework for child, youth, and family policy. En J. M. Jenson & M. W. Fraser (Ed.), *Social policy for children and families. A Risk and resilience perspective* (pp.5-24). U.S.A.: Sage Publications, Inc.
- Lagos, N., Gónzávez, C., Vicent, M. y Sanmartín, R. (2019). Programa GBI: Una guía para el bienestar interno. Programa de fortalecimiento psicológico para niños de 8 a 12 años. Chillán-Chile: Ediciones UBB.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. *Developmental psychopathology*, 3, 739-795.
- Luthar, S. y Cushing, G. (1999). The construct of resilience: Implications for interventions and social policy. *Development and Psychopathology*, 26(2), 353–372.
- Melcón, M. (1991). Educación en la autoestima. *Revista Complutense de Educación*, 2(3), 491-500.
- Méndez, F. X., Llavona, L. M., Espada, J. P., y Orgilés, M. (2013). Programa FORTIUS: fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales. Madrid: Pirámide.
- Milgram, N. y Palti, G. (1993). Psychosocial characteristics of resilient children. *Journal of Research in Personality*, 27, 207-221.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2013). Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, Nº 295, 10 diciembre de 2013.
- Muñoz, V. y De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 107-124.
- Ocampo, L. y Algarin, F. (2018). Resiliencia en familias de personas con Síndrome de Down en San Pedro del Paraná, Paraguay. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*. doi: 10.26885/rcei.foro.2017.130.
- O'Connor, J. y Seymour, J. (2007). Introducción a la PNL. (8ª ed.). Barcelona: Urano.
- Osborn, A. (1993). What is the value of the concept of resilience for policy and intervention. Londres: International Catholic Child Burea.

- Palomar, J. (2015). Resiliencia, educación y movilidad social en adultos beneficiarios del programa de desarrollo humano oportunidades. México: Universidad Iberoamericana.
- Pastor, M. (2015). Las 8 estrategias transformadoras de la PNL. Recuperado de <https://lamenteesmaravillosa.com/las-8-estrategias-transformadoras-la-pnl/>
- Pérez, M. (2012) Aportaciones de la PNL a la educación emocional. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-18.
- Ruiz, M.A., Díaz, M.I. y Villalobos, A. (2012). Manual de Técnicas y Terapias Cognitivo Conductuales. Madrid: Desclée de Brouwer
- Rutter, M. (1992). *Developing Minds: Challenge and Continuity across the Life Span*. England: Penguin Books.
- Rutter, M. (2007). Genetic influences on risk and protection. Implications for understanding resilience. En S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (pp.489-509). U.S.A.: University Cambridge Press.
- Salami, S. (2011). Moderating effects of resilience, self-esteem and social support on adolescents reactions to violence. *Asian Social Science*, 6(12), 101-110.
- Seligman, M. (2017). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B, S, A.
- Serrat, A. (2005). *PNL para docentes: mejora tu conocimiento y relaciones*. (2ªed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Sierra, W. (2011). Resiliencia: Una propuesta conceptual ante la adversidad. *Ágorasalom* 18, 8-11.
- Soler, J. y Conangla, M. (2009). *La ecología emocional: El arte de transformar positivamente las emociones*. Barcelona: Editorial Amat.
- Uriarte, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23.
- Valenti, G. (2009). Factores asociados al logro educativo. Un enfoque centrado en el estudiante. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
- Vanistendael, S. (1994). *Resilience: a few key issues*. Malta: International Catholic Child Bureau.
- Werner, E. E. y Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York: McGraw Hill.
- Zambrano, J. (1997). *PNL Programación Neurolingüística para todos. El modelo de la excelencia*. Caracas: Alfadil ediciones.

Análisis del estado de situación de la política de subvención escolar preferencial

Analysis of the status of the preferential school subsidy policy

Yasna Anabalón Anabalón¹ | Universidad del Bío-Bío | yanabalon@ubiobio.cl

RESUMEN

La Ley de Subvención Escolar Preferencial surgió como respuesta a la crisis educativa de las reformas neoliberales iniciada en el año 1980 y que, ha devenido en que los sectores más pobres de la población alcancen niveles de conocimiento y habilidades suficientes para su desarrollo integral y crítico. El objetivo del artículo es reflexionar sobre la ley de subvención escolar preferencial como política educativa relacional y cuestionar la mirada de rendición de cuentas. Los procedimientos metodológicos utilizados en esta revisión se fundamentan en el paradigma socio-crítico para revisiones bibliográficas. Las reflexiones finales aluden a que los desafíos de las políticas educativas chilenas, a través de los colegios construyan comunidad educativa, erradicando de sus constructos el foco exclusivo en garantizar cobertura escolar, y ésta como rendición de cuentas; ocasionando que la política desagencie a los estudiantes a través de la estigmatización prioritarios o preferentes, eliminando la politicización de los sujetos.

Palabras claves: Ley SEP, prioritarios, preferentes, política educativa, agentes educativos

ABSTRACT

The Law of Preferential School Subsidy arose in response to the educational crisis of the neoliberal reforms initiated in the 1980s, which has resulted in the poorest sectors of the population reaching levels of knowledge and skills insufficient for their integral and critical development. The objective of the article is to reflect on the law of preferential school subsidy as a relational educational policy and to question the view of accountability. Regarding methodological procedures, the socio-critical paradigm and bibliographic review were used. The final reflections allude to the challenges of Chilean educational policies through schools to build an educational community, eradicating from their constructs the exclusive focus on guaranteeing school coverage, and this as an accountability policy; causing the policy to ignore students 'agency through the stigmatization as "priority" or "preferred", eliminating the politicization of the subjects.

Keywords: SEP Law, priority, preferential, educational policy, educational agents

¹ Trabajadora Social. Tutora de Prácticas. Escuela Trabajo Social

INTRODUCCIÓN

En Chile, desde el año 2008 la educación pre-escolar, primaria y secundaria posee un sistema de financiamiento complementario, denominado Ley de Subvención Escolar preferencial (en adelante SEP), destinada al mejoramiento de la calidad educativa de establecimientos educacionales subvencionados, siendo sujetos directos los estudiantes prioritarios y preferentes (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2008).

La ley SEP modifica la anterior *subvención plana*, reconociendo que la educación de los niños, niñas y jóvenes en contextos de mayor vulnerabilidad socioeconómica es más compleja y requiere de mayores recursos económicos (Mizala, 2008; Raczynski, Muñoz, Weinstein y Pascual, 2013; Rojas y Leyton, 2014). Dicha subvención escolar preferencial establece que el Estado debe asignar mayor cantidad de recursos monetarios para reducir la desigualdad educativa y mejorar la calidad de la misma, estableciendo una discriminación positiva de acuerdo a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes (Joiko, 2011; Mizala y Torche, 2013; Rojas y Leyton, 2014; Valenzuela, Villarroel y Villalobos, 2013; Weinstein, Fuenzalida y Muñoz, 2010).

El aporte económico que el Estado entrega por niño, niña y/o adolescente vulnerable se encuentra establecido por el Ministerio de Educación (Congreso Nacional de Chile, 2018). Las condiciones familiares para recibir estos aportes son: que la familia del estudiante pertenezca a un programa de protección social del gobierno, como Sistema Chile Solidario; pertenecer al tramo A del Fondo Nacional de Salud; así como pertenecer a las familias ubicadas dentro del tercio más pobre, de acuerdo a un instrumento de caracterización socioeconómica de hogares, que es hoy en día el Registro Social de Hogares (MINEDUC, 2012). La respectiva política posee una cobertura del 60% de los alumnos más pobres de educación pre-escolar, básica y media del país (Mizala y Torche, 2013; Rojas y Leyton, 2014), y más del 90% de las escuelas que reciben financiamiento público, lo hacen a través de la subvención por alumno (Rojas y Leyton, 2014; Valenzuela et al, 2013). La ley SEP, como política educativa, establece una relación de dependencia entre el Estado y los establecimientos educacionales municipales y subvencionados, cuyo énfasis es la rendición de cuentas.

A partir de las ideas planteadas anteriormente, es imprescindible reflexionar sobre la ley de subvención escolar preferencial como política educativa relacional y cuestionar la mirada de rendición de cuentas, sumándole a estas ideas la comprensión de política social como conjunto de objetivos, regulaciones, sistemas y entidades por medio de las cuales el Estado chileno crea oportunidades, fortaleciendo los instrumentos para la entrega de equidad y la integración social (Guerrero y Soto, 2019; Rico de Alonso y Delgado, 2002), es decir, comprender la política social desde la perspectiva de derecho.

PROPUESTA TEÓRICA

Política educativa con participación, consenso y legitimidad

La política educativa desde este enfoque es el elemento primordial en la conformación del sistema escolar del país, involucrando distintos estamentos, y actores políticos y sociales (Aziz, 2018), cuya implementación depende de los actores de la comunidad educativa en el quehacer escolar, considerándose como otra forma de *hacer políticas* (Ball, Magueri y Braun, 2012). En este sentido, las políticas educativas tienen un ciclo y pueden ser descritas, comprendidas o analizadas en base a su proceso histórico, diseño, elaboración y promulgación, hasta su fase de implementación, relacionado tanto al discurso como a la *puesta en práctica* de dichas políticas en cada establecimiento educativo.

La coherencia es el principal factor de calidad en la implementación, porque esta coherencia requiere de un alineamiento político y dispositivos de textos legislativos, como también del discurso y las prácticas escolares, la mentalidad que permea a los directores, docentes y la comunidad de cada territorio y cada establecimiento educativo (Fullan y Quinn, 2016).

La principal tensión evidenciada apunta a la falta de coherencia entre el sistema y sus políticas educativas, debido a la superposición de contradictorios esquemas de presión y apoyo a los actores escolares, desde la mirada de rendición de cuentas. Munby y Fullan (2016), confirman que este tipo de lucha entre los discursos y las políticas a nivel nacional, por un lado, y las acciones u omisiones de las escuelas, por otro, requieren de ser mirados como elementos que, en ocasiones, puede movilizar; pero en otras, dificulta las acciones para su implementación y coherencia con la política nacional, generando trizaduras en dicha coherencia, porque los resultados no son suficientes para lograr cambios holísticos, coherentes y sistémicos, lo cual genera impacto positivo o negativo en la sociedad y contexto particular.

Ley de Subvención Escolar Preferencial: desde una rendición de cuenta a una política relacional

El modelo capitalista promueve el desarrollo externo, por lo cual la globalización incrementa y refuerza las desigualdades estructurales, exacerbando las rupturas y quiebres ideológicos; es acá donde la globalización y educación estrechan vínculos contradictorios (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO], 2015). La educación chilena se pone al servicio de la economía, produciéndose prácticas clientelistas producto de la implementación de las reformas; asimismo la educación se rigidiza en cuanto al currículum, normativa, transmisión de saberes y conocimiento, entre otros, donde la importancia se pone en la rendición de cuentas (Ibáñez, 2014). Por ende, se diseñan e implementan políticas educativas que evidencian a los estudiantes como números, como oportunidades de adquirir mayor ingreso económico. Lo planteado anteriormente, es una falta de articulación con la

realidad social chilena porque nos educan bajo una formación individualista, sancionadora, punitiva y con lógicas de competitividad.

Rojas y Leyton (2014) afirman que el Estado chileno no tiene el control administrativo de las escuelas públicas, por el contrario, las regula a través de mecanismos postburocráticos como la fijación del currículum y su evaluación en pruebas estandarizadas. La ley SEP, desde el ámbito financiero incorpora nuevos mecanismos de control para regular la enseñanza del currículum y establece como criterio de calidad educativa los resultados en las pruebas del sistema de medición de la calidad de la educación (en adelante SIMCE). Pero dichos estándares educativos han sido utilizados como instrumento de control político y no como de herramienta de mejoramiento político (Torres, 2008).

El Estado chileno establece que la entrega de recursos económicos por niño, niña o adolescente vulnerable, se encuentra condicionada por la existencia de un plan de mejoramiento educativo (PME) en cada establecimiento educacional, el cual se compromete en un plazo de cuatro años a mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas como el SIMCE (Torres, 2014) y es a este sistema que se le denomina rendición de cuentas.

De acuerdo a Reimers (2000, p.12), el propósito que poseen los establecimientos educacionales en América Latina apunta a *“contribuir hacia una sociedad justa”*, pero la injusticia de las sociedades latinoamericanas y, especialmente la chilena, limita las capacidades y libertad de quienes tienen menor estatus y menos recursos. Un ejemplo evidente es que los establecimientos educacionales se someten a un sistema de clasificación según su desempeño en las pruebas estandarizadas y no en relación a los logros integrales que obtienen en función del grupo de niños, niñas y adolescentes con los que trabajan.

La política educacional chilena debe apuntar a una política relacional entre los diversos agentes de la educación, atribuyéndoles mayor relevancia al involucramiento familiar, con el fin de poseer más y mejor información del plan de mejoramiento educacional, apoyando la educación de sus hijos (tiempo de conversación, tipo de pensamiento y recursos que se destinan a las actividades), promoviendo la justicia social en los establecimientos educacionales, como productora de estructura social en espacios de transformación y comunicación bidireccional.

¿Estudiantes prioritarios y preferentes como objetos económicos del sistema escolar?

En Chile, los establecimientos educacionales están para garantizar la cobertura escolar, por ende, en muchas ocasiones los proyectos educativos no son representativos de los actores comunitarios. Pero ¿cómo se consigue una educación de calidad y equitativa?

En el año 2008 comienza la implementación de la ley 20.248, denominada ley SEP, la que destina un monto de recursos monetarios por establecimientos educacionales, sumándose a la subvención normal, según número y nivel de concentración de alumnos

prioritarios y preferentes en los cursos de nivel de transición y educación básica y media (Contreras y Corbalán, 2010).

Según el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2018) a diferencia de la subvención normal, la entrega de la subvención preferencial está sujeta a una suscripción voluntaria de los directores o sostenedores que se concretiza con la firma del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa. Este convenio compromete al director o sostenedor con un conjunto de mecanismos que pretenden asegurar el uso de los nuevos recursos en una función específica: la mejora de los aprendizajes en los establecimientos educacionales en el cual asisten los alumnos prioritarios y preferentes (Bachelet, 2008).

Además, en el año 2008, la ley 20.248 establece que la calidad educativa es el pilar fundamental que cada establecimiento educacional debe brindar a los estudiantes, y es aquí donde se establece la categorización entre estudiantes *prioritarios, preferentes y normales*.

Dicha clasificación es entregada por el Ministerio de Educación, quién establece que los estudiantes prioritarios que se encuentran en la educación pre-básica y básica, deben cumplir con los siguientes requerimientos: ser parte de un grupo familiar que pertenece al programa social Chile Solidario, encontrarse entre el tercio más vulnerable según instrumento de caracterización socioeconómica vigente (Registro Social de Hogares), encontrarse afiliado al tramo A del Fondo Nacional de Salud (en adelante FONASA), baja escolaridad de la madre, condición de ruralidad y grado de pobreza de la comuna en la que vive.

La calidad de estudiantes preferentes será informada anualmente por el Ministerio de Educación a la familia del respectivo estudiante y al director o sostenedor del establecimiento en que éste se encuentre matriculado.

Asimismo, Corsiglia (2013) y Martín y Alfaro (2017), plantean que, para politizar a las personas hay que eliminar a los sujetos vulnerables, pues se trata a los pobres como sujetos no pensantes, es decir como objetos. Desde ahí se plantea ¿cómo las políticas educativas apuntan a disminuir las desigualdades sociales?, ¿por qué estigmatizamos a los estudiantes por su nivel socioeconómico? La política educativa exige una comprensión relacional porque están hechas de relaciones sociales, por ende, depende de todos los agentes educacionales incrementar la calidad educativa y no segregar a los estudiantes por su clasificación socioeconómica, es necesario visualizar el estudiante como persona integral, como un ser social que se encuentra permanentemente en proceso de construcción y aprendizaje. Se debe erradicar de las prácticas cotidianas estigmatizar a los estudiantes preferentes o prioritarios como recurso económico que ingresa a un determinado establecimiento educacional.

Agentes educativos contratados en el marco de ley SEP

La ley SEP es una fuente de ingresos para la educación municipal, la cual se suma a la subvención regular, a los recursos provenientes del Fondo de Mejoramiento de la Gestión Municipal de la Educación, a los fondos de mantención de la infraestructura escolar que asigna el MINEDUC (2018), y a los aportes que los municipios realizan a la educación desde sus ingresos propios. Estos últimos, a nivel nacional, antes de la SEP, en promedio representaban un 13% del total de recursos en educación que manejan los municipios. El año 2008 en que se inicia la SEP, este porcentaje cae a un 9,3 %, recuperándose en los años siguientes, llegando a casi 12% en 2011 (Corvalán, Elacqua y Salazar, 2009; Marcel y Raczynski, 2009).

Bajo la mirada de Raczynski et al (2013), es posible dilucidar que los recursos SEP no han sustituido el aporte municipal, sino que constituyen recursos y/o herramientas complementarias para el sistema escolar. Y es por ello que los agentes educativos están estrechamente ligados a una función sustancial de la formación, que en sí misma define y otorga características de especificidad a su labor cotidiana: la atención y educación de los niños, niñas y adolescentes. Los agentes educativos, le asignan al aprendizaje un papel más activo en la atención de las necesidades de educación, contribuyendo al desarrollo y potenciación del estudiantado (Molina, 2007).

Según la Contraloría General de la República (2012), la ley SEP establece que la mitad de los municipios registra un uso problemático y cuestionable de estos recursos. Por lo cual, ¿qué pasa con los sueldos de los agentes educativos que están contratados por SEP?, ¿dónde se evidencia la equidad e igualdad de condiciones en la contratación?

En síntesis, por parte del Estado chileno se aboga por una educación de calidad e igualdad, sin embargo, las condiciones de contratación de los mismos agentes educativos, como trabajadores sociales, psicólogos, fonoaudiólogos, asistentes de la educación, entre otros, se precarizan; asimismo, se invisibiliza dicha problemática que atañe a muchos trabajadores. Es por ello, que se comparte plenamente el planteamiento de Torres (2008, p.149) "la lucha por la educación es una cuestión de Estado", por lo tanto, es este mismo quien debe garantizar las condiciones necesarias de los agentes educativos. Asimismo, el sistema educativo más que compensar las desigualdades sociales de origen, lo que hace es reproducirlas, invisibilizando los aportes de otros profesionales al aprendizaje de los estudiantes, e inclusive, los que no pueden tener las mismas condiciones de acceso y calidad por inequidades económicas.

Bourdieu (2003), confirma que la política educativa (actual) tiene como propósito reproducir la desigualdad que existe en la sociedad, actuando adicionalmente como un mecanismo de legitimación de esta desigualdad y del poder de las elites. Por ende, la ley SEP no cumple con su objetivo primordial y es el Estado quien legitima esta desigualdad de manera implícita y explícita.

Adicionalmente, las situaciones contractuales que el Estado entrega a los agentes educativos reproducen desigualdad basada en estratificación y con mayor profundización en los países de América Latina (Mascareño, 2010).

En este contexto, Heckman, y Masterov (2007) evidencian que las intervenciones tempranas que pueda establecer una ley educativa repercuten positivamente en los efectos de ambientes adversos de los niños, niñas o adolescentes, pudiendo revertir parte de la desventaja asociada a la educación y tener un alto rendimiento en otros ámbitos de su vida, a través de la comprensión educativa global, centrada en los aprendizajes.

En consecuencia, este es uno de los grandes desafíos del Estado Chileno, siendo necesario atender esta problemática desde una perspectiva global y particular; en la cual, no se descuide la calidad educativa, otorgándole prestigio a la educación desde las políticas educativas, salarios dignos para todos los agentes educativos, repensar la educación hacia fuera (López, 2009), mayor implicación de la familia y comunidad en los establecimientos educacionales y por último cuidar, retroalimentar la educación porque el foco es el aprendizaje de los niños, niñas o adolescentes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los desafíos de las políticas educativas en Chile, apuntan a que los establecimientos educacionales construyan comunidad educativa, es decir, que las acciones y recursos de dichas políticas puedan ser modificados por las condiciones particulares de cada institución; en esta, los ejes específicos de su accionar deben ser la responsabilización, el modelamiento de prácticas docentes, la efectividad en la implementación curricular y la evaluación continua de sus desempeños, en base a una reflexión para la co-construcción de un mejoramiento continuo.

En Chile, los establecimientos educacionales no deben garantizar exclusivamente la cobertura escolar porque en la actualidad, escuelas, estudiantes y prácticas docentes demandan imperiosamente una comprensión relacional, a fin de que dialoguen constantemente en y con los diversos agentes educativos, por medio de las relaciones sociales. Y es aquí, en donde los procesos educativos están permeados constantemente por otros procesos de diversos campos de la vida societal, familiar y personal.

La ley SEP es una ley de rendición de cuentas, donde el Estado chileno regula a los establecimientos educacionales a través de mecanismos postburocráticos como la fijación del currículum prescrito y evaluaciones en pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU). La ley SEP, desde el ámbito financiero incorpora mecanismos de control para regular la enseñanza del currículum, estableciendo como criterio de calidad educativa los resultados en las pruebas del sistema de medición, cuyos estándares educativos han sido utilizados como instrumentos de control político y no como herramienta de mejoramiento político. Por lo

mismo, resulta indispensable ajustar las leyes educativas a la realidad de cada territorio en particular. Sobre ello, Donoso y Donoso (2009) sostienen que la ley SEP demanda cambios profundos en el diseño e implementación de las políticas educativas obligatorias chilenas; además de revelar la desigualdad social y dificultades institucionales.

El enfoque de la ley SEP es matricial y de rendición de cuentas, por ende, no necesariamente garantiza la calidad de la educación; además tiene un papel limitado en la reducción de la inequidad y desigualdad porque influyen muchos factores sociales, ambientales, económicos, culturales, familiares y personales en los aprendizajes de los estudiantes. Es por ello que se debe fomentar los aprendizajes del estudiantado a través de políticas educativas que vean al estudiante como persona, ser pensante y no como un número estigmatizado.

¿Por qué se desagencia a los estudiantes?, será porque Chile tiene un enfoque de mercado ortodoxo en sus políticas públicas y educativas, o porque se les quita la capacidad a los mismos estudiantes al estigmatizarlos por su nivel socioeconómico, clasificarlos en estudiantes prioritarios y estudiantes preferentes; se debe eliminar a los sujetos vulnerables porque la educación es un derecho, no un bien de consumo. Por ende, la comprensión de la política pública y más aún de la educativa debe ser desde el enfoque relacional, con participación, consenso y legitimidad de los propios agentes educativos, considerando los derechos de cada uno de ellos para que se refuerce la calidad pública educativa.

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 del Doctorado Nacional, año 2017, folio 21170133.

REFERENCIAS

- Aziz, C. (2018). Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota técnica N° 2. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Bachelet, M. (2008). Entrevista por Ley 20.248. Santiago, Chile. Recuperado de [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20sep/bachelet\(2008\)discursopromulgacionleysep.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20sep/bachelet(2008)discursopromulgacionleysep.pdf)
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). How school do policy: Policy enactments in secondary schools. London: Routledge.

- Bourdieu, P. (2003). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (2005). Las reformas educativas en los países de Cono Sur: Un análisis crítico. Buenos Aires: Editorial CLACSO.
- Congreso Nacional de Chile (2018). Informe de Ley de Subvención Escolar Preferencial. Santiago. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>
- Contraloría General de la República, Área de Municipalidades (2012). Consolidado Subvención Escolar Preferencial. Informe Número: 912012. Recuperado de <http://www.angol.cl/transparencia/12/Informe%20Aud.%20Contraloria%209-2012.pdf>
- Contreras, P. y Corbalán, F. (2010). ¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar? *Revista Docencia*, 41, 4-16.
- Corsiglia, L. (2013). Estado y políticas sociales en el post-neoliberalismo. Un campo de discursividades en tensión. De Prácticas y discursos/ Universidad Nacional del Nordeste/ Centro de Estudios Sociales, 2(2), 1-23.
- Corvalán, J., Elacqua, G. y Salazar, F. (2009). El sector particular subvencionado en Chile. Tipologización y perspectivas frente a las nuevas regulaciones. Fonide, Depto. de Estudios, Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/tipologizacion_perspectivas_nuevas_regulaciones.pdf
- Donoso, S. y Donoso, G. (2009). Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990 - 2010): una evaluación inicial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(64), 421-448.
- Fullan, M. y Quinn, J. (2016). Praise for Coherence. Corwin: Thousand Oaks, CA.
- Guerrero, S. y Soto, D. (2019). La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 109-136. Doi:10.19053/01227238.9201
- Heckman, J. & Masterov, D. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Review of Agricultural Economics*, American Agricultural Economics Association, 29(3), 446-493
- Ibáñez Salgado, N. (2014). Saberes profesionales para la transformación del modelo educativo en Chile. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40(Especial), 145-160. doi.org/10.4067/S0718-07052014000200009
- Joiko, S. (2011). La política de equidad y el nuevo sistema de vouchers en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 829-852.

- López, N. (2009). De relaciones, actores y territorio: hacia nuevas políticas en torno a la educación de América Latina. Buenos Aires: Inst. Internac. De Planeamiento de la educación IIPE-Unesco, 2009.
- Marcel, M. y Raczynski, D. (coords.) (2009) La Asignatura Pendiente. Claves para la Revalidación de la Educación Pública de Gestión Local. Santiago: Uqbar Editores.
- Martin, M. & Alfaro, J. (2017). Políticas de bienestar en contextos neoliberales: tensiones del modelo chileno. Caderno CRH, 30(79), 137-155. Doi:10.1590/s0103-49792017000100009
- Mascareño A. (2010). Diferenciación y contingencia en América Latina. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- MINEDUC. (2008). Ley de Subvención Escolar Preferencial, 20.248. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>
- MINEDUC. (2012). Proyecto de ley que aumenta las subvenciones del Estado a los establecimientos educacionales. Presentación para el Senado.
- MINEDUC. (2018). Plan de Apoyo compartido. Recuperando de [http://adminpac.mineduc.cl/Repositorio/Material_Apoyo/MA_129791419633712448_Plan%20Apoyo %20 Compartido.pdf](http://adminpac.mineduc.cl/Repositorio/Material_Apoyo/MA_129791419633712448_Plan%20Apoyo%20Compartido.pdf)
- Mizala, A. (2008). La subvención escolar diferenciada por nivel socioeconómico en Chile. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), La Agenda Pendiente en Educación en Chile, Santiago: Programa de Investigación de la Universidad de Chile y UNICEF, Ocholibros Ed. (pp. 205-219)
- Mizala, A. y Torche, F. (2013). ¿Logra la subvención escolar preferencial igualar los resultados educativos? Espacio Público, Documento de referencia, n.9. Última visita 14 de diciembre de 2013.
- Molina, S. (2007). La ciudad como agente educador: condiciones para su desarrollo. Estudios sobre Educación, 39(13), 39-56.
- Munby, S. y Fullan, M. (2016). De dentro para fuera y de abajo para arriba: cómo el liderazgo desde el medio tiene el poder de transformar los sistemas educativos. Red Global de Aprendizajes, Uruguay.
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J. y Pascual, J. (2013). Subvención escolar preferencial (sep) en Chile: un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 164-193.
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXX (2), 11-42.

- Rico de Alonso, A. y Delgado, A. (2002). Las políticas sociales en la perspectiva de derecho y la justicia (Capítulo I). Bogotá: Universidad Javeriana/Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito Capital.
- Rojas, M. T. y Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente: Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40(Especial), 205-221. Doi:10.4067/S0718-07052014000200012
- Torres, C. A. (2008). Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 140-173.
- Torres Santomé, J. (2014). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo ser competentes sin conocimientos, en Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2014). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 143-175). Madrid: Morata.
- Valenzuela, J.P., Villarroel, G. y Villalobos, C. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 113-131.
- Weinstein, J., Fuenzalida, A. y Muñoz, G. (2010). La subvención preferencial: desde una difícil instalación hacia su institucionalización. En Martinic, S. y Elacqua, G. (Eds.), *¿Fin de Ciclo? Cambio en la Gobernanza del Sistema Educativo* (pp. 161-182). Santiago de Chile: OREALC-UNESCO/PUC.

Contexto Educativo: su relevancia en la construcción de la identidad docente

Educational Context: its relevance in the construction of the teaching identity

Renata Sánchez Valenzuela ¹ | Universidad del Bío-Bío | rsvpsicologa@gmail.com

Fabiola Cárdenas Iribarra ² | Universidad del Bío-Bío | facarden@gmail.com

RESUMEN

Esta reflexión académica tiene por objetivo comprender la construcción de la identidad docente y su relación con los contextos educativos, a partir de la premisa que la identidad docente es un proceso de construcción en el que inciden factores personales y contextuales. Como base se consideraron investigaciones de interés, que tratan las particularidades de las identidades docentes, las características identitarias y los contextos educativos urbanos y rurales; temáticas que guiaron la búsqueda de elementos transversales para poder reflexionar sobre el fenómeno identitario docente. Este análisis arrojó como conclusión, que el contexto educativo de desempeño interviene en la identidad profesional, pues tensiona al docente subjetiva e intersubjetivamente, condicionado por la negociación de su identidad individual y colectiva, la que se va adaptando voluntariamente según las características contextuales. Finalmente, se plantea la necesidad de promover la reflexión docente como mecanismo de toma de conciencia, lo que posibilitará en éste identificarse de manera positiva con su entorno, de modo que pueda mejorar sus prácticas pedagógicas desde sus inicios en el ejercicio profesional.

Palabras claves: Identidad docente, contexto educativo, reflexión docente.

ABSTRACT

This academic reflection aims to understand the construction of the teaching identity and its relationship with educational contexts, based on the premise that the teaching identity is a construction process involving a series of personal and contextual factors. As starting point, studies about the particularities of teaching identities, their characteristics and the urban and rural educational contexts were analyzed; themes that guided the search for transversal elements to be able to reflect on the teaching identity phenomenon. This analysis concluded that the educational contexts of performance impact the professional identity, because it puts pressure on teachers in a subjective and inter-subjective manner and condition teachers by the negotiation of their individual and collective identity, which is adapted voluntarily according to the contextual characteristics. Finally, there is a need to promote teacher reflection as a mechanism for raising awareness, which will enable teachers to identify themselves positively with their environment, so that they can improve their pedagogical practices from the beginning in their professional practice.

Keywords: Teaching identity, educational context, teacher reflection.

¹ Psicóloga, Licenciada en Psicología. Titulada en Universidad del Bío-Bío. Programa de Magíster en Educación Universidad del Bío-Bío año 2019. Chile.

² Profesora de Castellano y Comunicación. Titulada en Universidad del Bío-Bío. Programa de Magíster en Educación Universidad del Bío-Bío año 2019. Chile.

INTRODUCCIÓN

En el transcurso de ésta última década la identidad del profesorado en América Latina se ha convertido en objeto de estudio con una productividad relevante. Diversos investigadores han estudiado el concepto, entre los que destaca Núñez (2004) desde la construcción histórica de las identidades colectivas de los docentes, y Vaillant (2007) desde la formación docente, considerando la identidad del profesorado como un proceso de construcción en constante transformación, y no el mero resultado de la obtención de un título profesional. Al mismo tiempo Day (2011) plantea que la identidad docente se caracteriza por un fuerte compromiso con la enseñanza, la que posee un componente emocional primordial, que se genera cuando el profesional accede y/o percibe posibilidades de desarrollo profesional dentro de la institución. Por último, Alberto Galaz (2011) propone la discusión entre los encuentros y desencuentros de la identidad docente promovida desde las políticas públicas.

La mayoría de los autores considera que la identidad es una construcción influida por cambios y reformas educativas en los contextos educacionales, tanto en su nivel organizacional como relacional. De acuerdo con esto, se destaca el impacto de la integración de nuevas tecnologías en la educación, las que sin duda llevan a la transformación de la identidad profesional, en pos de los requerimientos y condiciones actuales (De Tezanos, 2012).

Lo anterior revela la importancia del contexto, sus transformaciones y particularidades en las construcciones identitarias de los docentes, no sólo a un nivel macro, sino a un nivel contextual específico. Las instituciones formadoras de profesores realizan su labor asumiendo, generalmente, que sus estudiantes de pedagogía se desempeñarán en un ambiente predeterminado; mayoritariamente urbano y con condiciones similares entre estos. Idea irreal de las aulas de clases debido a que interactúan variables como el nivel socioeconómico, el nivel cultural, la territorialidad, la religiosidad, las experiencias previas y las particularidades de la identidad de cada comunidad, entre muchos otros. Estas particularidades son condicionantes en la construcción identitaria de los docentes noveles.

Este fenómeno según Beijaard (2019) establece que la identidad docente se va reinterpretando a lo largo del ejercicio profesional, evidenciando que este proceso está permeado por los diversos contextos de trabajo en los que se desempeñan durante su trayectoria laboral, instaurando características y desafíos colectivos e individuales a partir del ejercicio de la docencia a través de la reflexión docente intencionada.

De modo que determinar la incidencia del contexto de trabajo en el docente, aporta una valiosa información en el ejercicio reflexivo de la construcción de la identidad del profesorado.

PROPUESTA TEÓRICA

La construcción de la identidad

Para comprender el concepto de identidad como un fenómeno social en constante construcción es necesario remontarse a los inicios del constructo. Dentro de las ciencias sociales el término fue acuñado por Erikson, el año 1968, donde hacía referencia a un sentimiento de mismidad y continuidad que experimenta un sujeto y su percepción de él mismo a través de la reflexión a partir de reconocer sus capacidades y tomar conciencia de ellas identificándose con un grupo y diferenciándose de otros (Erikson, 1977 en Mercado y Hernández, 2010).

Más tarde, se realiza una serie de avances en el campo de estudio y esfuerzos teóricos por precisar su definición, concibiendo la identidad como algo centrado en el sujeto y en su conciencia particular, visto desde un punto netamente psicológico. En la actualidad este concepto se comprende como un constructo multidimensional en el que se incluyen factores psicológicos intra-sujeto, sociales y culturales de carácter intersubjetivo y relacional (Giménez, 1997).

Una de las teorías que emergió fuertemente en estas últimas décadas, es la propuesta de Charles Taylor (1995), quien plantea que la identidad moderna es una construcción social que las personas realizan a partir de sus interrelaciones, sus concepciones sobre las labores y cómo se definen ante estas. Idea que se contrapone diametralmente a lo expresado por Amartya Sen (2008), quien dice que la identidad es fruto de la libertad del ser humano de elegir quién ser, sobre la base de su razón propia obviando los factores externos al sujeto que puedan incidir en él.

Lo anterior está en concordancia con lo expuesto por Larraín (2001), quien plantea que *“Los individuos se definen a sí mismos, o se identifican con ciertas cualidades, en términos de ciertas categorías sociales compartidas. (...) Todas las identidades están enraizadas en contextos colectivos culturalmente determinados”* (p.34). La identidad es un proceso, una construcción sociocultural, una narración compartida que tiene como base la pertenencia grupal, cobrando relevancia la auto adscripción (identidad adscrita y estereotipos) y la identificación (conocer los estereotipos y apropiarse de una parte de éstos); ello genera el sentido de pertenencia en el sujeto mucho, más allá de la libertad de la razón y decisión de ser de las personas (Tajfel, 1981 en Mercado y Hernández, 2010).

Pese a todos los esfuerzos por teorizar el concepto de identidad, este es aporético en su esencia, lo que le vuelve imposible de definir por completo (Navarrete, 2008), dada su condición de mutabilidad y transformación socio histórica. Además, por su condición polisémica, es una construcción social, por ende, el contexto y sus características son fundamentales en el proceso.

Los contextos educativos como constructores de identidad docente

En el caso particular de la identidad docente, ésta se da en un contexto socio laboral particular, es decir, educativo, definiéndolo como *“mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores”* (Gysling, 1992 en Parra, 2004, p.31); por ello la identidad se construye de manera individual y colectiva a la vez; por tanto, es una construcción social, individual y dinámica resultado de diferentes procesos interrelacionales tales como la biografía personal, las relaciones sociales, las experiencias, etc., todas variables condicionadas y vinculadas estrechamente con el contexto sociohistórico y profesional particular de cada docente (Vaillant, 2007).

De acuerdo con esto, la influencia del contexto en la identidad docente cobra relevancia debido a que *“las identidades colectivas de los docentes se construyen en el marco de la instalación histórica de la escuela y el consiguiente desarrollo del sistema escolar formal”* (Núñez, 2004. p.2), por lo tanto, el contexto educativo incide significativamente en este proceso donde la identidad del sujeto no está determinada únicamente por la sociedad en la que se inserta, sino que existe ya una cultura, un *modus vivendi*. De este modo, el sujeto decide reflexiva o irreflexivamente, con sus potencialidades, qué incorporar de su contexto a su identidad como docente (Navarrete-Cazales, 2015, p. 472).

Por su parte, las narraciones que se generan a partir de un contexto determinado, ya sea la escuela rural o la escuela urbana, permea la identidad particular que pueda construir el docente de acuerdo a las experiencias laborales y emocionales que ahí vivencia. Por lo tanto, el contexto educativo se determina como un espacio territorial y social donde el docente lleva a cabo su quehacer profesional en que la identidad se construye como parte de un fenómeno relacional que acontece en un campo intersubjetivo, caracterizado como un proceso continuo de interpretación de sí mismo con ciertas personas (De Tezanos, 2012). Es decir, *“mostrándose determinada en su fenomenología por las diferentes situaciones en que se manifiesta. La identidad es un texto en contexto: una construcción diacrónica que se sitúa fenomenológicamente en una expresión contingencial”* (González, Cavieres, Díaz y Valdebenito, 2005, p.23).

La construcción identitaria en su trayectoria temporal no es lineal, pero tampoco estática en el avance histórico, además exige ser analizada dentro de un contexto situado para comprender sus particularidades y así identificar parámetros comunes para relacionarlas con otras. El contexto educativo incide en la construcción de la identidad docente social y colectiva en cuanto a que estos fenómenos se articulan sobre varios elementos, entre los que destacan su enraizamiento en los contextos colectivos culturalmente determinados y la importancia del elemento material identitario; características que en su conjunto, generan el sentido de pertenencia en una comunidad deseada, modelando las identidades personales al simbolizar una identidad colectiva o cultural a la que se quiere acceder (Larraín, 2001).

Este fenómeno se produce generalmente cuando el docente se involucra como sujeto partícipe de las relaciones sociales que se generan en su contexto educativo, influyendo en su identidad las particularidades que ahí emergen, generando su sentido de pertenencia, lo que sin duda otorga una especie de sello a su práctica docente, una forma de ser profesor según su el lugar donde realiza su labor.

Por otra parte, los procesos históricos que han configurado el tránsito de las distintas fases de la identidad junto a los cambios de rol y tareas asignadas, valoración y percepción social, han generado un cambio en la identidad que los docentes deben asumir como propio. Estos cambios plantean diversos focos de tensión en la profesión, los que generalmente deben centrar su tarea en el logro de resultados, establecidos por evaluaciones estandarizadas (Lepe y Vidal, 2015), provocando conflictos en su identidad profesional y la forma de concebirse en diversos aspectos de su persona.

Formación inicial y la construcción de identidad docente en los contextos educativos

Con respecto a la formación inicial, los docentes noveles carecen del acercamiento temprano a los diversos contextos educativos durante el transcurso de su carrera, expresando, además tener una escasa formación práctica que les permita adquirir herramientas para enfrentar de mejor manera las complejidades del contexto rural o urbano al iniciar su ejercicio profesional (Pruzo, 2002). El desconocimiento de las diversas realidades educativas es un factor que tensiona o dificulta aún más la construcción de su identidad a la hora de ejercer su rol, al tener que familiarizarse con este nuevo contexto de desempeño; así mismo, en los escenarios más favorables, deben lograr identificarse positivamente con este, superando las emociones negativas que pudiesen emerger en el área laboral, las que se combinan con sus vivencias familiares, historia escolar y una serie de dificultades o desafíos, presentes en la dimensión social-interpersonal propias del contexto (Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez y Mayor-Ruiz, 2014).

La carencia de prácticas pedagógicas en contextos de desempeño, aún muy escasas en las instituciones formadoras, se presenta como una dificultad para el proceso de construcción identitaria positiva del docente y para la identificación positiva con su entorno laboral, afectando en su futuro quehacer profesional (Avalos, 2002; Rufinelli, 2013). La formación inicial docente sigue estando enfocada en la formación disciplinar y específicamente, hacia una forma de comprender los constructos teóricos que la fundamentan, más que a estrategias metodológicas y didácticas que cooperen en pos de la enseñanza o al conocimiento de los actuales contextos educativos, así como de las problemáticas emergentes que se presentan en la escuela.

A modo de ejemplificar cómo determinados contextos permean la identidad docente, podemos observar el caso de los establecimientos educativos rurales. En éstos, el número de habitantes es menor que en la ciudad, con un menor número de matrícula escolar y cursos multigrados, facilitando la comunicación docente y comunidad en la cual la escuela

queda inmersa en entornos, donde generalmente, la naturaleza tiene mayor protagonismo, y las relaciones sociales son más cercanas (Civera y Costa, 2018). En consecuencia, individualiza al docente dentro de la comunidad, brindándole la oportunidad de participar en las actividades rutinarias y costumbristas del territorio, otorgándole protagonismo e incrementando un grado de vinculación con su contexto de desempeño. Dicho fenómeno ocurre sobre todo en contextos territoriales donde el aislamiento geográfico de la escuela es importante, generando un profundo sentido de pertenencia al contexto educativo, y otorgándole una identidad particular como docente rural.

Con respecto al área pedagógica, los docentes rurales perciben mayores oportunidades de libertad e innovación en cuanto al manejo del currículum nacional, debido al mayor grado de autonomía que les brinda el contexto educativo, a diferencia de las jerarquías mayormente estructuradas en las escuelas urbanas (Juárez, 2017), lo que sin duda alguna influye en su construcción identitaria.

En una investigación realizada en el contexto rural chileno, se plantea que el profesor rural debe tener en la comunidad tres roles principales: a) Guía de los alumnos, b) articulador de los agentes del desarrollo local, y c) conocedor y animador sensible de la diversidad de intereses y talentos de sus educandos. Estos roles tienen un significado especial, ya que, la mayoría de los talentos rurales se pierden porque el sistema educativo no los detecta ni promociona para insertarse en un sistema que los excluye muy tempranamente (Thomas y Hernández, 2005).

A su vez desde los contextos urbanos también destaca el rol social que tiene el docente, quien se asume como agente de transformación social, destacando por su compromiso para enfrentar las complejidades que generalmente involucran a sus estudiantes en dificultades socioemocionales, enmarcadas dentro de un contexto de alta vulnerabilidad social, en el cual, el docente adquiere un rol de guía para el estudiante que, en muchas ocasiones, convierte la figura de docente en un factor protector (Ajagán, Sáez, Muñoz., Rodríguez, y Cea, 2014), considerando que en la mayoría de los casos, es la escuela la única institución que los acoge y se preocupa por otorgar todos los derechos que los niños y niñas requieren.

La reflexión intencionada en la construcción identitaria

La construcción de la identidad docente a partir de los contextos educativos es positiva cuando interviene en esta la reflexión intencionada del docente. Lo anterior queda en evidencia en la forma que los docentes abordan el currículum oficial, decidiendo la forma de implementarlo, previa reflexión sobre las características de su contexto, situación que, en la mayoría de las ocasiones, se ve reflejada en los proyectos educativos institucionales (PEI), donde se genera el realce de algunas características institucionales sobre otras, a partir de las características de sus estudiantes y de la comunidad donde se encuentran insertos. Lo anterior podría generar que esa misma *adaptación* influya en cómo los docentes se construyen como tal, permeando cómo se perciben así mismo y sus capacidades, siguiendo

igual proceso de posicionamiento crítico frente al currículo oficial, el cual, a su vez, no puede darse sin una identificación positiva con el contexto (Ajagán et al., 2014).

La influencia entre identidad docente y contexto genera su sentido de pertenencia sobre la base de una reflexión intencionada, lo que da como resultado algunas acciones que el docente lleva a cabo para mejorar su labor y así potenciar el rendimiento de sus estudiantes. Esto implica un elemento fundamental que es la adquisición y desarrollo de conciencia crítica, convirtiéndose en profesionales capaces de rebatir sus cualidades identitarias, haciéndolas propias y orientándose hacia la profesionalización a través de un cuestionamiento constante de su quehacer pedagógico.

Este proceso reflexivo de negociación identitaria del docente con su contexto laboral, donde él o ella tomó conciencia de su nueva identidad, fruto de la dialéctica entre su identidad personal y colectiva contextual, genera que, a partir de este proceso adecúe sus características profesionales y las despliega en pos del mejoramiento educativo.

DISCUSIÓN

El análisis de los contextos educativos como constructores de identidad docente es un área de investigación interesante de analizar, específicamente en la ruralidad, la que transita por un proceso de reconfiguración en sus estructuras tradicionales. La migración creciente hacia los sectores urbanos, que ha generado una disminución considerable de la matrícula de estudiantes en las escuelas rurales en Chile, ha llevado al cierre habitual de éstas desde hace una década (Núñez, Peña, Cubillos y Solorza, 2016).

Hoy en día las escuelas rurales, tanto en número de estudiantes, localización territorial y características de las relaciones comunicacionales en su interior y con su entorno, hacen de la práctica laboral docente una experiencia muy diferente a la práctica docente de las grandes urbes. Las prácticas y características contextuales rurales influyen en las narraciones interpersonales y personales que dan forma a la construcción de la identidad docente (Vera, Osses y Schiefelbein, 2011).

La construcción de la identidad docente es producto de un proceso dialéctico entre la identidad preexistente y el contexto, tanto a nivel educativo como a nivel subjetivo e intersubjetivo, que tiene como resultado un proceso de síntesis en el que se conjugan elementos personales y colectivos de su identidad. Si la síntesis, producto de la contradicción entre el contexto educativo y la identidad docente es positiva, el docente puede permanecer vinculado laboralmente con el establecimiento, lo que conlleva a generar un sentido de pertenencia con el contexto, pudiendo repercutir positivamente en la contextualización del currículum frente a las características locales del territorio, así como en la actitud crítica y reflexiva frente a su rol.

En relación a la negociación entre la identidad individual y la colectiva aparecen otros elementos que intervienen en su construcción, los que son problematizados a partir de la experiencia laboral en contexto, reconfigurando su identidad. Entre éstos encontramos las prácticas y la identidad que posean otros u otras docentes, que ya desempeñan su rol en contexto en el cual el docente novel ingresa, junto con una serie de dinámicas relacionales entre familia y escuela, etc., por lo que la construcción identitaria es un fenómeno complejo, multidimensional y dinámico.

Finalmente, podemos decir que la construcción de la identidad docente está condicionada por factores específicos que presentan los contextos educativos, tales como el nivel de vulnerabilidad, las problemáticas socio emocionales de los estudiantes, las identidades culturales locales, entre otras; estos factores pudiesen influir en el rol del docente y en las prácticas pedagógicas, lo que determinaría características específicas en su identidad profesional.

CONCLUSIONES

En relación con los contextos educativos, en que los docentes construyen su identidad, influyen como punto de partida de las narrativas que configuran dicha identidad docente, pero este proceso adquiere ribetes positivos y prácticos sólo cuando, a través de un proceso reflexivo, el docente reconstruye su rol de forma consciente, generando un sentido de pertenencia lo que tiene como resultado mejoras en su desempeño laboral. No es posible realizar un buen trabajo educativo si no se tiene claro el sentido de la labor, así como el conocimiento de la identidad personal y cómo es la identidad colectiva del contexto escolar y de la comunidad en general.

Los contextos educativos pueden ser considerados como nuevas vetas de investigación para expandir el abanico de escenarios laborales, de modo de dilucidar sus características y los factores que interactúan en la configuración identitaria de las y los docentes. Se hace necesario caracterizar las particularidades que influyen en cada uno de éstos, porque al pesquisar los antecedentes que intervienen en el proceso, pudiese tener como resultado un análisis previo o una experiencia de acercamiento, que aumentaría el grado de satisfacción de los y las docentes noveles en sus primeras intervenciones laborales, y así, disminuirían los altos grados de deserción en el inicio del ejercicio profesional, otorgando una plataforma previa donde los docentes noveles puedan comenzar esta reflexión que será guía para su construcción identitaria.

Es por esto, que la reflexión docente se convierte en imperativo, no sólo en la construcción identitaria a partir del contexto, sino en un ejercicio de autoconocimiento donde se puede visibilizar el perfil docente que cada uno posee, y si éste se adecúa al proyecto educativo que se intenta plasmar en cada establecimiento. Es decir, si nuestras

competencias desarrolladas en otros contextos potencian los requerimientos que demandan el nuevo escenario laboral.

Si bien esta reflexión se desarrolló considerando, contexto rurales y urbanos como criterios de ubicación geográfica y variantes socioculturales, permite además, como primer acercamiento, extrapolar las reflexiones a un campo mucho más amplio (escuelas con alto número de estudiantes inmigrantes, alto número de estudiantes perteneciente a etnias indígenas, etc.).

Finalmente, visibilizando como limitación principal del trabajo, podemos mencionar la realidad diversa y cambiante que vive el país, tal como es el caso de la zona metropolitana, donde podemos identificar el proceso de la inmigración como un fenómeno que ha tocado a la escuela, exigiendo un análisis detallado de los procesos identitarios que se producen en esos espacios. Por otra parte, no se debe dejar de mencionar las escuelas especiales y/o establecimientos no formales, ya que cada contexto es nutritivo en experiencias y constituye un campo diverso, cambiante y nuevo, de ahí que no sólo podemos diferenciar a una escuela urbana y otra rural, dado que dentro de la urbanidad muchos procesos sociopolíticos presentes en nuestra sociedad han generado nuevas realidades por lo que el estudio y visibilización de éstos, junto con sus características y cómo influyen en las construcciones identitarias de los y las docentes, se vuelve un terreno de investigación con infinitas proyecciones.

REFERENCIAS

- Ajagán, L., Sáez, G., Muñoz, C., Rodríguez, G., y Cea, R. (2014). Docentes nóveles y los procesos de re contextualización en contextos de vulnerabilidad. Cuadernos de Pesquisa, 44(154), 960-980. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00960.pdf>
- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile, historia de un proyecto. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. Teachers and Teaching, 25(1), 1-6. Recuperado de <https://ezproxy.ubiobio.cl:2274/doi/pdf/10.1080/13540602.2019.1542871?needAccess=true>
- Civera, A. y Costa, A. (2018). Desde la historia de la educación: educación y mundo rural. Historia y Memoria de la Educación, 7, 9-45. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/20199/17421>
- Day, C. (2011). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea

- De Tezanos, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente?: apuntes para una discusión. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 1-28. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/71/29>
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 89-107. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200005&script=sci_arttext&tIng=en
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9(18). Recuperado de <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Teoria%20de%20las%20identidades.pdf>
- González, S., Cavieres, H., Díaz, C., y Valdebenito, M. (2005). Revisión del constructo de Identidad en la Psicología Cultural. *Revista de Psicología*, 14(2), 9-25. Recuperado de <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/17420/18178>
- Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica*, 49. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200002&lng=es&tIng=pt
- Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. Santiago de Chile: LOM.
- Lepe, N. y Vidal, R. (2015). ¿Cómo se configura la identidad laboral de los docentes chilenos en la sociedad del conocimiento. *Convergencia Educativa*, 6, 79-94. Recuperado de <http://revistaucmaule.ucm.cl/article/view/20>
- Martín Gutiérrez, Á., Conde Jiménez, J., y Mayor Ruiz, C. M. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *Revista de docencia universitaria*, 12(4), 141-160. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/53984/La_identidad_profesional_docente_del_profesorado_novel_universitario.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mercado, A., Hernández A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, 17(53), 229-251. Recuperado de <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1150/870>
- Navarrete-Cazales, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(36), 143-171. Recuperado de <http://ezproxy.ubiobio.cl:2125/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=864a8a41-7254-488c-9feb-5992863fcb23%40sessionmgr102>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad?: Un concepto necesario pero imposible. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 461-479. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14035408007.pdf>

- Núñez, C. G., Peña, M., Cubillos, F., y Solorza, H. (2016). Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 953-967. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n4/1517-9702-ep-42-04-0953.pdf>
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. [en línea]. Recuperado de https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8jpLEXu0D-AJ:https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/Identidad_docente_chile_nunez.pdf+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=cl Fecha de acceso: 31 de julio del año 2018.
- Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente. *Revista enfoques educacionales*, 6(1), 29-49. Recuperado de <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48128/50756>
- Pruzzo, V. (2002). La transformación de la formación docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías. Buenos Aires: Espacio.
- Ruffinelli, A. (2013). The quality of initial teacher training in Chile: the perspective from beginning teachers. *Calidad en la educación*, 39, 117-154. Recuperado de <http://ezproxy.ubiobio.cl:2120/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=47c9ffb5-0f5c-44fe-a826-a9b4fe376fb9%40sdc-v-sessmgr01>
- Sen, A. (2006). Identidad y violencia, la ilusión del destino [en línea]. (Weinstabl, I. y De Hagen, M. Trad.) Buenos Aires: Katz Editores. Recuperado de <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Sen%2C%20A.%20-%20Identidad%20y%20violencia.pdf> Fecha de acceso: 12 de diciembre del año 2018.
- Taylor, C. (1995). Identidad y reconocimiento. Conferencia en Centro Cultural Internacional de Cerisy L'Salle. (Carbajosa, P. Trad.): Francia. (1996). Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058/identidad_reconocimiento.pdf Fecha de acceso: 12 de diciembre del 2018.
- Thomas, C., y Hernández, R. (2005). El rol del profesor en la educación rural chilena. *Horizontes educacionales*. 7(1), 1-10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/979/97917885005.pdf>
- Vaillant, D. (2007). La Identidad Docente. Trabajo presentado en I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado". Barcelona. Disponible en: http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf



EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS/ACADÉMICAS

Diseño y evaluación de Mediadores Instrumentales Significativos

Design and evaluation of Significant Instrumental Mediators

Carlos Ossa Cornejo¹ | Universidad del Bío-Bío | cossa@ubiobio.cl

RESUMEN

Se presenta una propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje inspirada en el concepto de aprendizaje mediado, y sustentada en los postulados de Vigostky y Feuerstein. Esta idea rescata el concepto de mediador instrumental, dándole una nueva perspectiva, en la que su utilización se enfoca en la intervención de textos escritos y/o graficados para generar aprendizajes significativos y que posean los principios básicos de un aprendizaje mediado según lo plantea Feuerstein. Se muestra un procedimiento para su aplicación al trabajo de estudiantes, con ejemplos; así mismo se señala su evaluación a través de una rúbrica. Esta propuesta puede desarrollarse en cualquier ámbito de educación formal o semiformal, aunque se ha trabajado mayoritariamente con jóvenes de secundaria y universitarios.

Palabras clave: constructivismo, mediadores, aprendizaje, cultura, metodología

ABSTRACT

A methodological proposal for teaching and learning inspired on concept of mediated learning is presented, based on Vigostky and Feuerstein principles. This proposal rescues the concept of instrumental mediator, giving it a new perspective, which usage focuses on the intervention of written and / or graphed texts to generate meaningful learning that contains the basic principles of a mediated learning according to Feuerstein. A procedure with examples for its application with students, as well as procedures on how to evaluate it through a rubric are presented. This proposal can be developed in any field of formal or semi-formal education, although most of the work has been done with high school and university students.

Keywords: constructivism, mediators, learning, culture, methodology

¹ Psicólogo Educacional. Doctor en Psicología.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje desde la mirada de Vigotsky, implica la existencia de ciertos apoyos externos que pueden ser utilizados por niños, jóvenes y adultos, con el objetivo de facilitar la adquisición significativa de un estímulo, permitiendo su representación simbólica o mental a partir de la presentación concreta que se realiza con apoyos (Bixio, 2000). A estos objetos que permiten a través de su uso, ordenar y reposicionar la información, desde la perspectiva vigotskiana, se les llama instrumentos, y son tanto de naturaleza física como psicológica; gracias a la mediación, los podemos recuperar para operar con ellos en el momento en que los necesitemos y no sólo y cuando la vida real nos lo ofrece (en Bixio, 2000).

Sin embargo, en algunas ocasiones se presenta una desvinculación entre cultura y aprendizaje, situación que se expresa en el salón de clases de manera continua, pues a los docentes se les olvida que el proceso de aprender es una transferencia de aspectos culturales que va de generación en generación (Kozulin, Gindis, Ageyev y Miller, 2003). Esta separación podría explicarse, entre otras cosas, por algunas dificultades que ocurren entre el manejo de ideas abstractas y su correlato concreto (Del Rio, 1992).

El docente debe prestar apoyo a los estudiantes para que puedan generar un desarrollo cognitivo mayor y alcanzar su desarrollo potencial, pero este apoyo debe ser a través de la interacción social, y estar en relación con la generación de significación del estudiante. Dichos apoyos pueden ser logrados ya sea mediante interacción social o simbólica, o bien mediante interacción instrumental (objetos). Según Rogoff (2003), la apropiación participativa de los aspectos culturales, que es como esta autora considera el aprendizaje, solamente es posible si antes existe participación guiada a través de estas interacciones sociales e instrumentales.

La educación ha generado diversos elementos que pueden servir de mediadores instrumentales, desde la utilización de utensilios de escritura y cálculo, pasando por elementos de referencias teóricas, instrumental de experimentación, materiales lúdicos y software (Bailey y Pransky, 2010).

La estrategia de mediadores instrumentales significativos resume los aspectos más relevantes señalados anteriormente respecto a generar un instrumento, que permita el apoyo y orientación del docente para la elaboración de un aprendizaje significativo y profundo, basado en la intervención simbólica (lenguaje) de textos e imágenes para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, tal como se plantea en la literatura (Manterola, 2003; Mejía, 2012).

La estrategia implica planificar una serie de intervenciones que aseguren un trabajo cognitivo (e incluso motivacional) en el estudiante, para que profundice y proyecte su conocimiento a partir de un texto. Esto en base a instrucciones orientadas en diferentes niveles de trabajo cognitivo y metacognitivo, de manera de apuntar a procesos primarios, como identificar elementos o buscar información, y, además a procesos secundarios como

analizar e interpretar información, recrearla o transferirla, así como reflejar algunos procesos de reflexión.

De este modo, se logra generar una herramienta de enseñanza y aprendizaje concreta, pero que, a partir de intervenciones del docente, puede desarrollar profundidad y significación, generando aprendizajes con mayor interés de parte del estudiante, quien debe llevar a cabo un trabajo que, en general, es más desafiante y cuestionador que el de una actividad lectiva o un texto académico tradicional.

El nivel de interactividad (mayor o menor nivel de mediación social) lo define el docente, pero puede generarse un alto nivel de interacción, tanto con el propio docente o con los compañeros o, por otro lado, bajo nivel de interacción, estableciendo solo un trabajo de orientación desde el docente. Lo esperable en todo caso es que se implementen actividades con alto nivel de interacción entre el estudiante y el texto, ya que eso ayuda a generar mayor motivación y trabajo cognitivo.

Si bien, como se mencionó anteriormente, un mediador instrumental puede desarrollarse mediante softwares y recursos multimediales, no es imprescindible tener un computador para implementarlo, pudiéndose trabajar con materiales análogos como hojas, lápices, etc. Sin embargo, por las características propias de los recursos TIC, estas son los mejores aliados para el desarrollo de mediadores instrumentales significativos.

La evaluación de la estrategia de mediadores instrumentales significativos se puede realizar en base a una rúbrica que contempla elementos que se consideran relevantes para lograr un aprendizaje significativo a través de la interactividad entre el estudiante y el texto, los procesos de mediación como la interacción, significación, y trascendencia (Arancibia, Herrera y Strasser, 2009); así como la variedad de estrategias utilizadas, necesaria para que los procesos cognitivos sean diversificados.

Aun cuando pueden utilizarse otras estrategias de evaluación, el uso de las rúbricas permite ventajas, por ejemplo, el poder centrarse en habilidades específicas del desempeño del estudiante, valorar el proceso de elaboración del recurso y no solo el producto, y dar la oportunidad de conocer los criterios y desempeños con anterioridad; todo ello da la posibilidad de guiar de manera consciente la construcción del recurso (Cano, 2015).

Las rúbricas pueden servir además como elemento integrador del trabajo docente, convirtiéndose en instrumentos de trabajo colaborativo, tanto para estudiantes como para profesores; y además, ser modificadas en función de los requerimientos de la tarea o de las exigencias del curso (Alsina, 2013).

Así, el uso de una rúbrica para evaluar el trabajo con los mediadores instrumentales, puede realizarse tanto en su construcción como en el uso que se pretende con éste. De este modo, se puede asegurar que la actividad que se va a proponer como mediador instrumental significativo, sea coherente con la perspectiva constructivista del aprendizaje,

y asimismo, promotora de diversas habilidades cognitivas que puedan llevar a un conocimiento significativo en el estudiante.

Además, se incorpora un componente de metacognición, para fortalecer la capacidad de reflexión y autorregulación. Si bien esto no es estrictamente necesario de trabajar desde la perspectiva constructivista, si es muy coherente con el ideal vigotskiano del desarrollo de procesos cognitivos superiores. Del mismo modo, el logro de aprendizajes con un grado de metacognición puede fortalecer el desarrollo de aprendizajes profundos (Ossa y Aedo, 2011).

DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO EDUCATIVO

La presente propuesta de mediadores instrumentales significativos se ha trabajado en cursos de postgrado, con profesionales provenientes principalmente de las áreas de educación y psicología. Esta estrategia se contextualiza dentro de las estrategias de enseñanza activa, centradas en el desempeño del estudiante, y se enmarca en la perspectiva constructivista del aprendizaje.

ESTRATEGIA

Diseño

El diseño y construcción de un mediador instrumental es un proceso de trabajo colaborativo que requiere de una estructura breve pero clara y sistemática para permitir rescatar los indicadores de significación del aprendizaje, e intencionar además, la inserción de actividades metacognitivas.

Podemos señalar que el mediador instrumental significativo (MIS), es una intervención intencionada, interactiva y significativa de un contenido, en forma de texto, de imagen, procedimientos etc., cabe señalar que puede utilizarse con estudiantes de carreras de educación para que los utilicen con sus futuros alumnos, o bien aplicar la estrategia con alumnos de primaria, secundaria o universitarios para que, una vez trabajado el mediador, sea aplicado entre pares.

Los pasos centrales de la estrategia de mediadores instrumentales significativos se organizan en los siguientes pasos:

1. Selección del material de aprendizaje. Se escoge el texto a trabajar que puede contener palabras, formulas, imágenes, o si se utilizan las TIC, una presentación o video.

2. Determinación de característica de reciprocidad, intencionalidad, significación y trascendencia. Se debe pensar y planificar con anterioridad, de qué manera se orientarán las actividades del estudiante para que ocurra el aprendizaje mediado. La reciprocidad se logra considerando que el estudiante debe proponer y construir sus propias ideas y conclusiones a partir de la información; la intencionalidad se logra determinando un objetivo de aprendizaje o nivel de profundización del tema que el estudiante pueda desarrollar con todas o la mayoría de las actividades a realizar con el texto. Se presentan dos ejemplos de cómo se pueden desarrollar. La significación se logra considerando algunas preguntas y actividades que permitan al estudiante conectar el tema o el aprendizaje con su vida cotidiana o sus intereses; finalmente, la trascendencia se logra proponiendo al estudiante aplicar algún aspecto a su vida cotidiana o haciéndolo reflexionar sobre como utilizaría él dicho conocimiento en el futuro.
3. Selección de estrategias de aprendizaje constructivistas. El docente o el estudiante, selecciona estrategias de profundización y construcción del aprendizaje, teniendo en cuenta que deben ser contextualizadas a la realidad del estudiante, motivar el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como la reflexión, aplicación, comparación, análisis crítico, creatividad, etc.; y además, estar en coherencia con los principios de reciprocidad, intencionalidad, significación y trascendencia¹.
4. Definición de características de Mediación social. El docente realiza una o varias intervenciones a través del material, generando preguntas, invitando a actividades individuales o colectivas, desafiando o cuestionando la información. Estas intervenciones deben estar escritas o pegarse en el texto (o insertarse si es trabajo con softwares), para que el estudiante continúe aprendiendo a su ritmo.
5. Revisión del mediador instrumental logrado. El docente debe verificar si el texto, las intervenciones y la orientación del trabajo a realizar, están dando cuenta de los cuatro principios antes señalados.
6. Evaluación del trabajo con el mediador. El docente realiza una evaluación y retroalimentación del trabajo desarrollado por el o los estudiantes con el mediador instrumental, dando algunas actividades de profundización, modificación o aplicación en otros contextos de la temática lograda. Así mismo es importante considerar la opinión de el/los estudiante(s) sobre su propio trabajo con el mediador.

Siguiendo estos pasos se puede tomar cualquier pieza de información (texto analógico o digital), y convertirlo en un mediador instrumental, ya que esta estrategia se basa en la intervención de esa información para dotarla de los elementos mediacionales del aprendizaje (se agrega un ejemplo de MIS en el anexo, luego de las referencias).

¹ Algunas ideas se encuentran en el texto de Díaz-Barriga "Estrategias de aprendizaje significativo" (2002), o de Pimienta "Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender" (2008).

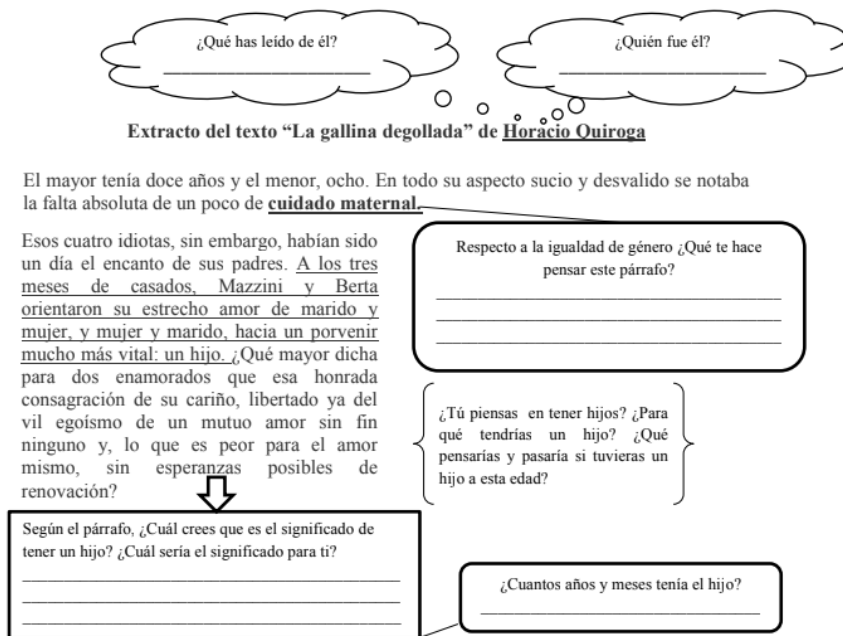


Fig. 1. Extracto de mediador instrumental significativo utilizado en texto de estudio. (Trabajo realizado en programa de Magister en Psicología Educacional, 2018, Universidad del Desarrollo, Concepción).

Evaluación de la estrategia

La rúbrica diseñada para la evaluación de la construcción del mediador considera, como primer criterio, las instancias de interactividad, es decir, incorporar actividades que influyen directa y abiertamente en la participación del estudiante con el texto o medio digital, implicándolo en las ideas que se presentan, y además, motivando a éste a analizarla, intervenirla y reflexionar sobre ello.

Lo anterior se complementa con el criterio de variedad, que implica utilizar diferentes estrategias de trabajo para generar y mantener la motivación del estudiante y promover su creatividad. Como tercer elemento se incorpora la metacognición, de modo que el estudiante pueda reflexionar y profundizar en su propio aprendizaje.

Finalmente, el cuarto criterio es considerar los tres elementos centrales del aprendizaje mediado (significación, intencionalidad y trascendencia) que deben incorporarse para que el mediador cumpla con la finalidad de generar aprendizajes significativos.

La rúbrica puede ser usada para evaluar la preparación de un trabajo de mediación instrumental significativa, sin embargo, no está pensada para evaluar como el estudiante trabaja con la actividad que se le ha preparado. Esto es debido a que lo que se busca es desarrollar una estrategia de potenciar aprendizajes más que obtener registro de una habilidad en específico.

Categoría	Inadecuado 0	Medianamente adecuado 1	Adecuado 2	Muy adecuado 3
Interactividad	No permite participación del alumno	Permite poca participación del alumno	Permite alta participación pero solo responsiva	Permite alta participación, tanto responsiva como creativa
Variedad	No usa estrategias de pensamiento para alumno/a	Usa pocas estrategias de pensamiento para el alumno/a	Usa variadas estrategias de pensamiento, pero solo son de primer orden	Usa variadas estrategias de pensamiento, de primer y de segundo orden
Metacognición	No presenta actividades de autorreflexión.	Presenta pocas actividades de autorreflexión.	Presenta actividades de autorreflexión, pero sólo en un nivel (persona o procedimientos/ tareas) .	Presenta actividades de autorreflexión en dos niveles (persona, procedimientos/ tareas).
Características Ap. mediado	No presenta en preguntas o actividades, relación clara con significatividad, intencionalidad y trascendencia	Presenta pocas o poco claras preguntas o actividades relacionadas con significatividad, intencionalidad y trascendencia	Presenta preguntas o actividades relacionadas con significatividad, intencionalidad y trascendencia, pero de modo muy general o considerando una de las tres características	Presenta preguntas o actividades relacionadas con significatividad, intencionalidad y trascendencia, de modo específico, considerando las tres características

Figura 2. Rúbrica para evaluar actividades de utilización de mediadores instrumentales significativos.

Por otro lado, el uso de la rúbrica permite evaluar diversas propuestas, adaptándose a diferentes textos y materiales, por lo que puede utilizarse con diferentes estrategias, esto es positivo puesto que puede utilizarse en variados contextos educativos.

DISCUSIÓN

El logro de aprendizajes significativos y profundos es uno de los desafíos más grandes de nuestra perspectiva actual sobre la educación. La teoría constructivista ha elaborado diferentes estrategias y principios para lograrlo, muchos de ellos se han llevado a cabo en los establecimientos educativos, aunque otros no, tanto por dificultades propias del sistema escolar, como por distorsiones de la teoría por parte de los profesionales de la educación (Bailey y Pransky, 2010; Bixio, 2000).

El uso de las estrategias de mediación del aprendizaje ha demostrado tener buenos resultados, y valorar la importancia de la interacción entre los sujetos en el aula (Fernyhough, 2008; Lucci, 2006). Sin embargo, se ha hecho mayor mención y valorización de las estrategias de mediación social que de las de mediación instrumental, siendo que el desarrollo de mediadores instrumentales puede aportar mucho al logro de aprendizajes significativos a través de materiales y tecnologías con las que hoy cuentan los establecimientos educativos (Mejía, 2012).

La implementación y evaluación de las estrategias de mediación instrumental significativa, puede ser un modo de innovar en la labor didáctica de los educadores, permitiendo por un lado, que los estudiantes alcancen un manejo más profundo del

contenido, pero conectado con procesos cognitivos diversos, lo que ayuda a la motivación para el aprendizaje, y así mismo, promueve un aprendizaje más significativo. Por otra parte, el uso de estrategias metacognitivas puede ayudar a que los estudiantes alcancen mayor nivel de autorregulación sobre sus procesos de pensamiento y aprendizaje.

El hecho además de que la planificación e implementación de esta metodología pueda realizarse con una rúbrica, permite darle coherencia al proceso evaluativo desde esta perspectiva constructivista y, asimismo, permite que se puedan generar diversas maneras de realizar el mediador, ya que establece los criterios fundamentales que debe contener, pero en ningún caso, limita el tipo de intervenciones que se pueden lograr con un material.

La estrategia de mediadores instrumentales significativos es una propuesta nueva, sobre como considerar los elementos instrumentales, no solo como herramientas sin interacción, sino más bien como elementos que tienden conexiones culturales, y que puede utilizar la interacción humana. En este sentido representan el nexo necesario entre aspectos culturales y aprendizaje, tan relevante en la perspectiva vigotskiana (Kozulin et al., 2003).

CONCLUSIONES

La propuesta busca aportar una metodología que permite el logro de aprendizajes significativos, profundizando en el contenido trabajado en la lección. De ese modo, complementa la transposición didáctica que realiza el docente, otorgando a la vez, una dimensión de sensibilidad a la diversidad, ya que permite orientar los aprendizajes en temas y habilidades que el mismo estudiante va propiciando y desarrollando, lo que fortalece asimismo la motivación frente a la actividad (Guitart, 2011).

Por otra parte, se observa que el uso de mediadores instrumentales significativos puede potenciar el desarrollo cognitivo en estudiantes, en base a la incorporación de actividades de indagación, creatividad, reflexión, análisis, etc., y de la preocupación del uso de la metacognición como mecanismo de supervisión del aprendizaje, posibilitando asimismo la transferencia de esos aprendizajes a la vida cotidiana o a entornos importantes para los estudiantes.

Como limitación se debe señalar que esta propuesta se encuentra en fase de elaboración inicial, y aunque se ha aplicado en estudiantes universitarios, no ha logrado ser aún trabajada en otros contextos, por lo que aún no se sistematizan los resultados que se logran, en un proceso de investigación sistemática y formal, que permita analizar sus alcances e impacto en el aprendizaje. Aunque esto limita la posibilidad de valorar la herramienta en su implementación, es relevante darla a conocer para fines de aplicación didáctica mientras se realizan las evaluaciones científicas de rigor.

REFERENCIAS

- Alsina Masmitjà, J. (Ed). (2013). Rúbricas para la evaluación de competencias. Barcelona: ICE y Ediciones OCTAEDRO, S.L. Disponible en: www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/26cuaderno.pdf
- Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (2009). Manual de psicología educacional. Santiago: Edic. Universidad Católica de Chile
- Bailey, F. & Pransky, K. (2010). Investigating the classroom discourse of mediation in a Feuerstein instrumental enrichment programme. *Classroom discourse*, 1(2), 121-141. Doi: <https://doi.org/10.1080/19463014.2010.514111>
- Bixio, Cecilia. (2000). Las estrategias didácticas y el proceso de mediación. Enseñar a aprender, Capítulo 2. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior. ¿Uso o abuso? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 265-280. En: www.redalyc.org/pdf/567/56741181017.pdf
- Del Rio, P. (1992). La integración de la representación audiovisual en la reforma educativa. *Comunicación, lenguaje y educación*, 14, 29-47
- Fernyhough, C. (2008). Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. *Developmental Review*, 28(2), 225-262. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.03.001>.
- Folegatto, I. & Tambornino, R. (1999). Situaciones didácticas mediadas por la tecnología. En: UNED, X Congreso Internacional Tecnología y Educación a distancia. Memorias, Tomo I. (pp. 210-218). Edit. EUNED: Costa Rica
- Guitart, M. (2011). Del “Aprendizaje Basado En Problemas” (ABP) al “Aprendizaje Basado En La Acción” (ABA). Claves para su complementariedad e implementación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 91-107
- Kafka, F. (1912). *La Metamorfosis*. Edición digital. Fundación El Libro Total. En: <http://www.ellibrototal.com/ltotal/?t=1&d=2569,2709,1,1,2569>
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. & Miller, S. (Eds.). (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*. Cambridge: Cambridge University Press. Doi:10.1017/CBO9780511840975
- Lucci, M.A. (2006). La propuesta de Vygotsky: La psicología sociohistórica. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>

Mejía, D. (2012). Los videojuegos como mediación instrumental y sus elementos potencialmente educativos para el desarrollo de temáticas relacionadas con el Pensamiento Espacial. Revista E-Innova BUCM, 27. Recuperado de: <https://biblioteca.ucm.es/revcul/e-learning-innova/27/art1256.pdf>

Ossa, C. & Aedo, J. (2014). Enfoques de aprendizaje, autodeterminación, y estrategias metacognitivas en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. Ciencias Psicológicas, VIII(1), 79-88.

Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. Oxford: University Press.

ANEXOS

Ejemplo de un Mediador Instrumental Significativo

1.1 Contenido inicial:

Extracto del texto “La Metamorfosis” (Kafka, 1912)

Cuando Gregorio Samsa se despertó una mañana después de un sueño intranquilo, se encontró sobre su cama convertido en un monstruoso insecto. Estaba tumbado sobre su espalda dura, y en forma de caparazón y, al levantar un poco la cabeza veía un vientre abombado, parduzco, dividido por partes duras en forma de arco, sobre cuya protuberancia apenas podía mantenerse el cobertor, a punto ya de resbalar al suelo. Sus muchas patas, ridículamente pequeñas en comparación con el resto de su tamaño, le vibraban desamparadas ante los ojos.

« ¿Qué me ha ocurrido?», pensó.

No era un sueño. Su habitación, una auténtica habitación humana, si bien algo pequeña, permanecía tranquila entre las cuatro paredes harto conocidas. Por encima de la mesa, sobre la que se encontraba extendido un muestrario artículos de aseo para lavarse, estaba colgado aquel cuadro que hacía poco había recortado de una revista y había colocado en un bonito marco dorado. Representaba a una dama ataviada con un sombrero y una boa de piel, que estaba allí, sentada muy erguida y levantaba hacia el observador un pesado manguito de piel, en el cual había desaparecido su antebrazo.

1.2.- Aplicando la Estrategia

Cuál es mi objetivo: Lograr en el estudiante un análisis reflexivo de la idea del autor y de la preocupación filosófica del cambio.

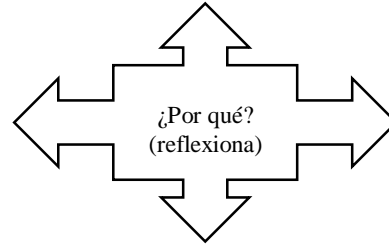
Contenido intervenido

Extracto del texto “La Metamorfosis” de Franz Kafka (1912)

The diagram consists of a rectangular box with a downward-pointing arrow leading to a larger rounded rectangular box. To the right of this box is a thought bubble. The text box contains the question 'Sabes qué es Metamorfosis, y de donde viene la palabra? Escribe aquí tu respuesta y si no sabes, búscala.' followed by three horizontal lines for writing. The thought bubble contains the question '¿Quién fue él? Busca:' followed by two horizontal lines for writing.

Cuando Gregorio Samsa se despertó una mañana después de un sueño intranquilo, se encontró sobre su cama convertido en un monstruoso insecto. Estaba tumbado sobre su espalda dura, y en forma de caparazón y, al levantar un poco la cabeza veía un vientre abombado, parduzco, dividido por partes duras en forma de arco, sobre cuya protuberancia apenas podía mantenerse el cobertor, a punto ya de resbalar al suelo. Sus muchas patas, ridículamente pequeñas en comparación con el resto de su tamaño, le vibraban desamparadas ante los ojos.

¿Qué palabra y emoción relacionas con este párrafo?



¿Cómo te parecen a ti los insectos?
¿Hay alguno que te de asco o susto?

¿Qué me ha ocurrido?», pensó.

¿Tú piensas con frecuencia o no?
¿Sobre qué piensas, cómo sabes que estás pensando algo bueno o malo?

¿Qué otras preguntas se te ocurren a ti que podría haberse hecho Gregorio Samsa?
(escríbelas): _____

Si tú fueras un médico o psicólogo, ¿qué le podrías decir al protagonista?

Haz un dibujo de cómo crees tú que se veía Gregorio Samsa

No era un sueño. Su habitación, una auténtica habitación humana, si bien algo pequeña, permanecía tranquila entre las cuatro paredes harto conocidas. Por encima de la mesa, sobre la que se encontraba extendido un muestrario de artículos de aseo para lavarse, estaba colgado aquel cuadro que hacía poco había recortado de una revista y había colocado en un bonito marco dorado. Representaba a una dama ataviada con un sombrero y una boa de piel, que estaba allí, sentada muy erguida y levantaba hacia el observador un pesado manguito de piel, en el cual había desaparecido su antebrazo.

¿Sabes tú que este texto habla sobre cambiar? ¿Cómo crees tú que lo puedes demostrar?

Imagina que quieres hablarle a tu mamá o papá (o alguien de la familia) de los cambios que tienen las personas, ¿cómo usarías este texto para ayudarte?