

Este libro es resultado del arduo trabajo investigativo de diferentes grupos de investigación que se interesan por el estudio de fenómenos sociales y educativos, partiendo de un postulado central: La educación trasciende las aulas y los procesos formales, de tal manera que permea los diferentes contextos en que se desenvuelve el ser humano.

Educación y contextos sociales, retoma investigaciones que vinculan las ciencias sociales y el contexto con la educación, así como las variables personales de los actores educativos. Un elemento novedoso de este trabajo es la vinculación de los contextos sociales y familiares con la educación, lo cual obedece a las dinámicas propias actuales, en las cuales la educación emerge como mecanismo y proceso que favorece la transmisión y apropiación del conocimiento en la sociedad.



Compiladores

Marly Johana Bahamón • Yolima Alarcón Vásquez
Lizeth Reyes Ruiz • Rodolfo Antonio Álvarez Jara

Marly Johana Bahamón • Yolima Alarcón Vásquez
Lizeth Reyes Ruiz • Rodolfo Antonio Álvarez Jara
Diana Margarita Julião Urrego • Ricardo Sandoval Barros
Tomás Caballero Trujol • Rosmira Cecilia Rubio Castro
Ibeth Villanueva Sarmiento • Maximiliano Barrios Herrera
Alexander Baldiris • Francisco Ballesteros Pastrana
Andrea Lobos Peña • Pedro Puentes Roza
Farid Alejandro Carmona Alvarado
Orlando González Gutiérrez • Ana María Trejos Herrera
Nancy Franco Bandera • Gloria Lastre Amell
Inés Osorio Villegas • Johana Margarita Escudero Cabarcas
Wilmar Fernando Pineda Alhucema
Carmen Cecilia Caballero Domínguez • René Barraza-López
Luis Ricardo Navarro Díaz

EDUCACIÓN Y CONTEXTOS SOCIALES

EDUCACIÓN **Y CONTEXTOS** **SOCIALES**

Compiladores

Marly Johana Bahamón • Yolima Alarcón Vásquez
Lizeth Reyes Ruiz • Rodolfo Antonio Álvarez Jara



PRESIDENTA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA

RECTOR FUNDADOR
JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS (q.e.p.d.)

RECTOR
JOSÉ CONSUEGRA BOLÍVAR

VICERRECTORA ACADÉMICA
SONIA FALLA BARRANTES

**VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN
E INNOVACIÓN**
PAOLA AMAR SEPÚLVEDA

VICERRECTORA FINANCIERA
ANA CONSUEGRA DE BAYUELO

VICERRECTOR DE INFRAESTRUCTURA
IGNACIO CONSUEGRA BOLÍVAR

SECRETARIA GENERAL
ROSARIO GARCÍA GONZÁLEZ

DIRECTORA DE INVESTIGACIONES
ALIZ YANETH HERAZO BELTRÁN

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
MILENA I. ZABALETA DE ARMAS

MIEMBROS DE LA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA
OSWALDO ANTONIO OLAVE AMAYA
MARTHA VIVIANA VIANA MARINO
JOSÉ EUSEBIO CONSUEGRA BOLÍVAR
JORGE REYNOLDS POMBO
ÁNGEL CARRACEDO ÁLVAREZ
ANTONIO CACÚA PRADA
PATRICIA MARTÍNEZ BARRIOS
JAIME NIÑO DÍEZ †
ANA CONSUEGRA DE BAYUELO
JUAN MANUEL RUISECO
CARLOS CORREDOR PEREIRA
JORGE EMILIO SIERRA MONTOYA
EZEQUIEL ANDER-EGG
JOSÉ IGNACIO CONSUEGRA MANZANO
EUGENIO BOLÍVAR ROMERO
ÁLVARO CASTRO SOCARRÁS
IGNACIO CONSUEGRA BOLÍVAR



EDUCACIÓN Y CONTEXTOS SOCIALES

Compiladores

**Marly Johana Bahamón • Yolima Alarcón Vásquez
Lizeth Reyes Ruiz • Rodolfo Antonio Álvarez Jara**

**Marly Johana Bahamón • Yolima Alarcón Vásquez • Lizeth Reyes Ruiz • Rodolfo Antonio Álvarez Jara
Diana Margarita Juliao Urrego • Ricardo Sandoval Barros • Tomás Caballero Truyol • Rosmira Cecilia Rubio Castro
Ibeth Villanueva Sarmiento • Maximiliano Barrios Herrera • Alexander Baldiris • Francisco Ballesteros Pastrana
Andrea Lobos Peña • Pedro Puentes Roza • Farid Alejandro Carmona Alvarado
Orlando González Gutiérrez • Ana María Trejos Herrera • Nancy Franco Bandera • Gloria Lastre Amell
Inés Osorio Villegas • Johana Margarita Escudero Cabarcas • Wilmar Fernando Pineda Alhucema
Carmen Cecilia Caballero Domínguez - René Barraza-López • Luis Ricardo Navarro Díaz**



EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL ACREDITA
INSTITUCIONALMENTE A LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
Resolución 23095, del 15 de diciembre de 2016

Educación y contextos sociales / Diana Margarita Juliao Urrego... [et al.] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2017.

321 p.; 17x24 cm.
ISBN: 978-958-5430-25-9

I. Juliao Urrego, Diana Margarita II. Bahamón, Marly Johana III. Reyes Ruiz, Lizeth IV. Sandoval Barros, Ricardo V. Caballero Truyol, Tomás VI. Rubio Castro, Rosmira Cecilia VII. Villanueva Sarmiento, Ibeth VIII. Alarcón Vásquez, Yolima IX. Barrios Herrera, Maximiliano X. Baldiris, Alexander XI. Ballesteros Pastrana, Francisco XII. Lobos Peña, Karla Andrea XIII. Álvarez Jara, Rodolfo Antonio XIV. Puentes Rozo, Pedro XV. Carmona Alvarado, Farid Alejandro XVI. González Gutiérrez, Orlando XVII. Trejos Herrera, Ana María XVIII. Franco Bandera, Nancy XIX. Lastre Amell, Gloria XX. Osorio Villegas, Inés XXI. Escudero Cabarcas, Johana Margarita XXII. Pineda-Alhucema, Wilmar Fernando XXIII. Caballero Domínguez, Carmen Cecilia XXIV. Barraza López, René XXV. Tit.

370.11 E244 2017 SCDD 21 ed.
Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

EDUCACION Y CONTEXTOS SOCIALES

© Marly Johana Bahamón • Yolima Alarcón Vásquez • Lizeth Reyes Ruiz
Rodolfo Álvarez Jara • Ricardo Sandoval Barros • Tomás Caballero Truyol • Rosmira Cecilia Rubio Castro • Ibeth Villanueva Sarmiento • Maximiliano Barrios Herrera • Alexander Baldiris • Francisco Ballesteros Pastrana • Karla Andrea Lobos Peña • René Barraza López • Carmen Cecilia Caballero Domínguez • Orlando González Gutiérrez • Johana Margarita Escudero Cabarcas • Wilmar Fernando Pineda-Alhucema Pedro Puentes Rozo • Farid Alejandro Carmona Alvarado • Diana Margarita Juliao Urrego • Luis Ricardo Navarro Díaz • Nancy Franco Bandera • Gloria Lastre Amell • Inés Osorio Villegas • Ana María Trejos Herrera.

Compiladores: Marly Johana Bahamón, Yolima Alarcón Vásquez, Lizeth Reyes Ruiz, Rodolfo Antonio Álvarez Jara

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales

Directora: Lizeth Reyes Ruiz

ISBN: 978-958-5430-25-9

© Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónicos, mecánicos, fotocopias, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Ediciones Universidad Simón Bolívar y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores. Se da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

© Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptpublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla y Cúcuta - Colombia

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Barranquilla

Marzo 2017

Made in Colombia

CONTENIDO

Introducción	7
Prólogo	9
Parte 1	
Ciencias Sociales, contexto y educación	15
Capítulo 1	
Estado actual de las Ciencias	
Sociales en la educación	17
Capítulo 2	
Impacto de la virtualización de los procesos	
educativos en las Ciencias Sociales	53
Parte 2	
Variables personales, contextuales	
y educación	75
Capítulo 3	
Diferencias entre el clima escolar percibido por estudiantes	
y los estilos de enseñanza en docentes de dos	
instituciones de educación media	77
Capítulo 4	
¿Son los profesores capaces de modificar	
la motivación escolar de sus estudiantes?	101
Capítulo 5	
Expectativas de autoeficacia como estrategias de prevención	
de la deserción y movilidad en estudiantes de una	
universidad privada de Concepción, Chile:	
Fundamentación teórico-empírica	127

Capítulo 6	
Organización de personalidad e inteligencia emocional en estudiantes de salud.....	161
Capítulo 7	
En la universidad: Relación <i>burnout-engagement</i> y Variables del contexto en estudiantes universitarios.....	179
Capítulo 8	
Comprensión lectora multinivel en adultos. un análisis correlacional con la memoria de trabajo	215
Parte 3	
El papel de la educación en los contextos sociales y familiares	243
Capítulo 9	
Familia, educación y comunidad: Pilares de la convivencia.....	245
Capítulo 10	
Práctica pedagógica coral juvenil: voces para la construcción de ciudadanía en Barranquilla, Colombia	259
Capítulo 11	
Socialización materna de la sexualidad de los hijos.....	287
Capítulo 12	
El papel de la promoción de la salud sexual y reproductiva en contextos educativos	311

INTRODUCCIÓN

Pensar en la educación se constituye en un ejercicio que requiere de una visión crítica que involucre diferentes formas de comprensión sobre el acto educativo, las implicaciones de enseñar y aprender, y el papel de los contextos escolares y sociales en los cuales discurren los fenómenos educativos.

Este libro, inicialmente expone una revisión sobre el estado actual de las Ciencias Sociales en la educación evidenciando que se trata de un conjunto de teorías, acciones y acontecimientos que ocurren en el encuentro con otras ciencias. Seguidamente, surgen las reflexiones en torno a una condición del contexto que ha permeado todas las esferas de la sociedad incluyendo el contexto educativo; la virtualización, que ha generado diversos impactos, los cuales se configuran en una serie de retos para todos los actores educativos.

La segunda parte expone los avances en el estudio de diferentes temas educativos de interés actual, en relación con variables personales y contextuales intervinientes en el desempeño escolar, la motivación y la deserción.

Finalmente, la tercera parte de este libro procura trascender el contexto escolar como un ambiente definido por la formalidad académica, para mostrar que la educación traspasa todos los fenómenos sociales para fortalecer lazos de convivencia y favorecer transformaciones sociales.

PRÓLOGO

El mundo actual ha llevado a que profesionales de diversas disciplinas desempeñen su función en contextos “reales” y académicos, es así, que las instituciones educativas cuentan con ingenieros, médicos, psicólogos, sociólogos por mencionar algunas de las profesiones, quienes no necesariamente cuentan con una formación pedagógica y además fueron educados desde modelos lineales, conductistas y poco participativos que parecieran haber dejado el imaginario en ellos de ser la única y la mejor manera de enseñar.

Estás y otras razones, llevan a que los profesionales docentes, no comprendamos qué estamos frente a grupos heterogéneos, con distintas motivaciones, maneras de aprender, de estudiar, de ser y de percibirse. Adicionalmente, cada uno de nuestros estudiantes proviene de contextos sociales y familiares únicos que han servido para facilitar u obstaculizar sus procesos de aprendizaje; cabe señalar entonces que docentes y estudiantes venimos de tiempos y espacios distintos y con agentes socializadores que permiten que la realidad se entienda, se asuma y se enfrente de formas particulares.

De hecho, nuestros estudiantes están inmersos en realidades que se configuran a través del uso de nuevas tecnologías, y son estas las que además empiezan a emplearse como garantes de la educación para poblaciones menos favorecidas mediante la educación virtual o a distancia. Esta última pone de manifiesto retos adicionales a los docentes pues ya no se habla de clases sino de tutorías, es decir, se reduce o se anula la presencialidad, pero el tiempo de enseñanza-aprendizaje se amplía a 24 horas durante 7 días; se debe pensar entonces en cómo motivar a los estudiantes de

manera permanente para que ingresen a las plataformas, participen en los foros y generen autonomía académica.

Sumado a lo anterior, se ha venido incluyendo en los discursos académicos la necesidad de formar integralmente a jóvenes y profesionales, formar para la convivencia; por lo que a la escuela se le ha permitido compartir la responsabilidad de educar ciudadanos del mundo, sin embargo, esto angustia y genera tensiones, puesto esto implica acercarse a los estudiantes y comprender sus marcos de referencia, sus problemas, reconocer en el otro sus necesidades y posibilidades, tareas para las cuales parece no haber mucho tiempo.

Ahora bien, lo descrito anteriormente lleva que todos en algún momento nos hagamos preguntas como: ¿lo estoy haciendo bien?, mis estudiantes ¿están aprendiendo?, ¿tienen la competencia?, ¿realmente son éticos? las respuestas a estos interrogantes se dan con el tiempo y dependerá en la mayoría de los casos del éxito e impacto social que generen nuestros educandos; por lo que en el corto plazo no necesariamente vamos a encontrar una respuesta contundente, así que debemos formarnos y aprender sobre las maneras de asumir la realidad que hemos construido como sociedad.

El libro educación y contextos sociales, se convierte entonces en una guía que lleva a resolver estos y otros interrogantes. El texto se organiza en tres momentos que de manera sistemática llevan al lector a pensar y a comprender la educación analizando los diversos elementos intervinientes. En la primera parte, se hace referencia a los retos que tienen las ciencias sociales en la actualidad, el primero de ellos el compromiso frente a las realidades circundantes, por lo que dichas disciplinas deben construir teorías y modelos que permitan entenderlas y por ende de abordarlas,

por lo que es necesario que logren engranarse con las políticas públicas de las diversas regiones. El segundo pone de manifiesto la implementación de las TICS para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en estas ciencias, lo cual está supeditado por los contextos de uso, pues su inserción depende de la capacidad tecnológica con la que cuenten las instituciones, de la resistencia cognitiva o no por parte de los docentes y del uso que los estudiantes le den a las mismas.

Este primer apartado nos permite concluir que el impacto que tengan las ciencias sociales no depende del método que se emplee para su enseñanza sino de llevar a los estudiantes a comprender desafíos y situaciones a las que se puede enfrentar, examinando la realidad de manera holística. En la segunda parte del documento, se explicitan las diversas variables que intervienen en la educación, clima escolar, estilos de enseñanza, autoconcepto académico, autoeficacia, inteligencia emocional son algunas de estas. Es interesante como los diversos autores, permiten explicitar elementos tácitos que por su naturaleza pasan desapercibidos para educandos y educadores.

Cómo conclusión de este apartado, se puede mencionar que el éxito escolar no depende exclusivamente de variables personales, por el contrario, se debe considerar el tipo de relaciones que se construyen entre los diversos actores de la comunidad académica pues son ellos quienes construyen el clima escolar.

Es de resaltar la importancia que se da al docente como mediador y construcción de la identidad del educando, pues mediante sus pedagogías, didácticas y actúares puede favorecer la construcción del autoconcepto académico, autoeficacia e inclusive el nivel de autonomía que queremos lograr en nuestros estudiantes.

Estos elementos y otros como el caso de la inteligencia emocional y la competencia lectora pueden llevar inclusive a minimizar el riesgo de deserción al que se ven expuestos las instituciones educativas. Lo interesante es quizás como la deserción termina siendo una decisión personal pero que puede contrarrestar el docente en su práctica educativa creando además espacios escolares que sean visto como factores protectores que promuevan en los estudiantes el engagement y disminuyan el riesgo de padecer Burnout.

En la última parte del libro, se hace una reflexión en torno a la formación ya no académica sino la formación integral. Los autores plantean la existencia de tres escenarios que permiten la convivencia, el primero de ellos es la familia, desde allí se hace una invitación a que los integrantes piensen en el cuidado de sí mismo, pues solo en esa medida se puede cuidar al otro, siempre claro está respetando la diferencia y reconociendo la importancia de la otredad, el respeto, la comunicación, y el consenso elementos que fortalece la convivencia.

Un escenario poco explorado que lleva a construir ciudadanía y por ende que favorece la convivencia son las prácticas pedagógicas se pueden dar al interior de actividades culturales y musicales, como es el caso de la coral juvenil de la ciudad de Barranquilla, la cual se entiende como un proceso de reconocimiento y generación de sentidos y emancipación de los actores sociales que participan en ella.

Otro escenario es la familia, y allí las mujeres quienes desde tiempos atrás han sido las encargadas de la transmisión de valores y también de la educación sexual, no obstante, no es una labor ajena a los contextos educativos y en el último capítulo se plantea una propuesta para hablar sobre salud sexual y reproductiva desde un modelo complejo.

Puedo concluir, afirmando que esta obra permitirá a cada uno de los lectores tener una visión compleja y completa de la educación, así como de sus actores, y nos pondrá cómo educandos en un lugar más propositivo, crítico y reflexivo frente a nuestro hacer con las nuevas generaciones.

Mildred Alexandra Vianchá
Directora Programa Psicología
Universidad de Boyacá

Parte 1

**CIENCIAS SOCIALES, CONTEXTO
Y EDUCACIÓN**

Capítulo 1

ESTADO ACTUAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN*

Lizeth Reyes Ruiz¹

Marly Johana Bahamón²

Farid Alejandro Carmona Alvarado³

Durante los últimos años a partir de las transformaciones sociales en varios países de América Latina y el Caribe –en los cuales las políticas de luchas contra la pobreza de manera generalizada en pos de un desarrollo social equitativo– han venido adquiriendo relevancia en el conjunto de las políticas públicas, planteándose escenarios favorables para la generación de diálogos más constructivos entre diferentes áreas del saber. Tal es el caso de las Ciencias Sociales y la Política. Se busca con ello cualificar sustancialmente los consensos internacionales generados en los países de mayor desarrollo relativo basados fundamentalmente en la competitividad y la rentabilidad a todo costo, así como de un pragmatismo centrado en la desregulación de los mercados, la subordinación de los intereses nacionales a una lógica global, cerrando el paso a las dinámicas constructivas e influyentes de las Ciencias Sociales de la región en los procesos políticos de la mayoría de los países.

* Este proyecto se encuentra vinculado al proyecto doctoral en Ciencias Sociales de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia.

1 Ph.D. en Psicología. Psicóloga, especialista en Psicología Clínica. Magíster en Psicología de la Universidad del Norte. Especialista en Gestión de Proyectos Educativos de la Universidad Simón Bolívar. Líder del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales (A) de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. Directora del Doctorado en Psicología de la Universidad Simón Bolívar. lireyes@unisimonbolivar.edu.co - orcid.org/0000-0002-9469-8387

2 Psicóloga. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Doctorante en Psicología. Profesor investigador Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia. mbahamon@unisimonbolivar.edu.co - orcid.org/0000-0003-2528-994X

3 Psicólogo, Magíster en Administración y Supervisión Educativa, Doctorando en Ciencias de la Educación, Coordinador de la Especialización en Pedagogía de las Ciencias de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia, investigador del Grupo Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales (A). fcarmona1@unisimonbolivar.edu.co

No se podría afirmar que la situación actual es menos compleja que la anterior, si se tiene en cuenta que las condiciones objetivas y subjetivas en dicha relación no han cambiado mucho; lo que sí podríamos afirmar es la relativa superación de la ortodoxia dominante, cediendo el paso a un período de búsqueda de alternativas desde la región y la academia para crear mejores condiciones de dialogicidad entre las Ciencias Sociales y políticas públicas en relación con los derechos de los ciudadanos.

El desafío es muy grande si se tiene en cuenta la necesidad de construir teorías comprensivas o explicativas acerca de los principales problemas de la región y el lugar en el mundo en relación con problemas universales en los que todos de una u otra manera, estamos comprometidos. Se trata de un trabajo complejo, inter y transdisciplinar e intelectual de carácter crítico, en la búsqueda de la representatividad de la multiplicidad de voces ignoradas de la región.

La relación entre ciencia, política y educación, ha sido siempre compleja; el diálogo inter y transdisciplinar no siempre ha sido fluido entre científicos, políticos y educadores, muchas veces intervienen factores que dificultan la dialogicidad, algunos de carácter objetivo y otros subjetivos. Existen prejuicios mutuos, desconfianzas y el manejo de ciertos lenguajes y metalenguajes con profundas implicaciones en las posibilidades de acercamiento para lograr una responsabilidad global genuina en los compromisos históricos que cada una de las ciencias debe asumir. Pero también hay evidencias de la necesidad y la conveniencia de la construcción de un diálogo fecundo. La complejidad de los problemas actuales, exige cada vez más, políticas basadas tanto en el conocimiento local como global de las realidades, sus contradicciones, interrelaciones, retroacciones y tendencias. Un tipo de conocimiento de esta naturaleza demanda una construcción colectiva desde varios ámbitos de

la sociedad, sin dejar de reconocer el papel de la investigación en dicha construcción. La reducción de la pobreza en su dimensión integral, la necesaria equidad social en América Latina y el Caribe, implica un desafío político, educativo y ético que debe ser asumido en el contexto mundial cada vez más complejo e incierto. La mayor calidad y efectividad de las políticas públicas se convierten en un factor esencial e imprescindible para responder a tales desafíos. Este hecho evidencia la necesidad de una concepción más integral, menos fragmentaria y parcelada de las Ciencias Sociales y Humanas para su responsable intervención en dichas problemáticas.

Es urgente retomar la tradición académica holística marcada por las Ciencias Sociales en los años anteriores. La imposición de dictaduras sangrientas, los modelos económicos excluyentes, su evidente fracaso y sus dramáticos costos, plantean el ingente desafío que tanto la ética como la conciencia demandan de las Ciencias Sociales. Desde esta perspectiva se definen algunos parámetros para emprender la tarea de resignificar otro tipo de visión sobre la realidad de la región, sus notas sobresalientes, sus prioridades y prospectiva.

En este ejercicio, las Ciencias Sociales tuvieron un lugar prioritario, ya que de su seno debían surgir las ideas y propuestas que la región requería para enfrentar las lógicas de las nuevas realidades tanto local como mundial. Fue necesario juntar voluntades, buscar apoyos institucionales, lograr consensos mediante el diálogo crítico, y de esa manera, configurar un programa que involucre de manera voluntaria a un grupo representativo, tanto desde el punto de vista geográfico como epistemológico de la diversidad regional. Con ese propósito se logró reunir en varias oportunidades (San José, Lima, México, Quito, Montevideo y Buenos Aires), a un grupo de personas representantes de estos países para identificar los desafíos

que debían asumirse. De este ejercicio surgió el documento “Hacia una estrategia innovadora para conocer y saber de América Latina y el Caribe: ¿Impensar las Ciencias Sociales de la región?”. Este trabajo fue liderado por la UNESCO (Rojas Aravena & Álvarez-Marín, 2011). Al situar el desafío en el documento, se precisaron los siguientes temas emergentes:

- La necesidad de renovar el impulso vital de las Ciencias Sociales, puestas en peligro por la ofensiva ideológica del neopositivismo y el neoliberalismo en la década de los 80 y comienzos del 90.
- Enfrentar de manera diferenciada las problemáticas en cada sociedad, buscando los nudos de encuentros y desencuentros para lograr crear una estrategia que priorizara las áreas con desarrollos muy frágiles.
- Desarrollar una política mucho más incluyente de los diferentes contextos que configuran la región latinoamericana y del Caribe.
- Fortalecer el impacto de las Ciencias Sociales sobre las decisiones que se tomasen en el ámbito local y global.

Este ejercicio facilitó la elaboración del marco dialógico para construir con los responsables de las políticas las decisiones fundamentales para la construcción del proyecto académico “Repensar América Latina” en el seno de la FLACSO con el apoyo de la UNESCO, paralelo al foro de Ministros de Desarrollo Social de América Latina, establecido por la UNESCO, con lo cual se viabilizó el acercamiento institucional, mediante la activa participación de las dos redes más representativas de las Ciencias Sociales: FLACSO y CLACSO.

NECESIDAD DE REPENSAR LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL CONCIERTO INTERNACIONAL EN RELACIÓN CON SUS EMERGENCIAS, TENSIONES Y CRISIS

La crisis paradigmática en el ámbito de las Ciencias Sociales es un hecho que hace tiempo se viene planteando tanto en los debates académicos

como en las investigaciones que se llevan a cabo. Las profundas transformaciones acaecidas en lo que genéricamente se denomina “la cuestión social” explican en parte esta crisis. Es por ello que un paso inicial para la comprensión del alcance, características y magnitud de la crisis de paradigmas es analizar brevemente el contenido de las transformaciones en torno a la cuestión social (Piola, 2000).

Las Ciencias Sociales han tenido un desarrollo extraordinario en las últimas décadas en América Latina y el Caribe. Entre la década de 1970 y el 2000, este campo intelectual experimentó un crecimiento mucho mayor que otros campos de conocimientos. En el 2006, el 57 % de los graduados de las universidades de la región, correspondían al campo de las Ciencias Sociales. En el ámbito de las Maestrías, correspondían al 42 % y los doctorados, el 14 %. Tal explosión es un punto a favor del desarrollo del campo intelectual de las Ciencias Sociales en América Latina y el Caribe, pero entre sus desafíos emergentes está el de responder a los cambios contextuales de la globalización.

Según Carrizo (2007, p.67), las Ciencias Sociales enfrentan dos grandes problemáticas en el contexto de la globalización:

Los tópicos relacionados con los modos de producción de conocimiento en lo referente al saber científico y académico, y la participación del actor social en la producción. La vinculación entre conocimiento y políticas, enlace estratégico para la definición de acciones públicas que respondan a las reales necesidades del mundo real.

Frente a lo anterior, Carrizo (2007) agrega:

En la sociedad contemporánea, es notable el crecimiento de la cantidad y la complejidad de los problemas que en todas las esferas tienen que enfrentar e intentar resolver los gobiernos, tanto en el ámbito nacional como local. Es comprensible que los funcionarios de los diferentes niveles

no cuenten siempre con la información, la experiencia y el conocimiento científico y técnico específico para abordar con efectividad la multiplicidad de desafíos que se le presentan sistemáticamente. Aquí es donde el conocimiento, resultado de los procesos de investigación científica, adquiere una importancia determinante como contribución a la toma de decisiones políticas basadas en la evidencia científica (p.179).

Las ciencias políticas, la sociología, la antropología y la educación han sido relegadas a un segundo plano (Carrizo, 2011, p.227). Las Ciencias Sociales en América Latina y el Caribe surgen asociadas a un contexto histórico en el cual se fueron perfilando las necesidades que dieron origen al conocimiento, desarrollo de investigaciones, elaboración de teorías y conclusiones (Tussie & Deciancio, 2011). Es así como a mediados del siglo XIX, las Ciencias Sociales comenzaron a aflorar de la mano de intelectuales pertenecientes a la élite gobernante que llevó a la independencia a los países latinoamericanos. Al mismo tiempo, la construcción de las nuevas repúblicas de América fue tema privilegiado en las preocupaciones de las Ciencias Sociales del siglo XIX y principios del XX (Tussie & Deciancio, 2011, p.99).

El auge del positivismo sirvió para reforzar entre las élites una de las corrientes con mayor desarrollo en las Ciencias Sociales de la época: el racismo, surgido de la mano de una concepción peyorativa de lo hispanoamericano y una apreciación desmesurada de las bondades de la inmigración europea. Un eco del racismo de pretensiones científicas que circulaba en el discurso de la antropología y de la sociología europeas (Tussie & Deciancio, 2011, p.100).

A principios del siglo XX, la creación de los centros universitarios favorece la formación de los primeros profesionales en Ciencias Sociales asociados principalmente al derecho y la filosofía. Posteriormente, con la institucio-

nalización de las Ciencias Sociales, en particular de la sociología (independizada del derecho y la filosofía) y la economía, la separación entre académicos y políticos, comienza a cobrar mayor distancia (Tussie & Deciancio, 2011, p.102).

Al promediar el siglo XX, influidos por el “clima existencialista”, los intelectuales cuestionaban su propio lugar como intelectuales de clase. Hay una modificación en la forma de hacer historia en América Latina, por influencia de pensadores que se habían formado en el exterior, Europa y Estados Unidos. Debido a esto, hasta 1970 el marxismo y Annales se constituyen en las dos corrientes más influyentes en América Latina (Casaús, 1994).

Bajo la insignia del desarrollo, se desenvuelve el que podría ser el intento más original de abordar colectivamente, desde perspectivas propias, el diagnóstico y las propuestas de futuros posibles para las sociedades latinoamericanas. Tomando como punto de partida el desarrollo y los conceptos de centro-periferia desarrollados en la obra central de Prebisch y Sunkel y Paz; de sub-imperialismo de Ruy Mauro Marini; de colonialismo interno de Pablo González Casanova; el enfoque de la dependencia de Theotonio Dos Santos (1968; 1970), y Cardoso y Faletto (1969) sentaron las bases de una sociología económica y una economía política, paradigma fundacional de lo que habrían de ser las Ciencias Sociales latinoamericanas por excelencia (Tussie & Deciancio, 2011, p.103).

Frente a la violación sistemática de los derechos humanos, la democracia emergió como un nuevo horizonte de reflexión y de posibilidades para el futuro de América Latina, como por ejemplo, las transformaciones institucionales (Tussie & Deciancio, 2011, p.104).

Las Ciencias Sociales fueron prácticamente expulsadas de las universi-

dades, con graves consecuencias que impactaron directamente en la relación entre académicos y políticos. El potencial de la universidad como ámbito para la creación de conocimiento alternativo fue sacrificado en función de un gremialismo y utilitarismo político a corto plazo (Tussie & Deciancio, 2011, p.104).

Con la autocrítica respecto del ideario revolucionario y revalorización de la democracia que marcaron el “clima de ideas” a partir de los 80, la figura del cientista social se fue definiendo con base en la posibilidad de dar respuesta a los procesos de cambio e institucionalización. Si construir la paz y la democracia fueron los objetivos de los tempranos 80, a medida que promediaba la década, la eficiencia y la reforma económica se convirtieron en las palabras claves (Tussie & Deciancio, 2011, p.105).

Una parte creciente de los académicos que se consolidan como portadores de un «saber técnico» orientado directamente a la elaboración e implementación de las políticas neoliberales en el continente, permitió acortar la brecha entre los académicos y la sociedad existente desde principios de los 70 (Tussie & Deciancio, 2011, p.110).

Según López (2011), somos testigos de la crisis de la universidad en América Latina y el Caribe y a nivel mundial, razón por la cual debemos adaptar la universidad a un entorno que muestra cambios radicales en los conceptos básicos y en las identidades. Algunos consideran que la falta de socialización está relacionada con cambios radicales en la capacidad de educación y socialización de instituciones tradicionales como la familia y la escuela. El desafío consiste en construir la nueva universidad, reinventarla en este clima de incertidumbre e impedir el triunfo del pesimismo.

Para que las Ciencias Sociales logren erigirse en un puente efectivo entre

el conocimiento y las políticas, se hace necesario repensar los enfoques, los problemas de investigación y las metodologías que viabilicen la comprensión de las nuevas lógicas del contexto latinoamericano y del Caribe.

Desde el año 2004, Cimedamore (2004a, 2004b, 2010) ha señalado para las Ciencias Sociales los retos académicos que necesitan ser enfrentados tales como: la necesidad de desarrollar más y mejores teorías, capaces de guiar investigaciones que enfrenten los problemas sociales más prominentes de la región, animando al uso de metodologías más prominentes que permitan probar y mejorar las teorías en contextos históricos complejos y heterogéneos; y avanzar en la divulgación de los productos de investigación en orden de facilitar tanto su uso por parte de los académicos, como de los tomadores(as) de decisiones.

Frente a lo anterior, Keim (2010) postula dos hipótesis: la primera es que la internacionalización de las Ciencias Sociales lleva a la homogeneización gracias a la progresiva armonización entre las normas de producción del conocimiento, lo cual conllevaría al dominio de los sistemas de investigación de Occidente sobre el resto del mundo. A partir de esto, Occidente definiría cuáles resultados merecen ser publicados, cuál metodología es la más sólida, cuáles categorías conceptuales merecen ser reconocidas.

La segunda hipótesis es que la internacionalización viabiliza el advenimiento de voces distintas y estimula encuentros entre ideas, métodos y teorías diversas. La producción de conocimiento en contextos distintos al de Europa y Estados Unidos, podrían cuestionar los estándares de investigación occidentales, los cuales han tenido la supremacía hasta el momento. Esto podría conllevar a una renovación de intereses, teorías y metodologías de las Ciencias Sociales en el ámbito global.

Este debate es importante de destacar al referirse a las Ciencias Sociales latinoamericanas. La transferencia de conocimiento y de metodologías desde Europa provocó en América Latina un subdesarrollo académico, la dependencia intelectual, la distribución desigual del empleo y la marginalización internacional de la producción científica de la región. Además, provocó problemas de carácter epistemológico. La teoría social occidental pretendía la producción de conceptos y teorías universales. Estos conceptos no fueron confrontados debidamente con las realidades fuera de Europa y Estados Unidos. Esta visión desde el Norte provoca una percepción universal distorsionada, pues no responde a la realidad de los demás contextos. (Rojas & Álvarez-Marín, 2011, p.43)

Frente a esta situación ¿qué sucedió en América Latina y el Caribe? Provocó un subdesarrollo académico en lo que Fals Borda (1987) denominó el “colonialismo intelectual”. La dependencia intelectual, la distribución desigual del empleo, la marginalización internacional de la producción científica de la región; de igual manera, los problemas de orden gnoseológico y epistemológico. La teoría social occidental pretendía la producción de conceptualizaciones y teorías universales. Dicha visión desde el Norte provoca una percepción universal desenfocada al no responder a la realidad de nuestros contextos.

Lo anterior, se convierte en uno de los más grandes desafíos de las Ciencias Sociales de la región, si se tiene en cuenta que la misión fundamental estaría representada en la creación de teorías que respondieran a la naturaleza y condiciones actuales de América Latina y el Caribe y de esa manera, la aplicación del conocimiento en políticas públicas sería más efectiva a las problemáticas complejas que se viven en la región; sin rechazar el conocimiento occidental, se posibilitaría en el decir de Morin (2011) la complementariedad por la coexistencia dialéctica de los tipos e intereses del conocimiento producido en diferentes contextos.

Según Sader Emir, Director Ejecutivo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), dos momentos fueron determinantes en la construcción inicial del pensamiento crítico latinoamericano: Primero, el largo período histórico de la colonización tenía que tener su contraparte en un plan intelectual que indujera las visiones eurocéntricas que sirviera de acompañamiento a la llegada de los colonizadores, ya que fundamentado en la crítica de las concepciones eurocéntricas, el pensamiento latinoamericano pudo emerger como visión autónoma. Dicho movimiento crítico se inicia con la presencia de un grupo de historiadores responsables de la construcción de la interpretación de nuestra historia regional con base en dos pilares fundamentales: colonialismo y esclavitud. El segundo punto fue el respaldo económico proporcionado por la CEPAL lo cual viabilizó hacer crítica abierta de las teorías económicas del colonialismo y la dependencia con el objetivo de proponer otros caminos mucho más independientes.

A partir de este momento, tanto la FLACSO como la CLACSO, han contribuido con la producción de conocimiento de origen latinoamericano. FLACSO fue creada por la UNESCO y los gobiernos latinoamericanos a raíz de una reunión regional latinoamericana, organizada en 1957 (Stavenhagen, 2014), cuando el pensamiento crítico estaba en pleno auge. Los objetivos de esta organización fueron la promoción y el desarrollo de la investigación y la enseñanza de las Ciencias Sociales, como también, el fortalecimiento del intercambio y la cooperación interinstitucional a partir del compromiso de sus investigadores. Actualmente el organismo desarrolla investigaciones a partir de los 28 grupos de investigación que apoya de la siguiente manera:

1. Ciencia, tecnología y sociedad
2. Comunicación mediatizada, capitalismo informacional y políticas públicas

3. Cultura y poder
4. Derecho y emancipación social
5. Desarrollo rural
6. Desarrollo urbano
7. Ecología política
8. Economía mundial, corporaciones transnacionales y economías nacionales
9. Educación, política y movimientos sociales
10. El bicentenario latinoamericano dos siglos de revoluciones a la luz del presente
11. Estudios sobre Estados Unidos
12. Familia e infancia
13. Filosofía política
14. Género, globalización y desarrollo
15. Hegemonías y emancipaciones
16. Historia reciente
17. Integración y unión latinoamericana
18. Juventud y nuevas prácticas políticas
19. Migración, cultura y políticas
20. Movimientos indígenas en América Latina
21. Movimientos populares y democracia en América Latina
22. Pensamiento histórico-crítico en América Latina y el Caribe
23. Pobreza y políticas sociales
24. Sectores dominantes en América Latina
25. Seguridad y democracia
26. Religión y sociedad
27. Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales
28. Universidad y sociedad

Muchas de estas temáticas han seguido fortaleciéndose a través de un camino inter y transdisciplinar. Otras se han especializado en temáticas clásicas en el pensamiento social latinoamericano contemporáneo como los de educación, universidades, economía internacional, movimientos indígenas, relaciones laborales. Otras, son de reciente constitución con la finalidad de responder a necesidades investigativas emergentes tales como: América Latina y el Caribe: globalización y conocimiento, lo que ha obligado a la necesidad de repensar las Ciencias Sociales para el abordaje de las temáticas emergentes tales como: derecho internacional humanitario, la mujer en el contexto latinoamericano, infancia, juventud e integración latinoamericana, emancipación social, cultura y poder, calentamiento global y políticas públicas, ciudadanías globales y cultura ciudadana, entre otros.

Por otro lado, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), se crea en 1957 como un programa regional de la UNESCO para promover el desarrollo de las Ciencias Sociales en América Latina a partir de la formación de especialistas en esta área, mediante programas de posgrados, investigaciones sobre problemáticas de la región. De igual manera, entre sus objetivos está la contribución a la integración regional.

La diversificación de los temas de investigación ha viabilizado las respuestas adaptativas de los grupos de investigación, de los cuales hay actualmente 14 grupos regionales (GRILAC) así:

1. Gobernabilidad democrática
2. Gobierno y desarrollo local
3. Política y gestión educativa
4. Juventudes
5. Movimientos sociales y ciudadanía
6. Migraciones

7. Integración regional
8. Pobreza y desigualdad social
9. Trabajo
10. Género
11. Población y recursos naturales
12. Relaciones internacionales
13. Seguridad ciudadana
14. Manejo de riesgo y desastres naturales

Con base en lo anterior, se evidencia que los nuevos contextos demandan cambios profundos en el campo de las Ciencias Sociales. En el caso concreto de América Latina y el Caribe, es clara la necesidad de repensar las teorías existentes con la finalidad de poder responder a las demandas del momento histórico. Desde esta perspectiva, la UNESCO ha definido proyectos que giran en torno a los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el estado del arte de las Ciencias Sociales, relacionado con una visión interpretativa contemporánea sobre América Latina? ¿Cuáles son los enfoques y experiencias que en políticas de desarrollo social han sido formuladas y desarrolladas en el contexto latinoamericano? ¿Qué tipo de escenarios deben considerarse para la elaboración de políticas de desarrollo social?

A manera de síntesis

Durante muchos años la tarea del investigador social y de las Ciencias Sociales en particular, se dirimía entre espíritu misionero como portavoz de los oprimidos y la construcción de ideas trascendentes a discutir en las aulas universitarias. Por muchos años los académicos críticos, “portavoces de los marginados”, separación entre académicos y las políticas públicas, fue una realidad ineludible. Con el avance de la pacificación y la democratización, dicha separación se fue reduciendo, acercando a la política pública con los intelectuales. Hoy, frente a la disyuntiva acerca

del rol de los académicos en la vida política de los países, pareciera que dichas barreras se han superado. En este nuevo panorama, el desafío se contextualiza al intentar definir los límites del propio accionar en los nuevos dilemas y riesgos que se abren, intentando comprender ambos grupos como parte constituyente de un espacio de intersección en el cual se producen conocimientos sobre la sociedad sobre temas específicos.

El conocimiento específico y experto propicia ciertos encuentros con nosotros mismos, con la realidad que nos pertenece. Son una constante en la historia de las Ciencias Sociales las emergencias de reflexiones que creen que el conocimiento comienza con sus propuestas. Por ello, una relación más íntima con la política pública, sus realidades e instrumentos, traen consigo nuevas oportunidades para el fortalecimiento de lo público desde la perspectiva autónoma y crítica.

La crisis de los metarrelatos del siglo XX con visiones universales, deja espacios para la confluencia de razón y pasión, para la lenta y dura construcción de una nueva voluntad colectiva que se refleja más heterogénea, segmentada y más híbrida, porque la verdadera voluntad aún está muy lejos en América Latina; la extrema desigualdad deviene en un punto de partida insoslayable. En última instancia, la calidad de nuestras sociedades debe juzgarse por la forma en que tratamos a los menos afortunados.

En el reciente Informe Mundial sobre Ciencias Sociales (2016), se señalan las lagunas investigativas de las Ciencias Sociales sobre la desigualdad, siendo muy pocos los países que realizan inversiones (aún insuficientes), para investigar las repercusiones que puede tener a largo plazo la desigualdad en la sostenibilidad de sus economías, sociedades y comunidades.

Algunos Pensadores de las Ciencias Sociales en América Latina

En México se pueden mencionar los siguientes personajes:

- Leopoldo Zea (1950, 1953, 1974, 1988, 2000), Profesor Doctor Emérito de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pablo González Casanova (1965, 1978, 2005, 2006), insigne investigador de la estructura y, en general, de los problemas sociales del continente, como por ejemplo, el Movimiento Campesino de América, editada en la década de 1980.
- Adolfo Sánchez Vázquez (1975, 1978, 1985), uno de los mejores expositores latinoamericanos del materialismo histórico con obras sobre ética, estética y marxismo.
- Eli de Gortari (1996), al igual que Sánchez Vázquez, ha entregado herramientas, no dogmáticas, a la joven generación interesada en armarse teóricamente para el estudio de nuestro continente.
- Rodolfo Stavenhagen (1981, 2001, 2008), insistió en reiterar la categoría de etnia, cuyo origen se remonta a la colonización francesa de África (*l'ethnie*), en lugar de hablar claramente de pueblos originarios, denominados décadas antes, indios o indígenas.
- Octavio Rodríguez Araújo (1979), con aportes en el tema político.
- Cuauhtémoc González (1983), con el tema ambiental, mal llamado ecológico, pues centra su análisis totalizante en la relación de la sociedad humana con la naturaleza.

En Venezuela se relacionan los siguientes personajes:

- Federico Brito Figueroa (1967), con su texto *Historia económica y social de Venezuela*.
- Rodolfo Quintero (1969), especialista en temas del movimiento obrero.
- Domingo Maza Zavala (1975, 1987), con su texto *Venezuela, una economía dependiente*.

- Héctor y Agustín Silva Michelena con numerosos trabajos sobre economía y sociedad (Silva, 1987; Silva, 1992).
- Edgardo Lander (2000), autor de valiosas aproximaciones sociológicas
- Judith Valencia (2009), economista y escritora y polemista, que cuando pide la palabra hace temblar a más de uno.
- Hugo Calello (2002), y Andrés Serbin (1991), especialista en Estado-sociedad, con ensayos innovadores sobre la cultura afro-americana y la especificidad de la última oleada anticolonial caribeña.

En Colombia se encuentran contribuciones de:

- José Consuegra Higgins (1943, 1960, 1963, 1967, 1969, 1971, 1972a, 1972b, 1975, 1976, 1978a, 1978b, 1980, 1982, 1984, 1987, 1988, 1996, 1998, 2002) con aportes en temas económicos.
- Antonio García con textos tales como *Problemas de la nación colombiana* (1949), *Gaitán: apogeo y crisis de la República Liberal* (1955); y del libro *Sociología de la reforma agraria en América Latina* (1973).
- Orlando Fals-Borda, en 1961 con su texto *La transformación de América Latina y sus implicaciones sociales y económicas, Historia de la cuestión agraria en Colombia* (1975), *Capitalismo, hacienda y poblamiento en la Costa Atlántica* (1976), *El reformismo por dentro en América Latina* (1976) y *Mompox y Loba. Historia Doble de la Costa* (1979).
- Juan Friede (1944), destacado investigador sobre la historia de los pueblos originarios, precursor de los estudios en este tema en el resto de América Latina.
- Diego Castrillón Arboleda, quien recuperó la memoria histórica de uno de los más grandes luchadores del pueblo originario de Colombia: *El indio Quintín Lame* (1973).
- Salomón Kalmanovitz (1987), uno de los mejores investigadores so-

bre temas económicos, que tiene numerosos trabajos, entre ellos *La agricultura en Colombia. 1950-1972* (1972, 1978) y *El desarrollo de la agricultura en Colombia* (1982), además de varios ensayos sobre el proceso de la dependencia en Colombia y Latinoamérica.

- Jorge Eliécer Gaitán, con *Las ideas socialistas en Colombia*, además de una larga lista de cuadernillos donde expone sus ideas.
- Camilo Torres, quien en un documento propuso “una redistribución de la tierra y una reforma urbana que prometía una casa para cada ciudadano; abogaba por la nacionalización de los bancos, los hospitales, el transporte público, la radio y la televisión y la explotación de todos los recursos naturales por el Estado”.

En Argentina, se pueden mencionar:

- Sergio Bagú (1949), uno de los más esclarecidos en cuanto al análisis histórico, desde la Colonia hasta la segunda mitad del siglo XX, uno de los primeros en cuestionar la tesis de que la colonización española de América fue feudal y precursor también del significado social y político de la inmigración europea de la Argentina del siglo XX.
- Rodolfo Puiggrós (1956), hizo valiosos aportes a la investigación sobre el alcance de la colonización española en el Virreinato del Río de la Plata y el desarrollo social argentino en el siglo XX.
- Luis Franco (1984), ayudó a una parte apreciable de latinoamericanos —en una medida no evaluada aún— con sus densos y valientes escritos; todavía sigue ayudando por aquello de que se muere solo quien es olvidado. Lo mismo es válido para Ernesto Sábato.
- Alberto Pla (1982), autor de una *Historia del siglo XX* y de otros ensayos contemporáneos sobre América Latina, además de enfoques pioneros sobre el surgimiento de los primeros Estados embrionarios de nuestro continente: el Inca y Azteca, aunque es cuestionable la similitud que hace respecto de los mayas.

- Jorge Abelardo Ramos (2006), ejerció cierta influencia en los círculos intelectuales de la izquierda Latinoamérica.
- José Aricó (1979; 1987), Julio Godio (1988; 1989), y Emilio Corbière (1976; 1984), analizaron en profundidad el pensamiento y la acción del movimiento obrero latinoamericano. Aricó tuvo la virtud de redimensionar las ideas precursoras de un hombre que había sido ocultado por la mayoría de la izquierda: el amauta peruano José Carlos Mariátegui. Godio fue uno de los primeros en poner de relieve el accionar de los anarquistas, principal corriente —también deliberadamente ignorada— del proletariado y campesinado durante las primeras décadas del siglo XX. Y Corbière esclareció los orígenes y la evolución del socialismo argentino, abriendo la documentación sociopolítica al público interesado.
- Norberto Galasso (2011; 2016), el más destacado exponente del movimiento nacional antiimperialista, autor de importantes ensayos, uno de los cuales estuvo destinado a rescatar lo mejor de uno de los precursores latinoamericanos de dicho pensamiento, *Manuel Ugarte*, publicado por Editorial Sudamericana.

En Chile se encuentran.

- Hernán Ramírez Necochea (1958), autor de relevantes investigaciones: *Antecedentes económicos de la Independencia* (1967) *Balmaceda y la contrarrevolución de 1891*, *Historia del Imperialismo en Chile* (1960) y un estudio sobre el papel de las *Fuerzas Armadas en Chile* (1984), además de varios ensayos sobre el movimiento obrero.
- Hugo Fazio, actual generación chilena de economistas latinoamericanos, autor de trabajos esclarecedores acerca de la evolución económica durante la Concertación (Fazio, Claude y Amara, 2005)
- Eugenio González y Salvador Allende, quienes participaron con su pensamiento y acción en la *República Socialista* de 1932.

- Humberto Valenzuela (1996), candidato obrero a la Presidencia de Chile y autor de la primera *Historia del movimiento obrero* (1996) escrita por un obrero, pues fue dirigente de la Junta Nacional de los Obreros Municipales y de la CUT Provincial Santiago, de la otra Central Unica de Trabajadores de los buenos tiempos de la CUT presidida por Clotario Blest, promotor de la necesidad de crear una Central Sindical Latinoamericana en 1961, al calor de la revolución cubana, y aplaudido por el Che Guevara, quien en el Congreso de las Juventudes latinoamericanas de ese año manifestó que el “viejo” Clotario era el más joven de todos los presentes.

En Ecuador y Bolivia

- Manuel Agustín Aguirre, paradigma teórico en el análisis no solo de su país sino de todo el continente. Autor de *Imperialismo y militarismo en América Latina*, del ensayo “El PSR ecuatoriano” (1961) y de otros libros y artículos hasta su despedida a fines de los 80, años en que conservaba su lucidez.
- Fernando Velasco (1976; 1996), especialista en movimientos sociales.

En El Salvador se pueden mencionar:

- Roque Dalton (1970), antes de ser asesinado, recuperó la memoria de la revolución salvadoreña de 1932, orientada por Farabundo Martí –otro Martí de pura cepa– en largas entrevistas con José Mármol, uno de los pocos sobrevivientes del proceso.
- Mario Salazar Valiente (1981), autor de destacados trabajos sobre Centroamérica y *El Salvador: Crisis, dictadura y lucha, 1920-1980*.

En Nicaragua algunos de los contribuyentes al pensamiento de las Ciencias Sociales son:

- Edelberto Torres-Rivas (1971), con sus obras: *Procesos y estructuras de una sociedad dependiente* (1969), *Interpretación del desarrollo social centroamericano* (1971) y *Guatemala: medio siglo de historia política*.

En Guatemala:

- Guillermo Toriello rescató los aportes de Arévalo y Arbenz en el proceso que cortó el mercenario Castillo Armas, y en los análisis del presente y lo porvenir que hizo en su exilio en la isla de Martí.
- G. Aguilera (1981), fue capaz de analizar este proceso en el artículo publicado en la revista nicaragüense *Pensamiento Propio* Nº 5, titulado “Estado militar y lucha revolucionaria en Guatemala” (1983).
- Mario Monteforte Toledo (1959), con la monografía *Guatemala* (1959) y en el volumen “*Centroamérica, subdesarrollo y dependencia*” (1972).

En Costa Rica:

- Valentín Solórzano con *El papel de la DC en la actual coyuntura centroamericana* (1981); Rodolfo Cerdas Cruz con *La crisis de la democracia liberal de Costa Rica* (1974); José Figueres con *El programa de gobierno, 1974-78*, y Hugo Navarro Bolandi con *La generación del 48*, publicado en 1957.

En Panamá:

- Ricaurte Soler (1985), autor de señeros trabajos antiimperialistas, entre ellos *Cuatro ensayos de historia sobre Panamá y nuestra América* (1983), *Panamá, nación y oligarquía 1925-1975* (1983) y en el volumen 2 de *América Latina, historia de medio siglo*, editado en México. Lamentablemente, Ricaurte se nos fue a final del segundo milenio, mas dejó una buena hornada latinoamericanista en la revista *Tareas*: Nilss Castro, Simeón González y otros en barbecho.

En Puerto Rico:

- Pedro Albizu Campos con *La conciencia nacional puertorriqueña*, editado por Siglo XXI, México, 1979. Manuel Maldonado-Denis compilador del volumen *Pedro Albizu Campos, La conciencia nacional puertorriqueña, Puerto Rico, una interpretación histórico-social*, sexta edición 1974, *Imperialismo y dependencia, el caso de Puerto Rico* y portaestandarte de su país en cientos de seminarios realizados en nuestros países, entre ellos Venezuela y Chile. Yamila Azize, autora de *Luchas de la mujer obrera, 1899-1915*. F. Bayron *Elecciones y partidos políticos en Puerto Rico. 1909-1976*, ediciones Isla, 1977. Rubén Berríos *Puerto Rico, ¿cómo elaborar nuestra nacionalidad?*, publicado por la revista *Nueva Sociedad*, Caracas, 1979. Bolívar Pagan *Historia de los partidos políticos puertorriqueños*. Ángel Quintero, autor de *La lucha obrera en Puerto Rico* (1972) y otras obras sobre la identidad nacional de su isla colonizada.

En Republica Dominicana

- Juan Bosch (1959), con la composición social dominicana y *Trujillo, causa de una tiranía sin ejemplos*, 1959; consecuente hasta el final de su vida en el 2000 y firme como siempre en esos ideales, que tuvo la suerte de escuchar en su propio país, en Venezuela y Cuba años antes de su último saludo solidario. Jiménez-Grullon, autor de 2 tomos sobre *Sociología política dominicana, La República Dominicana. 1844-1966. Análisis de su pasado y presente*, editado en Santo Domingo, además de escribir decenas de artículos y contar —a quien lo quisiera escuchar, como me sucedió— con esa emoción que solo experimenta quien ha vivido episodios angustiantes, vale decir, la revolución de 1965 y la invasión de los *marines* norteamericanos. Roberto Cassá, quien escribió varios tomos sobre la historia de su país, entre ellos: *Historia social y económica de la República*

Dominicana, editada en 1981. Rubén Silié, con varios libros de sociología e historia de esa isla con la cual se tropezó Colón en su camino a las Indias.

En Uruguay

- Mario Benedetti y Eduardo Galeano, unos de los mejores analistas del modo de vida que ha impuesto el llamado neoliberalismo, pues Mario presintió con su vena poética a dónde iba este mundo de mierda en que sobrevivimos, opinión compartida y expuesta por Eduardo con un estilo más irónico. Roberto Ares Pons, autor de *Uruguay ¿provincia o nación?*, 1961. José Pedro Barran-Benjamín Nahum con el libro *Historia rural del Uruguay moderno*, publicado en 1967 (Benedetti, 1984).

En Brasil

- Moniz Bandeira (1975), con sus punzantes ensayos: *Cartéis e desnacionalização*, 1975, y *Governo de João Goulart*, 1977. Theotonio dos Santos: *Brasil. Nacionalismo, Populismo y Dictadura*, 1979. Miriam Limoneiro: *La ideología dominante. Brasil-América Latina*. Mario Pedroza, autor de importantes ensayos sobre los orígenes del movimiento social y político brasileño, en particular sus análisis sobre la izquierda comunista y en general de los sectores que se escindieron del PC. Carlos Marighella, creando en 1966 la Alianza Libertadora Nacional, que trató de combinar la guerrilla rural con acciones urbanas, facilitando la formación del Ejército de Liberación Nacional, con el objetivo de relacionar la lucha armada con la lucha de masas, formulado por Marighella en su escrito *Por la revolución brasileña*, publicado por la revista cubana *Pensamiento Crítico*, cuyo director era Fernando Martínez Heredia. En su *Minimanual de guerrilla urbana*, Marighella decía poco antes de ser asesinado: “Nuestras ac-

ciones están dirigidas contra los intereses de los grandes banqueros y contra el imperialismo norteamericano”.

En Peru

- Aníbal Quijano, continuador del otro amauta (José Carlos Mariátegui) y autor de numerosos trabajos, entre los cuales se destacan: *Carácter y perspectiva del actual régimen militar en el Perú* (1970), *Nacionalismo, neoimperialismo y militarismo en Perú* (1971), *Clase obrera en América Latina* (1976), *Imperialismo y clases sociales en Perú* (1978), *Problemas agrarios y movimientos campesinos* (1979), y coautor junto a Weffort, de *Populismo, marginalización y dependencia* (1973), *Dominación y cultura* (1980), *Una introducción a Mariátegui* (1982), *Modernidad, identidad y utopía* (1988), *Textos básicos de Mariátegui* (1991), *El fujimorismo y el Perú* (1995) y su último trabajo *La economía popular y sus caminos en América Latina* (1998). Hugo Blanco, quien partiendo del concepto de que el motor de la insurrección peruana era el campesinado, comenzó una campaña de sindicalización y organización de campesinos y pueblos originarios, señalando que lo básico en el momento de la rebelión, en el valle de la Convención (1962-63), no era la creación prematura de focos guerrilleros, sino la formación de milicias campesinas. No alcanzó a coordinarse con el MIR peruano porque Luis de la Puente Uceda se refugió en su “base de seguridad”, la llamada “Mesa Pelada”, donde fue exterminado en 1965.

En Cuba

- José Benítez (1977): *Las Antillas; colonización, azúcar e imperialismo* (1980), Oscar Zanetti: *1929, la crisis mundial y la crisis cubana* (1983), Baldomero Álvarez Ríos: *Cuba, revolución e imperialismo* (1969), Faure Chaumon: *El asalto al Palacio Presidencial* (1969).

Thalia Fung Rivero: *En torno a las regularidades y particularidades de la revolución socialista en Cuba* (1982).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera Peralta, G. (1981). *La violencia en Guatemala*. En Historia y Sociedad, núm. 24
- Aguirre, M. A. (1968). *Imperialismo y militarismo en América Latina*. University of Texas: Editorial Sandino
- Albizu Campos, P., Maldonado-Denis, M. (1972). *La conciencia nacional puertorriqueña*; San Juan de Puerto Rico: Siglo XXI,
- Alvarez Ríos, B. (1969). *Cuba: revoluciones e imperialismo: apuntes cifras y fragmentos*. Editorial de Ciencias Sociales, 1969-480
- Aricó, J. (1979). *Los comunistas en los años treinta*. Controversia, n° 2-3, México, 1979;
- Aricó, J., (1987). Los comunistas y el movimiento obrero. La Ciudad Futura. *Revista de cultura socialista*, 4, marzo,
- Bagú, S (1949) *La Economía de la Sociedad Colonial. Ensayo de historia comparada de América Latina*. Recuperado de <https://elsudamericano.wordpress.com/2015/10/22/economia-de-la-sociedad-colonial-sergio-bagu/>
- Corbière, E. (1974). Orígenes del comunismo argentino, Todo es Historia, n° 81
- Bandeira, M. (1975). *Cartéis e Desnacionalização (A Experiência Brasileira-1964-1974) - 2ª edición*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira
- Benedetti, M. (1984). *El desexilio y otras conjeturas*. Uruguay: Editorial Nueva Imagen.
- Benítez, J.A. (1977). *Las Antillas: colonización, azúcar e imperialismo; Casa de las Américas*, 1977-332.
- Brito Figueroa, F. (1967). *Historia económica y social de Venezuela*. Venezuela: Editorial de Ciencias Sociales, Instituto Cubano del Libro.
- Bosch, J. (1959). *Trujillo: causas de una tiranía sin ejemplo*; Octava edi-

- ción. Reimpresión Santo Domingo, 2009, ISBN 978-9945-406-09-2.
- Calello, H. (2002). *Conocimiento y desconocimiento en el imaginario cultural*. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, 2002.
- Cardoso, F. y Faletto, E. (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Carrizo, L. (2004). Producción de conocimiento y políticas públicas. Desafíos de la Universidad para la gobernanza democrática. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (1) 1-15. Recuperado de: <http://w.redalyc.org/articulo.oa?id=34004010>
- Carrizo, L. (ed.) (2007). *Gestión local del desarrollo y lucha contra la pobreza. Aportes para el fortalecimiento de la investigación y las políticas en América Latina*. Montevideo: UNESCO/CLAEH/CAF.
- Carrizo, L. (2011). El enlace investigación-políticas. De la investigación aplicada a la investigación implicada. Una perspectiva desde la complejidad y la transdisciplinariedad. En: Valdés, J. & Espina, M. (2011). América Latina y el Caribe: La política social en el nuevo contexto – Enfoques y experiencias. *Repensar América Latina*, (2), Flacso. Montevideo: Unesco.
- Casaús, M. E. (1994). Historia y Ciencias Sociales en América Latina. En: *La historia en el 93*. Madrid: Asociación de Historia Contemporánea.
- Castrillón Arboleda, D. (1973). *El indio Quintín Lame*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Cimadamore, A. (2004a). Gobernabilidad y niveles de análisis en el proceso de integración del Mercosur. En: De Sierra, Gerónimo y Bernal, Manuel (coords.). *Democracia, gobernanza y desarrollo en el Mercosur*. (Montevideo: UNESCO/CLACSO).
- Cimadamore, A. (2004b). *Mercosur: las asimetrías y la lógica institucional de la integración*. Seminario Internacional Unión Europea Mercosur: Construcciones Regionales Comparadas, Universidad de Bologna, 14

- de junio, mimeo.
- Cimadamore, A. (2010). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). En: *Informe sobre las Ciencias Sociales en el mundo 2010*. Las brechas del conocimiento. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217366s.pdf
- Consuegra Higgins, J. (1943). *Apuntes sobre la legislación técnica de la Planeación en Colombia*. Bogotá: El Departamento.
- Consuegra Higgins, J. (1960). *Doctrina de la Planeación colombiana: el ciclo económico y la Planeación*. Bogotá: Fundación Universidad de América, Facultad de Arquitectura.
- Consuegra Higgins, J. (1963). *Apuntes de economía política*. Bogotá: Editorial Iqueima.
- Consuegra Higgins, J. (1967). *Importancia y necesidad de la conexión del puerto marítimo de Barranquilla con el ferrocarril del Magdalena por el sistema fluvial férreo*. Barranquilla: Puertos de Colombia.
- Consuegra Higgins, J. (1969). *El neomalthusianismo, doctrina del neoimperialismo y análisis de las causas del subdesarrollo*. Bogotá: Ediciones Desarrollo Indoamericano.
- Consuegra Higgins, J. (1971). *Lenin y la América Latina*. Bogotá: Eds. Cruz del Sur.
- Consuegra Higgins, J. (1972a). *Cómo se reprime la universidad en Colombia: informe a la comunidad de la Universidad del Atlántico*. Barranquilla: Mejoras.
- Consuegra Higgins, J. (1972b). *El control de la natalidad como arma del imperialismo*. Barranquilla: Ed. de la Universidad. del Atlántico.
- Consuegra Higgins, J. (1973). *Cómo se reprime la universidad en Colombia: informe a la comunidad de la Universidad del Atlántico*. Barranquilla: Ediciones Perijá, 1973
- Consuegra Higgins, J. (1975). *Interés, dependencia y subdesarrollo*. Barranquilla: Editorial Mejoras.

- Consuegra Higgins, J. (1976). *Un nuevo enfoque de la teoría de la inflación*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- Consuegra Higgins, J. (1978a). *Teoría de la inflación, el interés y los salarios*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Consuegra Higgins, J. (1978b). *Salarios, ingresos e inflación*. Bogotá: Ediciones Unimar; Universidad Simón Bolívar.
- Consuegra Higgins, J. (1980). *Teoría de la inflación*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Consuegra Higgins, J. (1982). *Las ideas económicas de Simón Bolívar*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Consuegra Higgins, J. (1984). *El pensamiento económico colombiano*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Consuegra Higgins, J. (1987). *Del recuerdo a la semblanza: relatos*. Bogotá: Plaza & Janés Editores.
- Consuegra Higgins, J. (1988). *El pensamiento económico latinoamericano contemporáneo*. Bogotá: Academia Nacional de Ciencias Económicas.
- Consuegra Higgins, J. (1996). *Neoliberalismo, diálogos y otros temas*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Consuegra Higgins, J. (1998). *El compromiso de una teoría económica propia*. Bogotá: Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar.
- Consuegra Higgins, J. (2002). *Temas económicos y sociales*. Barranquilla: Editorial Mejoras.
- Corbière, E. (1976). *La fundación del Partido Comunista, 1917-1920*. *Todo es Historia*, n° 106,
- Corbière, E. (1984) *Orígenes del comunismo argentino: el Partido Socialista Internacional*. Buenos Aires, CEAL,
- Chomón, F. (1969). *El asalto al palacio presidencial*. Editorial de Ciencias Sociales, 1969-116.
- Dalton, R. (1970). *Revolución en la revolución?: y la crítica de derecha Casa*
- De Gortari, E. (1996). *El método de las ciencias*. Nociones elementales, 12a. ed. México: Editorial Grijalbo.

- Dos Santos, Th. (1968). *El nuevo carácter de la dependencia*. Cuaderno No. 10. Chile, Santiago: Centro de Estudios Socioeconómicos, Universidad de Chile.
- Dos Santos, Th. (1970). *Dependencia económica y cambio revolucionario en América Latina*. Caracas, Venezuela: Nueva Izquierda.
- Fals Borda, O. (1961). *La transformación de América Latina y sus implicaciones sociales y económicas*. Bogotá: Universidad Nacional, Facultad de Sociología.
- Fals Borda, O. (1975). *Historia de la cuestión agraria en Colombia*. Bogotá: Punta de Lanza.
- Fals Borda, O. (1976). *Capitalismo, hacienda y poblamiento en la Costa Atlántica*. Bogotá: Punta de Lanza.
- Fals Borda, O. (1979). *Mompox y Loba: Historia Doble de la Costa*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Fals Borda, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual: los nuevos rumbos*, 3a. ed. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Fazio, H., Claude, M. & Amaro, R. (2005). *Nosotros los Chilenos 12: El poder de los grupos económicos*. 96pp. Editor: Lom (2005), ISBN-10: 9562827348; ISBN-13: 978-9562827348
- Franco, L (1984). *El general Paz y los dos caudillajes*. Buenos Aires: Ediciones Solar
- Friede, J. (1944). *El indio en lucha por la tierra: historia de los Resguardos del Macizo Central colombiano*. Bogotá: Editorial Espiral.
- Fung Riverón, T. M.. (1982). *En torno a las regularidades y particularidades de la revolución socialista en Cuba*. Editorial de Ciencias Sociales, 1982-207
- García Nossa, A. (1949). *Problemas de la Nación Colombiana*. Bogotá: Nuevo Mundo.
- García Nossa, A. (1955). *Gaitán y el problema de la revolución colombiana*. Bogotá: Cooperativa Colombiana de Editores.

- García Nossa, A. (1973). *Sociología de la Reforma Agraria en América Latina*. Bogotá: Cruz del Sur.
- Galasso, N. (2011) *Historia de la Argentina. Desde los pueblos originarios hasta el tiempo de los Kirchner*. Argentina:Ediciones Colihue
- Galasso, N. (2015). *Manuel Ugarte*. Argentina: Editorial EUDEBA
- Godio, J. (1988). *El movimiento obrero argentino (1910-1930)*. Socialismo, sindicalismo, comunismo, Buenos Aires: Legasa
- Godio, J.(1989). *El movimiento obrero argentino (1930-1943)*. socialismo, comunismo y nacionalismo obrero, Buenos Aires, Legasa.
- González Casanova, P. (1965). *La democracia en México*. México: Ediciones Era.
- González Casanova, P. (1978). *Imperialismo y liberación en América Latina* (Una Introducción a la Historia Contemporánea de América Latina). México: Siglo XXI Editores.
- González Casanova, P. (2005). *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*, 2ª edición. Barcelona: Anthropos Editorial, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales, Colección Ciencias Sociales.
- González Casanova, P. (2006). *Sociología de la explotación* (nueva edición corregida). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, (1ra. ed. 1969).
- González Casanova, P. y Roitman, M. (2006) (coords.). *La formación de conceptos en Ciencias y Humanidades*. México: Siglo XXI Editores.
- González Pacheco, C. (1983). *Capital extranjero en la selva de Chiapas, 1863-1982*. Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM.
- Kalmanovitz, S. (1978). *Desarrollo de la agricultura en Colombia*. Bogotá: C. Valencia Editores.
- Kalmanovitz, S. (1982). *El desarrollo de la agricultura en Colombia*. Bogotá: C. Valencia Editores.
- Kalmanovitz, S. (1989). *La economía del tráfico de cocaína*. Cien días vistos

- por Cinep, N° 6, junio.
- Keim, W. (2010). The internationalization of Social Sciences: distortions, dominations and prospects. En: *World Social Science Report 2010*. Knowledge Divides. UNESCO/International Social Science Council (ISSC), París, Francia, pp.169-170.
- Lander, E. (2000). Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000, p.246.
- Limoeiro Cardoso, M. (1975). *La ideología dominante: Brasil-América Latina*; Siglo Veintiuno Editores
- López, F. (2011). La educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe: principales tendencias. En: T. Dos Santos (Eds.). *América Latina y el Caribe: Escenarios posibles y políticas sociales*. Repensar América Latina, 3, Flacso. Montevideo: Unesco.
- Maza Zavala, D. (1975). *Hacia la dependencia económico*. UCV.
- Maza Zavala, D. (1987). *La economía de la década de los ochenta*. Problemas venezolanos. Economía y Ciencias Sociales, Número extraordinario, pp.15-39.
- Marighella, C. (1969). *Mini-manual del guerrillero urbano*. Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/marigh/obras/mini.htm>
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Segunda edición. Barcelona: Paidós.
- Monteforte Toledo, M. (1959). *Guatemala, monografía sociológica*. Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pedrosa, M., Fiori Arantes, O. B. (1995). *Textos Escolhidos: politicas das artes*; Edusp
- Piola, M. E. (2000). Paradigmas en crisis ante los nuevos y viejos desafíos

- de la cuestión social en América Latina. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9788] Nº 69 (80).
- Puiggrós, R (1956). *Historia crítica de los partidos políticos argentinos*. Buenos Aires: Editorial Galerna - ISBN Nº 950-556-480-5
- Pla, A. (1982) *La Historia y su método*. Barcelona: Fontamara
- Quintero, R. (1969). *Caminos para nuestros pueblos*. UCV. Caracas.
- Quijano, A. (1970). *Carácter y perspectiva del actual régimen militar en el Perú*. Documento de Seminario. Centro de Estudios Socio-Económicos. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Chile.
- Quijano, A. (1971). *Redefinición de la dependencia y marginalización en América Latina*. Cuadernos de la Sociedad Venezolana de Planificación, noviembre-diciembre, Caracas.
- Quijano, A. (1971). *Nacionalismo, Neoimperialismo y Militarismo en el Perú*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Periferia.
- Quijano, A. & Weffort, F. (1973). *Populismo, marginalización y dependencia* San José, Costa Rica: EDUCA.
- Quijano, A. (1976). *Crise Imperialista e Classe Operaria Na America Latina*. Portugal: Ed. Centelha,
- Quijano, A. (1978). *Imperialismo, Clases Sociales y Estado en el Perú 1895-1930*. Lima, Perú: Mosca Azul.
- Quijano, A. (1979). *Problemas agrarios y movimientos campesinos*. Lima, Perú: Mosca Azul.
- Quijano, A. & Weffort, F. (1980). *Dominación y cultura*. Lima, Perú: Mosca Azul.
- Quijano, A. & Weffort, F. (1982). Una introducción a Mariátegui.
- Quijano, A. (1988). *Modernidad, Identidad y Utopía en América Latina*. Lima, Perú: Ediciones Sociedad y Política.
- Quijano, A. (1991), (ed.). *Textos Básicos de José Carlos Mariátegui (Selección, Introducción y Prólogos a cada Sección, de Aníbal Quijano)*.

- México-Lima: Fondo de Cultura Económica,
- Quijano, A. (1995). *El fujimorismo y el Perú*. Lima, Perú: SEDES.
- Quijano, A. (1998). *La Economía Popular y sus caminos en América Latina*. Lima, Perú: Mosca Azul-CEIS.
- Ramírez Necochea, H. (1958). *Balmaceda y la contrarrevolución de 1891*. Santiago de Chile: Universitaria, 243.
- Ramírez Necochea, H. (1967). *Antecedentes económicos de la independencia de Chile*. Segunda edición (Revisada, corregida y aumentada). Facultad de Filosofía y Educación. Santiago: Universidad de Chile, 1967. 167pp.
- Ramírez Necochea, H. (1960). *Historia del imperialismo en Chile*. Santiago: Editora Austral.
- Ramírez Necochea, H. (1972). *Historia del imperialismo en Chile*. Anejos de estudios filológicos Nº4, Universidad Austral de Chile, 1972. 220
- Ramírez Necochea, H. (1984). *Fuerzas armadas y política en Chile (1810-1970): (antecedentes para una historia)*. México: Cultura.
- Ramos, J. A. (2006). *Revolución y Contrarrevolución en la Argentina - 2a ed.* Buenos Aires: Senado de la Nación.
- Rodríguez Araújo, O. (1979). *La reforma política y los partidos en México*. México: Siglo XXI Editores.
- Rojas Aravena, F. & Álvarez-Marín, A. (eds.) (2011). *América Latina y el Caribe: Globalización y conocimiento*. Repensar las Ciencias Sociales. Montevideo, Uruguay: Unesco.
- Salazar Valiente, M. (1981). El salvador: crisis, dictadura, lucha... (1920-1980) y anexos El Salvador: los últimos años (1974-1980) en América y otros. *Nuestra América en lucha por su verdadera independencia*. Nuestro Tiempo. 1a. Edición, México
- Sánchez Vásquez, A. (1975). *Del socialismo científico al socialismo utópico*. México: Ediciones Era.
- Sánchez Vásquez, A. (1978). *Ciencia y revolución, el marxismo de Althus-*

ser. México: Alianza Editorial.

Sánchez Vásquez, A. (1985). *Ensayos marxistas sobre historia y política*. Barcelona: Océano.

Stavenhagen, R. (1981). *Siete tesis equivocadas sobre América Latina*. Sociología y subdesarrollo. México: Nuestro Tiempo, 15-84. Recuperado de: <http://seminario7tesis.colmex.mx/images/pdf/stavenhagen-siete.pdf>. Fecha de consulta, marzo 08 de 2017.

Stavenhagen, R. (2001). *La cuestión étnica*. México: Colegio de México.

Stavenhagen, R. (2008). *Los pueblos indígenas y sus derechos*. México: UNESCO. Recuperado de: <http://www.cinu.org.mx/prensa/especiales/2008/Indigenas/libro%20pdf/Libro%20Stavenhagen%20UNESCO.pdf>. Fecha de consulta, marzo 08 de 2017.

Stavenhagen, R. (2014). FLACSO, CLACSO y la búsqueda de una sociología latinoamericana. *Perfiles latinoamericanos*, 22(43), 7-17. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-76532014000100001&lng=es&tIng=es. (2016, 12 de diciembre).

Serbin, H. (1991). *¿Por qué no existe el poder negro de América Latina?* *Nueva Sociedad* No. 111. Enero-Febrero 1991, pp.148-157. Recuperado de: http://nuso.org/mrdia/articles/downloads/1970_1.pdf

Silva Michelena, J. A. (1987). *Una sociología sin tregua*. Caracas: Fondo Editorial Tropylos; 89 p.; ISBN: 9806004159.

Silva Michelena, H. (1992) (Coord.). *Estudios selectivos para un análisis de la pobreza en Venezuela*, FACES-UCV, Caracas.

Soler, R. (1985). *Cuatro ensayos de historia: sobre Panamá y nuestra América*. Guatemala: Ediciones M. Arosemena.

Torres Rivas; E. (1971). Interpretación Del Desarrollo Social Centroamericano: *Procesos Y Estructuras de Una Sociedad Dependiente*; Editorial Universitaria Centroamericana,

Tussie, D. & Deciancio, M. (2011). La construcción del saber académico en

América Latina: ¿voz de los excluidos o sostén de la tecnocracia? En: Rojas, F. & Álvarez-Marín, A. (Eds.). *América Latina y el Caribe: Globalización y conocimiento*. Repensar las Ciencias Sociales, Vol. 1, Flacso. Montevideo: Unesco.

Unesco (2010). *Informe sobre las Ciencias Sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento*. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217366s.pdf. Fecha de consulta, marzo 08 de 2017.

Unesco (2016). *Informe Mundial sobre Ciencias Sociales 2016. Afrontar el reto de las desigualdades y trazar vías hacia un mundo justo*. Disponible en: <http://es.unesco.org/wssr2016>. Fecha de consulta, marzo 08 de 2017.

Unesco (2016). Informe Mundial sobre Ciencias Sociales 2016. Afrontar el reto de las desigualdades y trazar vías hacia un mundo justo. Disponible en <http://es.unesco.org/wssr2016>

Valdés, J. & Espina, M. (2011). *América Latina y el Caribe: La política social en el nuevo contexto – Enfoques y experiencias*. Repensar América Latina. Volumen 2. Flacso. Montevideo: Unesco.

Valencia, J. (2009). Crisis del Capital/del Capitalismo/de la Política. Ponencia presentada en el Banco Central de Venezuela el 12 de noviembre del 2009. Disponible en: http://www.bcv.orgve/jornadas/documentos/ponencia_judithvalencia.pdf

Valencia, J. (2008). *¿Unión o integración económica en nuestra América?* Colección Ideas claves. Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia.

Valenzuela, H. (1996) *Historia del movimiento obrero*. Recuperado de <http://mundoobrero.cl/historiadelmovimientoobrerochileno.pdf>

Velasco, F. (1976). *La estructura economía de la Real Audiencia de Quito*: Notas para su análisis, publicado en Ecuador: pasado y presente, Instituto de Investigaciones Económicas de la Universidad Central.

Velasco, F. (1990). *Ecuador, subdesarrollo y dependencia*. Corporación Edi-

tora Nacional.

Y caza, P. (1991). *Historia del Movimiento Obrero Ecuatoriano II*. Quito: CEDIME.

Y caza, P. (1988). *Síntesis histórica del movimiento obrero ecuatoriano*; CE-DIME,

Zanetti, O., García, A. (1987). *Caminos para el azúcar*. Ed. de Ciencias Sociales, 1987-417

Zea, L. (1950). *Dos etapas del pensamiento en Hispanoamérica*. México: El Colegio de México.

Zea, L. (1953). *América como conciencia*. México: Cuadernos Americanos.

Zea, L. (1974). *Dependencia y liberación en la cultura latinoamericana*. México: Joaquín Mortiz.

Zea, L. (1988). *Discurso desde la marginación y la barbarie*. Barcelona: Anthropos.

Zea, L. (2000). *Fin de milenio. Emergencia de los marginados*. México: Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 2

IMPACTO DE LA VIRTUALIZACIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN LAS CIENCIAS SOCIALES*

Ricardo Sandoval Barros¹
Tomás Caballero Trujol²

INTRODUCCIÓN

Este escrito de reflexión describe el efecto de las tecnologías de información y la comunicación en la educación y las Ciencias Sociales. Igualmente, muestra cómo su impacto en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, han generado cambios en los roles y maneras de desarrollar las sesiones de clases dentro y fuera del aula. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) se han convertido en una herramienta que ha variado las formas de enseñar. En la actualidad se investiga sobre las potencialidades de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje, además de su utilización por parte de los miembros de la comunidad educativa en lo relativo al uso de nuevas tecnologías para enseñar. Todos estos aspectos inciden en el reto que hoy enfrentan las Ciencias Sociales en cuanto a su enseñanza por medios virtuales y presenciales.

Sin embargo, existe un desbalance entre lo ideal y lo real frente a las TIC, que se manifiestan por un lado en altas expectativas de cambio y

* Este trabajo se encuentra vinculado al proyecto "Formación de ciudadanía, comunicación y transformación en contextos educativos en la Universidad Simón Bolívar".

1 Doctor en Educación. Docente-Investigador del Departamento de Ciencias Sociales y Miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales. rsandoval@unisimonbolivar.edu.co

2 Doctor y Magíster en Historia de América Latina. Profesor de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia y de la Universidad del Atlántico. Miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales. tcaballero@unisimonbolivar.edu.co - orcid.org/000-0003-2330-4712

mejora de la educación apoyada en el uso de las TIC, y por el otro los pocos avances que en este campo se han alcanzado hasta el momento. Según Coll & Monereo (2008), lo que sucede es que la capacidad de transformación y mejora de la educación mediante el uso de las TIC deben entenderse más bien como un potencial que puede o no hacerse realidad, y hacerse en mayor o menor medida, en función del contexto en el que estas tecnologías son efectivamente utilizadas (pp.1-24). Son pues los contextos de uso, y en el marco de estos, la finalidad que se persigue con la incorporación de las TIC, los que determinan su capacidad para transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje. En este sentido se deben mirar a las TIC como una herramienta y no una panacea que soluciona todos los problemas educativos.

POTENCIALIDAD DE LA VIRTUALIDAD TIC EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

El argumento más importante de la incorporación de las TIC a la educación es el rol de las tecnologías en la Sociedad de la Información (en adelante, SI) y su impacto en el contexto social, económico, cultural, político, a partir de la segunda mitad del siglo XX, en donde el conocimiento se ha convertido en el más valioso producto y la educación en el camino para obtenerlo. En esa medida la educación se vuelve el propósito fundamental para el progreso de una nación moderna, que se traduce en políticas estratégicas para alcanzar su desarrollo con todo lo que ello implica.

En la SI la educación es eje central para las políticas de desarrollo de los estados modernos, las TIC han impactado en los procesos educativos cambiando roles y maneras de hacer las cosas. Estas se han transformado en una herramienta que ha variado las formas de enseñar, características y potencialidades. Permiten romper barreras temporales y espaciales que han generado un aumento de la cobertura estudiantil a nivel mundial

mediante el rápido adelanto de las tecnologías multimediales y el uso del internet que se ha expandido en los medios educativos.

En este sentido, las nuevas tecnologías y la globalización han transformado el arte de enseñar, llevando la educación a grandes núcleos poblacionales mediante diversos ambientes de aprendizaje tales como la casa, el trabajo, el colegio, etc. El nacimiento de estos nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje están transformando rápidamente la forma de enseñar hasta el punto que muchos analistas de la SI están convencidos que los cambios y las transformaciones experimentadas en los últimos años en los espacios educativos tradicionales seguirán experimentándose (Cool, 2008; Rasco, y Recio, 2010).

El apartado anterior hace referencia a las transformaciones vividas en los escenarios educativos tradicionales y cómo la inclusión de las TIC en la educación incide en los procesos educativos, el aprendizaje y la calidad de la enseñanza. Pero esta afirmación no tiene una evidencia empírica suficiente porque no se han comprobado relaciones causales fiables entre el uso de las TIC y el fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes en contextos complejos como es el caso de la educación formal donde son diversos los factores los que intervienen de manera simultánea.

Algunos autores consideran que la dificultad de establecer relaciones causales directas entre la utilización de las TIC y el aprendizaje ha llevado a desplazar el centro de atención de los investigadores hacia los estudios que respondan cómo la incorporación de las TIC en los procesos formales y escolares de enseñanza y aprendizaje pueden transformar y modificar en ocasiones las prácticas educativas (Twining, 2002; Coll, Majós, Teresa, y Onrubia, 2008; Capilla, Torres, y Sánchez, 2015).

El razonamiento que subyace a este cambio de perspectiva es que no hay

sentido para intentar establecer una relación directa entre la incorporación de las TIC y los procesos y resultados del aprendizaje, ya que esta relación estará siempre modulada por el amplio y complejo abanico de factores que conforman las prácticas educativas. Lo que se propone es más bien indagar cómo, hasta qué punto, bajo qué circunstancias y condiciones las TIC pueden llegar a incidir en las prácticas educativas a las que se incorporan.

Esta perspectiva desplaza el análisis de las potencialidades de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje hacia el uso efectivo que hacen los miembros de la comunidad educativa, de las tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los que están involucrados; en ese sentido se vincula la mejora del aprendizaje de los estudiantes a su participación e implicación en este proceso y sus actividades, en donde las TIC son un factor entre muchos aspectos relevantes implicados.

En resumen, desde esta perspectiva, no es el uso de las TIC, ni sus particularidades los que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, sino las actividades que adelantan los miembros implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje, en las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información disponible. Desde las TIC es de donde hay que indagar las claves para comprender, analizar y valorar su impacto en la educación.

IMPACTO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

La incorporación de las TIC a la educación y los usos que hacen de ella los miembros de un grupo de formación (profesores y estudiantes) evidencian que existe un desfase entre la teoría y la realidad. De hecho, algunos estudios comparativos (Kozma, 2003; Benavides y Pedró, 2007; Balanskat, Blamire y Kefala, 2011; Etcheverry y Johnson, 2011; Khan, Hossain, Hasan y Clement, 2012) revelan la enorme diferencia que actual-

mente hay en términos de conectividad y cobertura de internet entre los países desarrollados y los que están en vía de desarrollo en lo referente a la incorporación de las TIC a la educación.

Dichos estudios evidencian que en los países del primer mundo la mayoría o incluso la totalidad de sus centros educativos cuentan con un alto nivel de equipamiento y disponen de conexión de banda ancha a Internet. Mientras que en los de tercer mundo son pocos los que gozan de estos recursos tecnológicos, generalmente se concentran en los colegios privados de estratos económicos altos y medios. En consecuencia, la inclusión de las TIC a los procesos de enseñanza y de aprendizaje dista de presentar –como se supone– efectos benéficos generalizados sobre la educación, entre otras razones porque los escenarios de formación en su mayoría presentan posibilidades limitadas de acceso y uso de estas tecnologías.

En palabras de Benavides y Pedró (2007), extraídas de su reciente trabajo sobre el estado de la cuestión en los países iberoamericanos:

Los niveles de uso de las TIC en el entorno escolar son extremadamente bajos, hasta el punto de que no pueden equipararse a los que los propios alumnos desarrollan fuera del entorno escolar, por lo menos en los países de la OCDE³, y probablemente en un número creciente de estados latinoamericanos. Las cifras disponibles arrojan un balance pobre y muy alejado de las expectativas iniciales. Es posible que tanto las ratios de alumnos por ordenador como las condiciones de los equipamientos, como la inevitable obsolescencia de una parte del parque instalado, sean razones de peso, pero probablemente no las únicas. (p.65)

³ Fundada en 1961, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) agrupa a 34 países miembros y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo.

Algunos estudios internacionales realizados en España, Escocia, Canadá, Estados Unidos y Chile han llegado a la conclusión de que existe un uso restringido de las TIC por parte de profesores y estudiantes para fortalecer las acciones de enseñanza y de aprendizaje. Igualmente, señalan que hay una limitada capacidad tecnológica para potenciar y promover procesos de innovación y cualificación de las prácticas educativas (Sigalés, Mominó y Meneses, 2007; Conlon y Simpson, 2003; Gibson y Oberg, 2004; Cuban; 1993, 2001 y 2003).

Dichos trabajos han identificado una serie de limitaciones que van más allá del acceso a las TIC, aunque es una condición necesaria pero no suficiente. Esto se puede evidenciar en algunos casos donde existen buenas infraestructuras para su acceso, pero los profesores y estudiantes a menudo hacen mal uso de las mismas. Un gran número de docentes, por ejemplo, todavía se aferran a no cambiar la metodología de enseñanza acorde a las nuevas dinámicas tecnológicas y educativas; y muchos de los estudiantes, con grandes habilidades y destrezas para manipular un ordenador, lo usan no para explotarlo como una herramienta para buscar conocimiento, sino para divertirse o entretenerse. En otras palabras, los usuarios no se están beneficiado al máximo de las TIC, por el contrario, las están subutilizando.

Las siguientes afirmaciones de Cuban (2003, pp.1-6), referidas a los Estados Unidos, pero que podrían aplicarse en centros educativos de otros países en los que el acceso del profesorado y del alumnado a las TIC está garantizado en términos generales, no dejan lugar a la ambigüedad:

Los hechos son claros. Tras dos décadas de introducción de los ordenadores personales en la nación, con cada vez más y más escuelas conectadas, y billones de dólares invertidos, algo menos de dos de cada diez profesores utilizan habitualmente (varias veces por semana) los ordenadores en

sus aulas. Tres o cuatro son usuarios ocasionales (los utilizan una vez al mes). Y el resto –cuatro o cinco de cada diez– no los utilizan nunca para enseñar. Cuando se analiza el tipo de uso, resulta que estas potentes tecnologías acaban siendo frecuentemente utilizadas como procesadores de textos y como aplicaciones de bajo nivel que refuerzan las prácticas educativas existentes en lugar de transformarlas. Después de tantos aparatos, dinero y promesas, los resultados son escasos. (Citado en Coll, 2014)

Por esta razón, en los últimos años las investigaciones sobre la influencia de las tecnologías en las prácticas educativas se han orientado hacia el análisis de cómo los actores del proceso educativo –específicamente profesores y estudiantes– utilizan las TIC en sus actividades de enseñanza y de aprendizaje, de las condiciones que hacen posible la puesta en marcha de procesos de innovación con TIC y de los factores que influyen en el éxito de estos procesos (Cuban *et al*, 2001; Tearle, 2004; Area, 2005; Hernández-Ramos, 2005; Sung y Lesgold, 2007; Coll, 2008; Rumayor, y Martínez, 2011).

Así, por ejemplo, en lo que concierne a la frecuencia de uso de las TIC en las aulas, la mayoría de los estudios coinciden en destacar la importancia de factores como el nivel de dominio que los profesores tienen –o se atribuyen– de las TIC, la formación técnica y sobre todo pedagógica que han recibido al respecto y sus ideas y concepciones previas sobre la utilidad educativa de estas tecnologías.

Por otra parte, sobre los tipos de uso, Sígales (citado en Coll, 2008) se enfoca en la importancia de los planteamientos pedagógicos que se atribuyen a los profesores. Es decir que los docentes hacen uso de las TIC que coinciden con sus miradas pedagógicas y su visión de procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ejemplo, los profesores con una mirada

transmisionista o tradicional de la educación tienden a utilizar las TIC para reforzar la transmisión de contenidos, mientras que los que tienen una visión más activa o constructivista las usan para promover la indagación, la participación, el análisis, la autonomía y el trabajo colaborativo.

Sin embargo, sería un error –a nuestro juicio– concluir, a partir de aquí, una especie de determinismo pedagógico o didáctico en el sentido de que el potencial de las TIC para transformar, innovar y mejorar las prácticas educativas depende directamente del enfoque o planteamiento pedagógico en el que se inserta su utilización.

La interrelación que se genera entre pedagogía, didáctica y tecnología es una urdimbre densa que implica relaciones complejas. Es claro que los resultados de antecedente investigativos demuestran que ni la incorporación, ni el uso de las TIC generan por sí solos cualificación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ni promueven transformación o innovación de las prácticas educativas, y en consecuencia, no mejoran *per se* el aprendizaje.

No obstante, las TIC tienen una serie de particularidades que amplían el horizonte y posibilidades de la práctica educativa, pues son susceptibles de promover en determinados contextos de uso, metodologías que cualifiquen las acciones educativas y favorezcan el aprendizaje de disciplinas como las Ciencias Sociales.

LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑABILIDAD EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Wallerstein (1996, p.4) plantea que: “La ciencia social es una empresa del mundo moderno; sus raíces se encuentran en el intento, plenamente desarrollado desde el siglo XVI y que es parte inseparable de la construcción de nuestro mundo moderno”. En este sentido, las Ciencias Sociales tienen como reto desarrollar un conocimiento sistemático que

pueda ser validado en la experiencia, de manera similar a como acontece con las ciencias naturales; a nuestro juicio esto es un error que incide en la manera como se enseñan las ciencias de corte social.

Además, es importante considerar que en la división o clasificación de las ciencias nunca ha sido clara la separación entre los campos del saber pertenecientes a las Ciencias Sociales y a las ciencias humanas; en unos casos se trata de dos formas para referirse a las mismas disciplinas, mientras en otros existen diferencias entre las disciplinas.

La división de saberes efectuada desde finales del siglo XVIII y principios del XIX, es mucho menos confusa respecto de las ciencias naturales y las humanidades, aunque todavía “Descartes o Newton, Leibniz o Malebranche, son denominados sin distinción sabios o filósofos” (Badinter, 2007, p.17) a pesar de que hicieron también grandes contribuciones a las ciencias naturales.

Deleuze y Guatari (1999, p.18), afirman que “...las Ciencias Sociales comprenden un conjunto de disciplinas que se ocupan de diferentes aspectos relacionados con los grupos humanos y la sociedad, en general, estudian las manifestaciones materiales e inmateriales de la humanidad”. Existen otras denominaciones que se ubican en el espectro de las Ciencias Sociales, como son las ciencias humanas y las humanidades, saberes que implican diferentes consideraciones de carácter epistemológico. Para acercarnos a una conceptualización enseñable de las Ciencias Sociales debemos aclarar en primera instancia lo que es un concepto.

Las Ciencias Sociales tienen problemas metodológicos específicos, estas situaciones no son comunes en las ciencias naturales debido a que dentro de las ciencias naturales hay poco debate sobre qué caracteriza a una ciencia, pues se consideran oficialmente una ciencia, es decir, se legitiman a sí mismas. En esto estriba su problema.

En sentido contrario, las Ciencias Sociales a través del tiempo han debatido, sobre qué es una ciencia y si el conjunto de sus disciplinas constituyen una ciencia social; dado que algunas disciplinas y estudios sociales, involucran procesos de razonamientos que no son considerados Ciencias Sociales en sentido estricto, como puede ser el caso de los aportes de los grupos indígenas y comunidades negras al estudio de nuestras realidades, saberes algunas veces olvidados y que desde nuestra perspectiva también es una manera de hacer ciencia.

Para ser específicos, según el Diccionario Crítico de Ciencias Sociales una ciencia se define a grandes rasgos por el tipo de metodología que utiliza; la tradición ha legado dos grandes caminos para acceder al conocimiento: la vía inductiva y la deductiva. El procedimiento inductivo es el método empleado por las Ciencias Sociales, el deductivo se le atribuye a las Matemáticas (Reyes, 2009).

En este contexto cabe preguntarse si es posible formular leyes de forma semejante a como lo hacen las ciencias naturales en el campo de las Ciencias Sociales. Para autores como Fay & Moon (1995) existen dos posturas polarizadas frente al tema: los naturalistas, que consideran a las Ciencias Sociales como muy similares a las ciencias naturales, y por lo tanto, correspondientes metodológicamente con estas.

En sentido contrario se ubica la postura de los humanistas, la cual asegura que ambas ciencias no tienen ningún punto en común, por lo tanto, las Ciencias Sociales no tienen correspondencia ni coherencia con el método científico clásico. Fay & Moon (1995) pretenden dar con un punto medio que haga pertinente la explicación del porqué existen las Ciencias Sociales como ciencias, y cómo ellas se diferencian de las ciencias naturales en cuanto a sus resultados, metodología y leyes que plantean, de carácter interpretativo en lo social y explicativas en lo natural. Para ellos las ciencias

naturales y las Ciencias Sociales coinciden en un aspecto y es que ambas son ciencias.

Desde otra postura, Nagel considera que:

En resumen, las Ciencias Sociales no poseen en la actualidad sistemas explicativos de vasto alcance considerados satisfactorios por la mayoría de los estudiosos profesionalmente competentes y se caracterizan por los serios desacuerdos tanto sobre cuestiones metodológicas como sobre cuestiones de contenido. (Nagel, 1991, p.451)

En consecuencia, se ha puesto en duda repetidamente la conveniencia de considerar a cualquier rama actual de la investigación social como una verdadera ciencia, habitualmente sobre la base de que, si bien tales investigaciones han brindado gran cantidad de información frecuentemente confiable acerca de temas sociales, estas contribuciones son principalmente estudios descriptivos... pero no suministran leyes estrictamente universales acerca de fenómenos sociales. (Nagel, 1991, p.451)

Como indica Nagel (1991), en la mayoría de los casos, para los sistemas sociales no es fácil la realización de experimentos en condiciones controladas de laboratorio; en otras situaciones los efectos que pueden ser predecibles son de carácter cualitativo, lo cual hace difícil el poder establecer los linderos cuantitativos para dichas predicciones. En las Ciencias Sociales cohabitan posturas que pueden ser hasta opuestas entre sí con relación a algún aspecto de la realidad; esta dicotomía no es clara para las ciencias naturales, pues estas disciplinas tienden a jerarquizar o dar preeminencia a un fenómeno sobre otro. A manera de ejemplo, posturas a favor y en contra del aborto, en el caso de las ciencias naturales intentarían responderse desde la idea de cuál es el argumento más fuerte. Se ha considerado de manera errada que las disciplinas humanistas de la ciencia social deberían tratar de imitar, al menos en este aspecto, a las ciencias exactas.

Sin embargo, estas distinciones teóricas son estudiadas con más profundidad en escritos como: *Teoría de las Ciencias Humanas* y también aparecen en otros enfoques epistemológicos como el *Diccionario Crítico de las Ciencias Sociales* (Reyes, 2009). Los aspectos antes referenciados nos indican que las Ciencias Sociales han buscado –en una lucha constante con las ciencias naturales– un reconocimiento de un estatus de ciencia para sus disciplinas, evento que se da al independizarse de la filosofía, aspecto que influye en el currículo cuando se habla de asignaturas importantes y de relleno.

Sobre los métodos que deben utilizar los científicos sociales, Bunge (1999), espera que “los investigadores se guíen por el método científico, que se reduce a la siguiente sucesión de pasos: conocimiento previo, problema, candidato a la solución, prueba, evaluación del candidato, revisión final de uno u otro candidato a la solución” (p.19). Si estos postulados se aplicaran totalmente, los pensadores de lo social deberían guiarse por el método científico; sin embargo, en este tema no hay consenso. El problema para las Ciencias Sociales radica en establecer cuál es el método ideal para que estas disciplinas sean tratadas como ciencias; consideramos que allí está el debate y su incidencia en la enseñabilidad de las Ciencias Sociales.

Asimismo, Bunge considera que la verificación de las proposiciones consiste en someterlas a prueba para comprobar su coherencia y veracidad, la que a menudo resulta aproximada, además, afirma que esa prueba puede ser conceptual, empírica o ambas cosas, que ningún elemento, excepto las convenciones y las fórmulas matemáticas, están exentos de las pruebas empíricas y tampoco hay ciencia alguna sin estas.

Estas premisas de Bunge (1999) sirven para apoyar la idea de una legitimación en las Ciencias Sociales de los paradigmas científicos, sobre la

base de que los fenómenos sociales, pueden ser objeto de mediciones y la posibilidad de un acuerdo universal sobre las medidas mismas; sin embargo, esta idea la critica Wallerstein (1996), en su obra *Abrir las Ciencias Sociales*, pues considera que la situación es más compleja, dado que se trata de entender los desafíos y situaciones que las Ciencias Sociales enfrentan en su estudio de la realidad, y cómo estos pueden ser llevados al aula escolar.

EL TRÁNSITO DE LA PRESENCIALIDAD A LA VIRTUALIDAD: UN PROCESO INACABADO

Las Ciencias Sociales y Humanas se han ocupado de la comprensión de las culturas, del desarrollo personal, de identificar los hechos históricos, analizar las relaciones políticas, los fenómenos económicos, los sucesos y acontecimientos de la convivencia cotidiana, de manera que podamos aceptar las diferencias, reconocer las diversidades de pensamiento y formas de ser, pero también, y sin que ello contradiga lo anterior, persistir en la búsqueda de una mayor justicia social, que dé sentido a lo ético y la formación en valores.

Durante varios siglos, las Ciencias Sociales se apoyaron en la hermenéutica que se refiere al proceso de interpretación de la realidad, aspecto que se realizó en un inicio por medio del estudio de los textos sagrados antiguos. En el siglo XX, esta propuesta desarrolló toda una metodología para interpretar la realidad por medio de textos que en la actualidad trascienden lo escrito. El método de este tipo de trabajo académico se sustenta en la comprensión. Al respecto, Babbie (2000) señala que: “Así, como se emplea en las Ciencias Sociales, aspira a entender el proceso de entender... nuestra comprensión inicial general de un texto, nos brinda un sitio desde donde examinar e interpretar el significado de las partes que comprende” (Babbie, 2000, p.260).

En la antigüedad en universidades como la de París y Salamanca, el ejercicio académico estuvo basado en la comprensión, sin embargo, había conducido al olvido de una de las funciones clásicas de la teoría, función que, entre otros, Arendt (1958) intentará recuperar al analizar la condición humana. Esa función radicaba en su eficacia práctica, entendida esta desde lo que Carlos Vasco explica como *praxis*: “Se trata es de ubicar la praxis social y personal dentro de la historia, y de orientar esa praxis... Este nivel de reflexión guiado por el interés práctico en el sentido de la Escuela de Fráncfort, lleva a disciplinas que ellos llaman histórico-hermenéuticas”. (Vasco, 1990, p 19).

Esto implica necesariamente la recuperación en las Ciencias Sociales de las regiones subjetivas e intersubjetivas del mundo de la vida, eliminadas por cierto a través de los procesos de industrialización y modernización de la sociedad contemporánea del consumo.

Desde ellas, nacerá lo que en Habermas (1962) se entiende por esfera pública. Las contribuciones del pensamiento de Husserl, de la Teoría Crítica de la Escuela de Fráncfort, de Horkheimer, Adorno y Marcuse fueron determinantes a este respecto. De esta forma, es posible pensar de forma articulada la metodología empleada para generar las siguientes reflexiones y los retos de las Ciencias Sociales en el marco del siglo XXI, que se proponen a continuación.

Se hace necesario recuperar la visión holística de la historia, a través de la diversidad humana es la tarea primordial para las Ciencias Sociales en el contexto del actual orden científico. Se trata de la posibilidad de hacer una lectura de la realidad social con otro lente, no enfocado desde el discurso de la homogeneidad ni de la relación dominante-dominado, sino desde

la diferencia (Fraser, 2003) desde los discursos marginados y ocultos en las redes sociales actuales. Se trata de un ejercicio propio de la razón dialógica (Habermas, 1981; 1999). Sustituirlo por el antidiálogo, por la verticalidad, por la uniformización, es pretender, asegura Freire (1970), la liberación de los oprimidos como instrumentos de la domesticación. No se trata de convertir a los sujetos en objetos cuantificables, estratificables, medibles, zonificables, manipulables. Se trata de un proceso de reconocimiento como sujetos (Freire, 1970, p.67).

En su mirada de la educación, Morin (2000) apunta a pensar las Ciencias Sociales desde la recuperación de la función crítica y contextualizada de la ciencia, y de manera precisa de la educación. De esta forma, las Ciencias Sociales tienen la tarea de alimentar la ciencia en general de su contenido humano y crítico. Desde allí, se plantea la propuesta de un horizonte sociocrítico que fundamente la tarea educativa con el fin de revisar tanto el inacabado proyecto moderno como la desesperanza de la misma posmodernidad planteada a los sujetos de hoy. Todo ello tiene un trasfondo social, una trascendentalidad, que no es otra cosa distinta que la interacción social. Esta es la competencia central y necesaria de los seres humanos del mundo de hoy dadas las condiciones propuestas desde la denominada sociedad de la información (Castells, 1999).

Es importante reflexionar sobre el reto que hoy enfrentan las Ciencias Sociales; su enseñanza por medios virtuales y presenciales es uno de los conceptos clave para pensar las Ciencias Sociales. Hoy es necesario el replanteamiento del concepto de realidad, pues la idea de realidad trasciende la vieja idea de presencialidad, la realidad es algo más que presencialidad, implica comprender los nuevos modelos sociales de la sociedad fragmentada del mundo de hoy y darle relevancia a nuevos grupos con diversos discursos en el contexto de hoy, llámese ambientalistas, LGBTI

(lesbianas, gays, bisexuales, travestis e intersexuales), etnias, indígenas, mujeres, minorías ideológicas y religiosas, ciudadanos digitales, entre otros (Sandoval, 2010). Es decir, actores con un rol protagónico, que se traduce en discursos, realidades y narraciones que las Ciencias Sociales no pueden obviar en su elaboración actual. De manera fuerte, y tal como se ha indicado más arriba, la crítica de este escrito es contra la posibilidad de concebir al estudiante como un sujeto unitario y homogéneo.

En enlace con ello, la comunicación se constituye en el espacio político por excelencia de la condición humana, escenario pertinente para pensar las Ciencias Sociales de hoy. En este orden de ideas las ciencias del espíritu (Hoyos, 1986; 1997), tienen como pendiente transformar a través de los lenguajes humanos e incluir en su discurso dimensiones tales como la diversidad, la pluralidad, la diferencia de tejidos sociales; el punto de llegada no es el afán por homogeneizar, ni por hallar identidades condenatorias a la uniformidad.

Es de especial relevancia la virtualidad en el presente; en este sentido la comunicación y el acceso a la información en un ser humano dependen de sus ventanas de percepción. Las ayudas tecnológicas en su desarrollo, apuntan día a día a problemas específicos. Se enmarcan según la necesidad que suplen y el tipo de capacidad a la cual apuntan para desarrollar. En el caso de las Ciencias Sociales la tecnología deberá contribuir a un mejor entendimiento de la realidad; esto a través de la demanda de productos, instrumentos, equipamientos o sistemas técnicos para su uso y su autonomía personal, facilitando la comunicación y el acceso a la información de sus actores sociales.

En este sentido, es relevante que los sujetos se asuman empoderados ante la sociedad de la información buscando así una mayor integración social y

participación activa en la vida económica y laboral de las personas. Por eso los estudiantes que ingresan a las instituciones deben ser ejercitados (por medios virtuales o presenciales) de manera teórica y práctica durante su formación a través de asignaturas que promuevan acciones que orientan, asesoran y suministran los fundamentos epistemológicos, lingüísticos, pedagógicos e investigativos de carácter académico (Sandoval, Caballero y Navarro, 2015, p.167).

En último término es necesario encontrar un sistema de adquisición e implementación de tecnologías que permita a la población de bajos recursos acceder a estas. Los procesos educativos juegan en este contexto un papel fundamental para que los diversos discursos de las Ciencias Sociales fluyan y generen conciencia crítica en los educandos. En esencia la enseñanza de las Ciencias Sociales en el presente deberá saber combinar los aspectos presenciales y virtuales, retomando lo mejor de ambas experiencias para beneficio de los educandos, de manera que contribuya a la formación integral del estudiante en el presente.

Consideraciones finales

En los últimos años la revolución tecnológica ha transformado la manera como se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, llevando la educación a lugares difíciles de imaginar si se compara con épocas anteriores. Gracias a la virtualización de las sesiones de clase se ha podido educar a grandes grupos poblacionales, o mejor, ofrecer más y mejores alternativas educativas para que las personas accedan a la información donde y cuando quieran, es decir, estudien a su ritmo o según sus necesidades mediante el uso de las TIC (De La Hoz, 2012).

Sin embargo, en los países en vías de desarrollo, la utilización de las TIC no ha impactado como se esperaba en el ámbito educativo, debido a que

un gran número de escuelas y universidades oficiales cuentan con escasos recursos; esto impide a estudiantes y profesores acceder –por ejemplo– a Internet de banda ancha, que es una herramienta esencial para conectarse a los campus virtuales, bibliotecas y bases de datos, es decir, para aprovechar al máximo los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías en el presente, mientras, en los países desarrollados como Estados Unidos y Gran Bretaña, por ejemplo, la virtualización ha tenido mayor penetración, porque su población cuenta con mejores herramientas para acceder a Internet. Además, el Estado les brinda a los alumnos de las universidades públicas y colegios oficiales conexión a internet de manera gratuita fuera y dentro del *campus*, para que trabajen de manera virtual y se beneficien de las bases de datos y otras fuentes del conocimiento necesarias para el aprendizaje.

Por último, podemos afirmar que en la actualidad las TIC juegan un papel importante en los procesos educativos, lo que ha generado cambios en las formas de enseñar y de transmitir el conocimiento. Las Ciencias Sociales también han sido impactadas por las nuevas tecnologías afectando la forma como se genera y transmite el conocimiento; además, ha tenido que adaptarse a los vertiginosos cambios de estos tiempos, para poder sobrevivir y seguir siendo una ciencia útil a la sociedad. En este sentido, la enseñanza de las Ciencias Sociales tendrá que emplear hábilmente estrategias pedagógicas, que combinen las mejores experiencias de enseñabilidad en ambientes presenciales y virtuales, también deberá ofrecer excelentes escenarios de aprendizaje a los educandos que contribuyan a su formación integral. Como se ha venido indicando, las Ciencias Sociales tienen la tarea de nutrir la ciencia en general de su contenido humano y crítico. Desde allí, se plantea la propuesta de un horizonte sociocrítico que cimente la tarea educativa con el fin de examinar tanto el inacabado proyecto moderno como la desesperanza de la misma posmodernidad esbozada a los sujetos del presente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area Moreira, M. (2005). *La educación en el laberinto tecnológico*. Barcelona: Ediciones Octaedro SL.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: Internacional Thompson Editores.
- Badinter, E. (2007). *Las pasiones intelectuales*. Deseos de gloria. (1735-1751). Buenos Aires. F.C.E.
- Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2011). *The ICT Impact Report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe*, 2006.
- Benavides, F. & Pedró, F. (2007). Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 19-69.
- Bunge, M. (1999). *Las Ciencias Sociales en discusión*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana S.A.
- Capilla, M. M., Torres, J. M. T., & Sánchez, F. R. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. *Pixel-Bit: Revista de Medios y educación*, (46), 103-117.
- Castells, M. (1999). *La era de la información*. México: Siglo XXI.
- Coll, C., Majós, M., Teresa, M., & Onrubia Goñi, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1-18.
- Coll, C. (2008). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 72, 17-40.
- Coll, C. & Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Coll, C. (2014). *El impacto de las tecnologías digitales de la información y la comunicación sobre el currículo escolar: una transformación en curso*. Ámbitos de Psicopedagogía y/Orientación.

- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classroom 1890-1990*. New York: Teacher College Press.
- Cuban, L. (2003). *Why is it so hard to get good schools?* N.Y.: Teachers College Columbia University.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, C. (2001). *High Access and Low Use of Technologies in High*.
- De La Hoz, C. (2012). *Las prácticas educativas para la formación profesional, fundamentadas en el desarrollo de comunidades de aprendizaje y mediadas por la didáctica de proyectos* (Tesis Doctoral). Universidad de Caldas - Rudecolombia. Manizales.
- Deleuze, G. y Guatari, F. (1999). *¿Qué es la Filosofía?* Quinta Edición, Barcelona: Editorial Anagrama S.A. (Primera Parte: Filosofía).
- Etcheverry, S. G., & Johnson, M. G. (2011). La brecha digital correspondiente: obstáculos y facilitadores del uso de TIC en padres de clase media y media baja en Chile. CTS: *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 6(18), 10.
- Fay, B. & Moon, D. (1995). What would an adequate philosophy of social sciences look like? In Martin and McIntyre: *Readings in the philosophy of social sciences*, MIT.
- Fraser, N. (2003). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Paideia.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1962). *Historia y crítica de la opinión pública: la transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Tauros.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Hernández-Ramos, P. (2005). If not here, where? Understanding teachers' use of technology in Silicon Valley schools. *Journal of Research on Technology in education*, 38(1), 39-64.
- Hoyos, G. (1986). Comunicación y mundo de la vida. *Revista Ideas y Valores*, 71(72), 73-106.

- Hoyos, G. (1997). *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en Ciencias Sociales: Las ciencias de la discusión*. ICFES-ASCUN.
- Khan, M., Hossain, S., Hasan, M., & Clement, C. K. (2012). *Barriers to the Introduction of ICT into Education in Developing Countries: The Example of Bangladesh*. Online Submission, 5(2), 61-80.
- Kozma, R. B. (2003). Technology and classroom practices: An international study. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(1), 1-14.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Nagel, E. (1991). *La estructura de la ciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós SAICF.
- Rasco, J. F. A., & Recio, R. M. V. (2010). El currículum y los nuevos espacios para aprender. En: *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*, 501-526. Morata.
- Reyes, R. (Director) (2009). *Diccionario crítico de las Ciencias Sociales*. Madrid-México: Ed. Plaza & Valdez.
- Rumayor, L. R., & Martínez, Y. M. (2011). Tecnologías de la Información y la Comunicación y la igualdad de oportunidades: contenidos necesarios para la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4), 7.
- Sandoval, R. (2010). *Utilitarismo clásico en la teoría política contemporánea*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Sandoval, R., Caballero, T. & Navarro, L. (2015). Proceso de formación en competencias comunicativas en la región Caribe de Colombia. En: C. Miranda Medina y D. Santos Cortezano (Comps.), *La Educación: una mirada desde la comunicación, la tecnología, la investigación y la didáctica*, 165-180. Barranquilla: Sello Editorial Coruniamericana.
- Sigalés, C., Mominó, J.M., Meneses, J. & Badía, A. (2009). *La integración de Internet en la educación escolar española: Situación actual y pers-*

pectivas de futuro. Barcelona: Ariel.

Sung, Y. T., & Lesgold, A. (2007). Software infrastructure for teachers. *Teachers College Record*, 109(11), 2541-2575.

Tearle, P. (2004). The implementation of ICT in UK secondary schools. *In Presentation at Becta Research Conference*.

Twining, P. (2002). Conceptualising computer use in education: introducing the Computer Practice Framework (CPF). *British Educational Research Journal*, 28(1), 95-110.

Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las Ciencias Sociales*. Santafé de Bogotá: Cinep.

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las Ciencias Sociales*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Parte 2

VARIABLES PERSONALES, CONTEXTUALES Y EDUCACIÓN

Capítulo 3

DIFERENCIAS ENTRE EL CLIMA ESCOLAR PERCIBIDO POR ESTUDIANTES Y LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN DOCENTES DE DOS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA *

Marly Johana Bahamón¹

Rosmira Cecilia Rubio Castro²

Ibeth Villanueva Sarmiento³

Yolima Alarcón Vásquez⁴

Maximiliano Barrios Herrera⁵

Alexander Baldiris⁶

Francisco Ballesteros Pastrana⁷

INTRODUCCIÓN

El clima escolar, como concepto, se refiere a un fenómeno que se da en los grupos humanos y que empezó a utilizarse en la segunda mitad del siglo pasado. Así, para referirse específicamente a fenómenos en las comunidades escolares, su uso habría sido adoptado por Mooss a fines de los 80 (Manzi, Flotts y Ramos, 2007 citado por Claro, 2013).

Actualmente el clima escolar se define como la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente escolar (Arón &

* Este capítulo hace parte del proyecto "Conductas y prácticas de riesgo en contextos académicos".

1 Psicóloga. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Doctorante en Psicología. Profesor investigador Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia. mbahamon@unisimonbolivar.edu.co - <http://orcid.org/0000-0003-2528-994X>

2 Psicóloga. Magíster en Educación. Profesor investigador Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia. ivillanueva1@unisimonbolivar.edu.co

3 Psicóloga. Magíster en Psicología. Profesor investigador Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia. rrubio1@unisimonbolivar.edu.co

4 Doctora en Psicología. Profesor investigador Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. yalarcon1@unisimonbolivar.edu.co - <http://orcid.org/0000-0001-6357-8908>

5 Ingeniero de Productividad y Calidad. Docente Fundación Tecnológica Antonio Arévalo TECNAR. Maestrante en Educación, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. maxibarríos01@hotmail.com

6 Docente Fundación Tecnológica Antonio Arévalo TECNAR. Maestrante en Educación. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. abaldiris@hotmail.com

7 Docente Fundación Tecnológica Antonio Arévalo TECNAR. Maestrante en Educación. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. fballesteros30@hotmail.com

Milicic, 1999 citado por Guerra, Vargas, Castro, Plaza & Barrera, 2012), el cual puede dividirse en dos clases: 1. El clima escolar tóxico, en el cual los estudiantes perciben al colegio como un lugar restrictivo, poco justo que descalifica a sus participantes. 2. El clima escolar nutritivo, caracterizado por la percepción de los estudiantes, de un ambiente justo, de reconocimiento y apoyo permanente dentro de la institución educativa.

En esta línea, Infante, *et al.* (2003) agregan que el clima escolar se refiere a la percepción favorable que alumnos y profesores tienen de la clase y de los lazos mutuos de apoyo, aceptación, reconocimiento y afecto. Otros autores como Cornejo & Redondo (2001) aclaran que lo que determina el clima escolar de una institución, es la percepción que tienen sus integrantes acerca del establecimiento de las interacciones con otros que se efectúan en el contexto escolar y el contexto social más amplio en que estas instituciones se desenvuelven.

El clima también ha sido descrito desde el punto de vista ecológico, como la relación que se establece entre el entorno físico y material del centro y las características de las personas o grupos; así mismo se ha considerado el sistema social, esto es, las interacciones y relaciones sociales (Molina & Pérez, 2006). Así, las personas son las responsables de otorgar significado particular a estas características psicosociales, las cuales constituyen, a su vez, el contexto en el cual ocurren las relaciones interpersonales. Por ello, el clima social de una institución, es definido en función de la percepción que tienen los sujetos de las relaciones interpersonales tanto a nivel de aula como del centro (Gairin Sallan, 1999 citado por Molina & Pérez, 2006).

En términos generales, el clima escolar se caracteriza de la siguiente manera: (1) Es un concepto globalizador, que alude al ambiente del centro; (2) Es un concepto multidimensional, determinado por distintos

elementos estructurales y funcionales de la organización; (3) Las características del componente humano constituyen variables de especial relevancia; (4) Tiene carácter relativamente permanente en el tiempo; (5) Influye en el logro de distintos objetivos académicos y de desarrollo personal; (6) La percepción de las personas constituye un indicador fundamental de la aproximación al estudio del clima (Coronel *et al.* 1994 citado por Molina & Pérez, 2006; Moreno, Díaz Mujica, Cuevas, Nova & Bravo, 2011).

Con relación a la evaluación de clima escolar algunos autores sugieren consultar a los alumnos ya que estos son los directamente implicados y pueden dar información, tanto de las pautas de relación entre iguales, como las que se establecen en sus relaciones con los profesores (González-Castro, Núñez & González-Pineda, 2006). Teixeira (2008), a su vez señala, que la imagen que tienen los estudiantes del clima escolar se mide por la relación que existe entre las relaciones establecidas con los otros dentro del ambiente escolar y las condiciones de trabajo. Para esto tienen en cuenta tres dimensiones: relación de pares, relación con profesores y relación con directores de grupo.

Otros estudios como los de Murillo & Becerra (2009), concluyen que los estudiantes vinculan el clima escolar; exclusivamente con los contextos de aprendizaje y no con el ámbito de relaciones interpersonales sociales. También señalan que la intolerancia, los estilos de liderazgo inadecuados, la envidia, la irresponsabilidad y el egoísmo son factores que impiden el desarrollo de un clima escolar adecuado.

Lo anterior pone en evidencia que son múltiples las formas de entender el clima escolar; sin embargo, es necesario considerar como elementos fundamentales, la percepción sobre las relaciones sociales y las condi-

ciones en que se dan los espacios de trabajo escolar, cuestión que hace complejo pensar en transformaciones al interior de una institución cuando el clima escolar es negativo y desfavorable para el desarrollo escolar de los estudiantes. Así, para su análisis también es posible incorporar elementos como patrones de la experiencia de las personas en su vida escolar que refleja normas, valores, metas, relaciones interpersonales, enseñanzas y prácticas de aprendizaje (Cohen, McCabe, Michelli & Pickerall, 2009). Al respecto, Anderson (1982) explica que "...el clima está influenciado por un conjunto de dimensiones particulares de la escuela tales como las características del contexto [...] presentes en los procesos del aula" (p.77).

Sobre el estudio del clima escolar las áreas más investigadas en las últimas tres décadas han sido: calidad de la enseñanza, aprendizaje social, emocional y ético, y desarrollo profesional y liderazgo.

En cuanto a los estilos de enseñanza, en la psicología han surgido nociones diferentes en torno a la categoría "estilos"; así por ejemplo, la noción de estilos cognitivos y estilos de aprendizaje se han consolidado sin dar lugar a dudas. Sin embargo, no sucede lo mismo con nociones recientes como los estilos de enseñanza o estilos pedagógicos, conceptos que se han utilizado para referirse a las formas particulares de los profesores en relación con sus formas de enseñar (Rendón, 2012). Al respecto, Camargo & Hederich (2007) se han preguntado si es necesario sumar otra categoría a las acciones ya definidas y realizadas en su quehacer por los profesores, concluyendo que es necesario analizar el concepto de estilos de enseñanza incorporándolo a las nociones existentes.

Los estilos de enseñanza son considerados como el constructo que incorpora todas las relaciones que un docente adecúa entre todos los elementos del proceso didáctico y la manera como estos se evidencian

en la presentación de la asignatura, es decir, la forma particular en que un docente organiza su clase e interactúa con sus estudiantes. Los estilos pueden clasificarse en dos grandes tipos: los reproductivos, que fomentan la individualidad y los productivos que se dirigen hacia la implicación cognitiva del estudiante (Delgado, 1991).

De acuerdo con Rendón (2010), los estilos de enseñanza:

Son modos, formas, adopciones o maneras particulares y características de pensar el proceso educativo y de asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto específico que se manifiestan en actitudes, comportamientos, acciones, procedimientos, actividades que se ponen en juego en la praxis docente. (p.7).

A pesar de tratarse de un término que aún no unifica sus interpretaciones es posible concluir que los estilos de enseñanza influyen en el estudiante en la medida en que se constituyen en un modo de hacer del docente en relación con su deseo de saber; se estructura a partir de un estilo propio y tiene como insumo la formación integral del docente; hace parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto conviene considerar de manera constante tanto las acciones del docente como del estudiante en la constitución del vínculo educativo. Además de lo anterior, el estilo hace énfasis en la posición del docente frente al saber y frente al estudiante (Rendón, 2012).

Estudios recientes sobre clima escolar y estilos de enseñanza

Sobre el tema de clima escolar y estilos de enseñanza, es posible identificar pocos estudios que han analizado las dos variables; sin embargo, en el panorama aparecen datos interesantes que aportan a la hipótesis de cierta relación entre ellas. Así mismo, surgen aspectos a considerar como el tipo de institución educativa, es decir, si se trata de entidades públicas o subsidiadas por el Estado o si se trata de instituciones privadas.

Un aspecto clave que no se pone en duda es el papel del profesor como agente que puede aportar al clima escolar favorable para el aprendizaje, y la manera como sus estilos de enseñanza pueden o no promover el trabajo en equipo, la implicación y el nivel de afiliación entre los estudiantes, así como prácticas pedagógicas que están relacionadas con la aparición de aspectos desfavorables como la individualidad y la competencia, que en últimas puede derivar en fenómenos como la violencia escolar.

En esta línea, Vargas, Castro, Plaza & Barrera (2012), analizaron la percepción del clima escolar en 1075 estudiantes de enseñanza media de Valparaíso de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares, quienes respondieron un cuestionario sobre clima social del centro escolar (CECSCE). Los resultados mostraron en términos generales un clima social escolar moderado, ponderando mejor el clima referido al centro escolar con respecto al clima del profesorado. Además encontraron diferencias según tipo de establecimiento, los estudiantes de colegios municipalizados percibieron de modo más desfavorable el clima social escolar que sus pares de colegios subvencionados y particulares.

Así mismo, Gázquez, Pérez & Carrión (2011) analizaron la relación entre el clima escolar y la resolución de conflictos: participaron 2013 alumnos de España, Hungría, Austria y República Checa encontrando que los alumnos españoles son quienes indican tener mejor relación entre sí y con sus profesores, los checos quienes más empatía muestran con los otros, y respecto a la participación, son los padres españoles y los húngaros, quienes tienen mayores niveles de participación a través de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos.

De manera específica, Borges (2015) realizó una investigación sobre las prácticas de enseñanza y clima escolar considerando que el clima organi-

zacional se constituye en la representación de lo que sus actores hacen y las experiencias que se producen dentro del aula. Indagaron si los puntos de vista sobre liderazgo y prácticas de los maestros estaban relacionados con lo que perciben sobre el clima escolar. En cuanto a las prácticas de enseñanza indagaron por la enseñanza, el apoyo para aprender, el control, la falta de apoyo para el trabajo individual, el uso de métodos que involucran a los estudiantes de manera diferente en su trabajo. En cuanto a clima escolar, se consideraron relaciones entre colegas, profesores y director de relaciones de clase, equidad, seguridad y condiciones de trabajo. Los resultados mostraron prácticas educativas estadísticamente significativas con las diferentes dimensiones del clima escolar. Los estudiantes hacen énfasis en que los maestros que son democráticos utilizan estrategias de aula democráticas, la calidad de las relaciones que desarrollan con sus compañeros, maestros y directores de clase se relacionan con la consideración de un clima escolar positivo. Equidad, seguridad y trabajo son condiciones que también contribuyen significativamente a la consideración de un clima escolar positivo.

Rojas (2013) abordó el tema cualitativamente analizando las prácticas educativas de cuatro escuelas primarias, que pueden ser conceptualizadas como violentas, para lo cual usó una metodología de corte etnográfica, en la que se utilizaron 160 observaciones participantes y 16 entrevistas semi-estructuradas. Sus resultados permitieron evidenciar ciertas dinámicas y estáticas de las prácticas escolares como espacios generadores de violencia hacia los estudiantes. Además logró determinar distintos escenarios y tipologías de docentes que contienen diferentes formas de violencia en sus prácticas pedagógicas y los climas de aula que generan.

Lo anterior se relaciona con el estudio realizado por Carbonero, Martín-

Antón & Reoyo (2011), quienes desde el enfoque metodológico cuantitativo pusieron a prueba la tesis de que un profesor estratégico es una forma distinta y eficaz de contribuir a la mejora del clima del aula. Para ello desarrollaron una situación experimental en la cual se entrenó a un grupo de profesores en habilidades motivadoras basadas en la instrucción, evaluación, habilidades sociales y motivación. Los participantes fueron profesores de 1º y 3º de la ESO de varios centros, que impartían clase a 264 alumnos de 1º y 253 de 3º. Los resultados mostraron eficacia del programa en todas las variables analizadas.

Las investigaciones revisadas permiten conocer en principio que el interés de la educación frente a temas como el clima escolar y los estilos de enseñanza son vigentes en el panorama actual, además de poner en perspectiva dos fenómenos que ocurren en el aula y que están relacionados con múltiples aspectos que no solo atañen al desarrollo cognitivo de los estudiantes y las posibilidades de aprendizaje, sino que se involucran otros aspectos de orden intersubjetivo que pueden poner en marcha en el aula cuando se vivencia la experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Por lo anterior se propuso como objetivo de investigación comparar el clima escolar y los estilos de enseñanza de dos instituciones educativas públicas de una misma ciudad que gozan de características similares puesto que reciben a población con idénticas condiciones socio-económicas, familiares, materiales y educativas, teniendo como supuesto que no se hallarían diferencias significativas entre el clima escolar y los estilos de enseñanza. Otro supuesto es que si se hallaban diferencias significativas en los estilos de enseñanza posiblemente se encontrarían diferencias entre las percepciones del clima escolar en los estudiantes entre hombres y mujeres. Lo anterior daría elementos para considerar maneras particulares de enseñar en determinadas poblaciones, así como incorporar

elementos diagnósticos que permitan al docente enfocar su enseñanza de acuerdo con las características de sus estudiantes en relación a cómo perciben el clima escolar, además de considerar otros aspectos sociodemográficos como el sexo.

Método

Diseño

Se trató de un estudio enmarcado en el paradigma empírico analítico con enfoque cuantitativo y diseño comparativo de corte transversal.

Participantes

Los participantes del estudio fueron 554 estudiantes de educación media de dos instituciones educativas de la ciudad de Cartagena y 28 docentes. Con relación a las características de los estudiantes 306 eran mujeres (55 %) y 247 hombres (45 %) con edades comprendidas entre 13 y 19 años ($M=15,7$ y $DE=1$) ubicados en estrato socioeconómico entre 1 y 4 pertenecientes en su mayoría a familias nucleares (43 %) y extensas (29 %).

Con relación a los docentes, sus edades oscilaron entre 29 y 63 años ($M=46,8$ $DE=11,5$) de los cuales 50 % eran hombres y el 50 % restante eran mujeres. Los docentes participantes dictan las siguientes asignaturas: biología, castellano, educación física, filosofía, física, informática, inglés, matemáticas, química y Ciencias Sociales. Reportan experiencia docente entre 9 y 39 años ($M=19,5$ $DE=10,8$).

Instrumentos

Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) de Martínez-Geijo (Martínez Geijo, 2007), sustentado en los Estilos de Aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 1999) diseñado para conocer el perfil de Estilos de Enseñanza. El cuestionario en su versión original española, tiene 80 proposiciones, las

que deben ser respondidas con un signo (+) si se está de acuerdo, o con un signo (-) si se está en desacuerdo. La versión utilizada fue validada por Chiang, Díaz, Rivas & Martínez-Geijo (2013) que consta de 71 ítems que se responden de manera afirmativa o negativa y permite identificar cuatro estilos: abierto, formal, estructurado y funcional.

Estilo de enseñanza abierto: Los docentes que muestran preferencia por este estilo tienden a promover actividades novedosas con temáticas novedosas en relación con los problemas del entorno. Tienden a cambiar con frecuencia su metodología con el objeto de evitar actividades rutinarias o monótonas; promueven el trabajo en equipo entre sus docentes y en su actividad propia. Favorecen el estilo de aprendizaje activo.

Estilo de enseñanza formal: Son docentes que favorecen el estilo de aprendizaje reflexivo. Así mismo tienden a planificar muy bien sus actividades, incluyendo solo contenidos dispuestos en el programa de la asignatura. Privilegian la reflexión, el análisis, la racionalidad, el orden y el detalle. Su actividad en equipo con otros docentes es reducida.

Estilo de enseñanza estructurado: Favorecen el estilo de aprendizaje teórico, privilegian la planificación y la coherencia. Profundizan en el marco teórico de sus contenidos la dinámica de sus clases suele desarrollarse bajo una cierta presión con actividades complejas de relacionar y estructurar. Promueven el trabajo en equipo en agrupamientos que sean homogéneos intelectualmente.

Estilo de enseñanza funcional: Son docentes que favorecen a estudiantes con estilo de aprendizaje pragmático. A pesar de que planifican sus contenidos, lo más importante para ellos es cómo llevar el conocimiento a la práctica. De esta forma tienden a realizar explicaciones cortas

incorporando ejercicios prácticos, valora que las intervenciones tanto de sus estudiantes como de sus colegas sean concretas.

Los baremos del instrumento establecen la siguiente interpretación

Tabla 1
Baremos cuestionario de estilos de enseñanza CEE

Estilos de enseñanza	Preferencia muy baja	Preferencia baja	Preferencia moderada	Preferencia alta	Preferencia muy alta
Abierto	0-5	6-7	8-11	12-13	14-18
Formal	0-10	11-13	14-15	16-17	18
Estructurado	0-7	8-10	11-13	14	15-18
Funcional	0-7	8	9-11	12-13	14-17

Escala de clima social escolar (CES) diseñada por Moos & Trickett (1974) y adaptada por Casullo, Álvarez & Pasman (1998). Su objetivo es “la medida de las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, así como el tipo de estructura organizativa de un aula” (Moos, Moos & Trickett, 1984, p.12). En su versión original consta de 90 ítems que miden 9 subescalas diferentes comprendidas en cuatro grandes dimensiones.

Dimensión de relación o relaciones: Evalúa el grado de involucramiento de los estudiantes en el ambiente, la posibilidad de apoyo y ayuda hacia los otros y el grado de libertad de expresión, es decir, la integración entre los estudiantes de clase. Comprende las subescalas de Implicación, que se refiere al interés de los estudiantes por las actividades de la clase y el disfrute del ambiente creado incorporando tareas complementarias; Afiliación, evalúa el nivel de amistad entre los alumnos y cómo estos se ayudan y apoyan en el desarrollo de tareas además de su disfrute por el trabajo con otros; Ayuda, explora el grado de ayuda, preocupación y amistad por los alumnos.

Dimensión de desarrollo personal o autorrealización:

Indaga por la importancia que se concede en la clase a la realización de las tareas y a los temas de las materias. Comprende las subescalas de Tarea, que evalúa la importancia que se le da a la terminación de las tareas programadas; Competitividad, indaga por el grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.

Dimensión de estabilidad o del sistema de mantenimiento:

Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos, funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Comprende las subescalas de Organización, que tiene que ver con la atención que se presta al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares; Claridad, valora la importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento, además de qué tan coherente es la normativa con las acciones del profesor; Control, evalúa el grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y penalización de aquellos que no las practican.

Dimensión del sistema de cambio:

evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase. Se conforma únicamente por la subescala de Innovación, que se constituye en el grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

Los baremos para su interpretación de acuerdo con los datos de la población estudiantes con Alfa de Cronbach ,767 son los siguientes:

Tabla 2
Baremos escala de clima social escolar CES para la población estudiantes

Dimensión	Subescala	Puntaje muy bajo	Puntaje bajo	Puntaje moderado	Puntaje alto	Puntaje muy alto
Relación o relaciones	Implicación	0-1	2-3	4-6	7-8	9 o más
	Afiliación	0-1	2-3	4-7	8-9	10 o más
	Ayuda	0-2	3-4	5-8	9-10	10 o más
Desarrollo personal o autorrealización	Tarea	0-1	2-3	4-7	8-9	10 o más
	Competitividad	0-2	3-4	5-8	9-10	10 o más
Estabilidad o del sistema de mantenimiento	Organización	0-1	2-3	4-7	8-9	10 o más
	Claridad	0-2	3-4	5-8	9-10	10 o más
	Control	0-2	3-4	5-8	9-10	10 o más
Sistema de cambio	Innovación	0-2	3-4	5-8	9-10	10 o más

Procedimiento

Se contactó a las autoridades de dos instituciones educativas de la ciudad de Cartagena, se solicitó consentimiento informado a los padres de los estudiantes y participaron solo quienes aportaron consentimiento y expresaron su voluntad de participar en el estudio. La administración de los instrumentos se realizó un único día mediante administración grupal por parte de tres docentes con entrenamiento en la aplicación de los instrumentos. A los docentes se les abordó de manera individual para la administración de las pruebas. Para el procesamiento de datos se realizó tabulación en hoja de Excel y seguidamente se construyó una base de datos en SPSS 19.0, para los análisis estadísticos se aplicaron estadígrafos de análisis de medida de tendencia central, prueba T student para la comparación de medias y Alfa de Cronbach para determinar la confiabilidad de los instrumentos.

Resultados

Inicialmente se realizaron análisis de fiabilidad a los instrumentos aplicados, procedimiento que arrojó indicadores adecuados puesto que para la escala de clima escolar el Alfa de Cronbach fue ,767 y para la escala de estilos de enseñanza fue ,739.

Tabla 3
Puntuaciones obtenidas en las Escalas de clima escolar según sexo

Sexo	Puntaje	Implicación	Afiliación	Ayuda	Tarea
Mujer	Muy bajo	1,3	,7	3,6	,0
	Bajo	20,9	7,8	7,5	5,6
	Medio	49,0	69,3	72,2	84,3
	Alto	24,5	18,6	16,7	9,8
	Muy alto	4,2	3,6	,0	,3
Hombre	Muy bajo	2,0		,0	1,2
	Bajo	15,8	6,5	2,4	8,1
	Medio	54,7	63,6	11,3	74,1
	Alto	22,3	26,7	70,4	16,2
	Muy alto	5,3	3,2	15,8	,4

Sexo	Puntaje	Competitividad	Organización	Claridad	Control	Innovación
Mujer	Muy bajo	,3	,7	,0	2,0	,3
	Bajo	7,5	8,2	6,5	17,0	7,2
	Medio	81,4	61,4	75,5	78,1	85,9
	Alto	10,8	24,5	18,0	2,9	6,5
	Muy alto	,0	5,2	,0	,0	,0
Hombre	Muy bajo	,0	1,6	,0	2,0	1,6
	Bajo	10,9	11,7	9,3	17,0	10,5
	Medio	81,0	63,2	76,1	74,9	81,4
	Alto	8,1	20,2	14,6	6,1	6,5
	Muy alto	,0	3,2	,0	,0	,0

El análisis de las puntuaciones obtenidas en las escalas de clima escolar diferenciadas por el sexo de los estudiantes participantes permitió identificar que las mujeres mostraron una tendencia a puntuar alto en las escalas de Organización e Implicación, a diferencia de los hombres quienes puntuaron más alto en las subescalas de Ayuda y Afiliación (Tabla 3).

Tabla 4.
Prueba T comparación de puntuaciones en clima escolar por sexo

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
				F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
		Inferior	Superior							
Subescala Implicación	Se han asumido varianzas iguales	,356	,551	-,146	551	,884	-,025	,169	-,356	,307
	No se han asumido varianzas iguales			-,146	525,833	,884	-,025	,169	-,356	,307
Subescala Afiliación	Se han asumido varianzas iguales	,345	,557	-2,508	551	,012	-3,890	,155	-,693	-,840
	No se han asumido varianzas iguales			-2,519	535,722	,012	-3,890	,154	-,692	-,860
Subescala Ayuda	Se han asumido varianzas iguales	1,004	,317	,446	551	,656	,070	,156	-,237	,376
	No se han asumido varianzas iguales			,445	519,793	,657	,070	,157	-,238	,377
Subescala Tarea	Se han asumido varianzas iguales	7,975	,005	,429	551	,668	,057	,132	-,203	,316
	No se han asumido varianzas iguales			,421	482,772	,674	,057	,134	-,207	,321
Subescala Competitividad	Se han asumido varianzas iguales	,104	,747	1,512	551	,131	,195	,129	-,058	,449
	No se han asumido varianzas iguales			1,512	526,491	,131	,195	,129	-,058	,449
Subescala Organización	Se han asumido varianzas iguales	,714	,398	2,261	551	,024	,391	,173	,051	,730
	No se han asumido varianzas iguales			2,250	525,879	,025	,391	,174	,050	,732
Subescala Claridad	Se han asumido varianzas iguales	,183	,669	2,072	551	,390	,280	,135	,015	,546
	No se han asumido varianzas iguales			2,071	305,674	,390	,280	,145	,014	,546
Subescala Control	Se han asumido varianzas iguales	,552	,458	,394	551	,694	,057	,145	-,227	,341
	No se han asumido varianzas iguales			,394	529,472	,694	,057	,145	-,227	,341
Subescala Innovación	Se han asumido varianzas iguales	5,485	,020	1,334	551	,183	,166	,125	-,079	,411
	No se han asumido varianzas iguales			1,314	490,600	,189	,166	,126	-,082	,414

Los resultados hallados en los análisis descriptivos sobre las puntuaciones

obtenidas por hombres y mujeres en cada una de las escalas del clima escolar soportan lo identificado pues se hallaron diferencias significativas entre las subescalas de: Afiliación, Competitividad, Organización, Claridad e Innovación. Al respecto, es importante considerar que los puntajes más altos en mujeres se ubicaron en las escalas de Competitividad, Organización, Claridad e Innovación, mientras que los hombres obtuvieron mayores puntajes en Afiliación (Tabla 4).

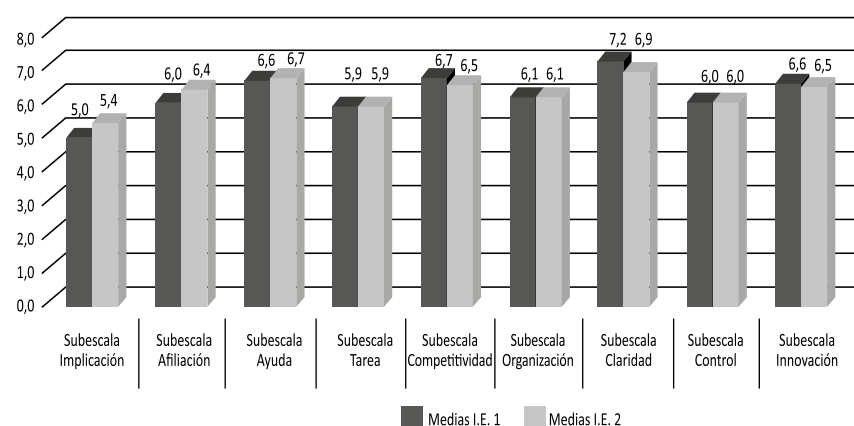


Figura 1

Comparación de medias en clima escolar por Institución educativa

Al realizar el análisis de las medias para cada una de las escalas del clima escolar se identificó que en la institución educativa que se denominó 1, las dimensiones que obtuvieron mayor puntuación fueron Claridad seguida de la Competitividad, siendo más bajas las puntuaciones en Implicación y Tarea. En la institución 2 las escalas con puntajes altos fueron Claridad y Ayuda, en tanto las más bajas fueron Implicación y Tarea (Figura 1).

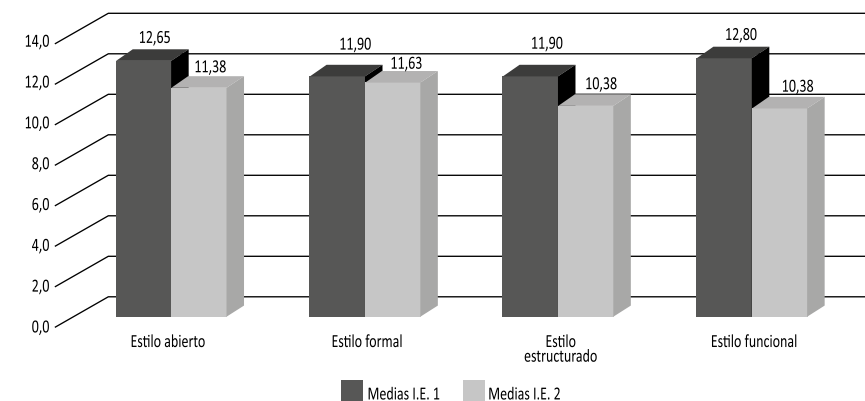


Figura 2

Comparación de medias en estilos de enseñanza por Institución educativa

Con relación a los estilos de enseñanza se identificaron como prevalentes en la institución 1 el estilo funcional seguido del abierto, a diferencia de la institución 2 en la cual prevaleció el estilo formal seguido del abierto (Figura 2).

A pesar de encontrar algunas diferencias en los estilos de enseñanza de manera descriptiva, se realizaron análisis de comparación de medias para detectar si las diferencias eran estadísticamente significativas. Los resultados indican que todas las escalas del clima escolar arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre las dos instituciones y a pesar de la similitud de condiciones socio-demográficas y de subvención por tratarse de entidades públicas, la percepción que tienen los estudiantes difiere en los dos contextos puesto que todos los datos de significación bilateral fueron menores que ,05 (Tabla 5).

Tabla 5.
Prueba T para clima escolar

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Subescala Implicación	Se han asumido varianzas iguales	3,568	,059	-2,979	551	,003	-,538	,181	-,893	-,183
	No se han asumido varianzas iguales			-3,073	345,928	,002	-,538	,175	-,883	-,194
Subescala Afiliación	Se han asumido varianzas iguales	,111	,739	-2,892	551	,004	-,483	,167	-,811	-,155
	No se han asumido varianzas iguales			-2,872	315,982	,004	-,483	,168	-,814	-,152
Subescala Ayuda	Se han asumido varianzas iguales	14,305	,000	-4,823	551	,000	-,795	,165	-1,119	-,472
	No se han asumido varianzas iguales			-4,436	267,809	,000	-,795	,179	-1,149	-,442
Subescala Tarea	Se han asumido varianzas iguales	2,923	,088	-3,792	551	,000	-,533	,141	-,810	-,257
	No se han asumido varianzas iguales			-3,698	303,115	,000	-,533	,144	-,817	-,250
Subescala Competitividad	Se han asumido varianzas iguales	6,027	,014	-3,913	551	,000	-,539	,138	-,810	-,268
	No se han asumido varianzas iguales			-3,732	288,773	,000	-,539	,144	-,823	-,255
Subescala Organización	Se han asumido varianzas iguales	1,211	,272	-4,184	551	,000	-,771	,184	-1,134	-,409
	No se han asumido varianzas iguales			-4,296	342,075	,000	-,771	,180	-1,125	-,418
Subescala Claridad	Se han asumido varianzas iguales	2,221	,137	-3,117	551	,002	-,453	,145	-,739	-,168
	No se han asumido varianzas iguales			-3,051	305,674	,002	-,453	,148	-,745	-,161
Subescala Control	Se han asumido varianzas iguales	,079	,779	-2,148	551	,032	-,334	,156	-,640	-,029
	No se han asumido varianzas iguales			-2,171	329,152	,031	-,334	,154	-,637	-,031
Subescala Innovación	Se han asumido varianzas iguales	,053	,819	-2,027	551	,043	-,272	,134	-,535	-,008
	No se han asumido varianzas iguales			-2,001	311,741	,046	-,272	,136	-,539	-,005

En cuanto al análisis de los estilos de enseñanza en las dos instituciones educativas fue posible evidenciar que hubo diferencias estadísticamente significativas entre tres de las escalas (estilo abierto, formal y funcional),

pero no fue así para la escala de estilo estructurado que mostró un comportamiento similar en las dos instituciones pues no se hallaron diferencias significativas (Tabla 5).

Tabla 6
Prueba T para estilos de enseñanza

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Estilo abierto	Se han asumido varianzas iguales	,714	,406	1,936	26	,064	1,275	,659	-,079	2,629
	No se han asumido varianzas iguales			1,698	10,230	,120	1,275	,751	-,393	2,943
Estilo formal	Se han asumido varianzas iguales	2,065	,163	,284	26	,779	,275	,970	-1,718	2,268
	No se han asumido varianzas iguales			,329	18,278	,746	,275	,837	-1,482	2,032
Estilo estructurado	Se han asumido varianzas iguales	,000	,998	1,620	26	,117	1,525	,941	-,410	3,460
	No se han asumido varianzas iguales			1,642	13,334	,124	1,525	,929	-,476	3,526
Estilo funcional	Se han asumido varianzas iguales	1,384	,250	3,243	26	,003	2,425	,748	,888	3,962
	No se han asumido varianzas iguales			2,830	10,146	,018	2,425	,857	,519	4,331

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados encontrados en el estudio dan apertura a una discusión que apenas comienza, puesto que son pocos los estudios que se han concentrado en indagar por el clima escolar y los estilos de enseñanza. En esta línea, la primera variable se ha estudiado frecuentemente en relación con otros aspectos convivenciales, en tanto poco se ha asociado con el tema

profesoral y las características de sus acciones pedagógicas. Lo anterior, sin perder de vista la escasa investigación sobre los estilos de enseñanza en educación media.

Teniendo en cuenta los datos, es posible en principio, identificar diferencias en la manera como hombres y mujeres perciben el ambiente escolar; en este sentido, los análisis descriptivos mostraron una tendencia de las mujeres a puntuar más alto en las escalas de Organización e Implicación a diferencia de los hombres quienes puntuaron más alto en las subescalas de Ayuda y Afiliación. Estos resultados se analizaron con mayor rigurosidad mediante una prueba T corroborando dichas diferencias agregando, además, que las mujeres puntuaron más alto de manera significativa en las escalas de Competitividad, Organización, Claridad e Innovación, en tanto los varones mostraron una tendencia a valorar más la Afiliación, resultados que coinciden con lo expuesto por Guerra, *et al.* (2012).

Al iniciar el proceso de investigación se consideró la comparación entre dos instituciones educativas de características similares con el fin de identificar la existencia o no de diferencias entre los estilos impartidos por los profesores. Si bien los estilos de acuerdo con el marco teórico del constructo hacen parte de un conjunto de acciones y maneras de concebir el acto educativo de enseñar y todo lo que ello involucra incluyendo la relación con sus estudiantes, era previsible que se encontrarían diferentes estilos en los docentes al interior de una misma institución, sin embargo, también se consideró que como variable no solamente incorpora aspectos subjetivos del profesor sino que estos pueden ser o no estimulados por la estructura organizacional, sus recursos, lineamientos, entre otros.

Los resultados sobre este aspecto evidenciaron la existencia de una identidad específica definida en cada institución a pesar de las similitudes

que estas guardan en términos de subvención, recursos, instalaciones y población estudiantil. Pareciera que entre los docentes se estableciera una dinámica propia que brinda especial relevancia a unos aspectos más que a otros. En este sentido, se muestra que el estilo de enseñanza privilegiado es el funcional, en tanto en la otra institución el estilo formal prevalece. Estos dos estilos muestran diferencias notables en la manera como los docentes organizan sus contenidos y desarrollan sus clases.

Así, en la primera institución hay una tendencia de los docentes a preocuparse por la articulación de lo que enseñan con el contexto inmediato del estudiante, valorando el contacto con la realidad del conocimiento, además de tratar de coincidir con los ritmos de los estudiantes que tienden a buscar la inmediatez en sus contextos, así, generalmente se busca dar sentido a la práctica en la experiencia y los hechos concretos. En contraste, en la institución 2 sus docentes se enfocan en el análisis, el orden y la coherencia, privilegiando la reflexión y la racionalidad.

El estilo de enseñanza estructurado fue el que menos puntuación obtuvo en las dos instituciones y muestra claramente coincidencia con resultados expuestos por Henao & Molina (2013), quienes desarrollaron una investigación similar pero con docentes de educación preescolar encontrando que el estilo tradicional (en este caso equiparable por sus características) era el menos reportado por docentes y estudiantes.

A pesar de lo anterior, es importante señalar que en este aspecto las puntuaciones no fueron definitivas, es decir, no fue posible identificar con claridad la preferencia por un único estilo de enseñanza; de hecho, las medias son muy similares al distribuirse entre los diferentes estilos de enseñanza, lo cual coincide con los resultados encontrados por Oviedo *et al.* (2010) en un estudio llevado a cabo en el mismo país con siete insti-

tuciones de educación secundaria que considera una mixtura entre los estilos desarrollados por los docentes.

Un aspecto a considerar para nuevas líneas de investigación es particularizar los estilos de enseñanza en relación con el área que se imparte pues algunas investigaciones reportan resultados diferentes en este sentido y ponen en evidencia que el área de desarrollo pedagógico podría relacionarse con el estilo de enseñanza, así como determinados estilos favorecerían el desarrollo académico en asignaturas específicas (Espeleta, 2014; Camaras-Altas, 2009). Otra línea de interés que surge a partir de los resultados puede definirse en torno a la posible relación entre los estilos de enseñanza y la manera como los estudiantes perciben el clima escolar de su institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1999). *Los estilos de Aprendizaje*. España: Bilbao.
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Borges, P. (2015). Teaching practices and school climate: *The portuguese student's views*. *Journal ECPS*, 11, 177-192.
- Camaras-Altas, R. (2009). Estudio comparativo de los diferentes estilos de enseñanza en educación física. *Innovación y experiencias educativas*, 18, 1-11.
- Camargo, A. & Hederich, C. (2007). El estilo de enseñanza: un concepto en búsqueda de precisión. *Revista Pedagogía y Saberes*, 26, 31-40.
- Carbonero, M., Martín-Antón, L. & Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 133-142.
- Cassullo G., Álvarez L. & Pasman, P. (1998). *Manual Adaptación de las escalas de clima social escolar y familiar*. VI Anuario de Investigaciones. Buenos Aires.

- Chiang, M. T., Díaz, C., Rivas, A. & Martínez-Geijo, P. (2013). Validación del cuestionario estilos de enseñanza (CEE). Un instrumento para el docente de educación superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 12(11), 1-16.
- Claro, J. (2013). Calidad en educación y clima escolar. *Apuntes Generales. Estudios Pedagógicos*, 34(1), 347-359.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Última Década*, 15, 11-52.
- Delgado, M. (1991). *Los estilos de enseñanza en Educación Física*. ICE: Universidad de Granada.
- Espeleta, A. (2014). *El cuestionario TSQ para determinar estilos de enseñanza en docentes de Matemática: validación y resultados*. IX Festival Internacional de Matemática. Quepos, Puntarenas, Costa Rica.
- Gázquez, J., Pérez, MC. & Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- González-Castro, J., Núñez, L. & González-Pianda, P. (2006). Evaluación de los comportamientos educativos en los centros escolares. *Psicothema*, 18(4), 686-695.
- Guerra, C., Vargas Castro, J., Castro Arancibia, L., Plaza Villarroel, H. & Barrera Montes, P. (2012). Percepción del clima escolar en estudiantes de enseñanza media de Valparaíso de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 103-115.
- Henao, A. & Molina, J. (2013). *Estilos de enseñanza de las docentes de Preescolar del Suroeste* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Colombia.
- Infante, L., Hierrezuelo, L., García, B., Sánchez, A., De la Morena, M.L., Muñoz, A., y Trianes, M.V. (2003). Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en alumnado de secundaria. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4(2), 277-286.

- Martínez Geijo, P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y enseñanza desde la práctica del aula*. España: Bilbao.
- Molina, N. & Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula, un caso de estudio. *Revista Paradigma*, 27(2).
- Moos, R. & Trickett, E. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R., Moos, B., & Trickett, E. (1984). *FES, WES, CIES, CES. Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA.
- Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C. & Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: Alcances, Herramientas de evaluación, y Programas de Intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-82.
- Murillo, P. & Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de "redes semánticas naturales". Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399.
- Oviedo, P., Cárdenas, F., Zapata, P., Rendón, M., Rojas, Y. & Figueroa, L. (2010). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: implicaciones para la educación por ciclos. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 55, 31-43.
- Rendón, M. (2010). Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia (primera fase Facultad de Educación). *Revista Unipluriversidad*, 10(1), 1-18.
- Rendón, M. (2012). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 175-195.
- Rojas, J. (2013). Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 87-104.
- Teixeira, M. (2008). Clima da escola na perspectiva dos alunos. In M. C. Alves-Pinto (Coord.), *Alunos na escola – Imagens e interações*, 79-116. Porto: ISET.
- Vargas, J., Castro, L., Plaza, H. & Barrera, M. (2012). Percepción del clima escolar en estudiantes de enseñanza media de Valparaíso de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 103-115.

Capítulo 4

¿SON LOS PROFESORES CAPACES DE MODIFICAR LA MOTIVACIÓN ESCOLAR DE SUS ESTUDIANTES?*

Karla Andrea Lobos Peña¹

Durante las últimas décadas, uno de los campos más fructíferos dentro de la investigación educativa ha sido el de la búsqueda de factores asociados al aprendizaje escolar. Desde distintas perspectivas teóricas y áreas de estudio se han intentado conocer cuáles son las variables que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuál es su importancia relativa y cómo podrían ser mejoradas (Cornejo & Redondo, 2007; González, Núñez, Glez & García, 1997).

La motivación es un medio importante para promover el aprendizaje, la actividad constructiva del alumno y la capacidad de transformar la información en conocimiento, siendo la escuela, en los primeros años, la que influye de manera decisiva en el desarrollo de los procesos motivacionales del alumno (Carbonero, Martín-Antón, Reoyo & Román, 2010).

La complejidad de estudiar los aspectos motivacionales y cognitivos que operan conjuntamente para crear las condiciones del aprendizaje es un desafío. Entre las variables más estudiadas se encuentran, el autocon-

* Capítulo derivado de investigación de Tesis Doctoral "Autoconcepto académico y prácticas valorativas pedagógicas".

¹ Psicóloga Educacional, Magíster en Psicología Educacional, Doctora en Psicología, Docente Carrera de Psicología Universidad Santo Tomás Sede Concepción, Chile.
klobosp@gmail.com - karlalobos@santotomas.cl

cepto académico, las atribuciones causales, metas, autoeficacia escolar, entre otras, que logran explicar entre el 20 % y 50 % de la varianza del logro académico (Castejón & Miñano, 2011; Isiksal, 2010). Además, cuando estas son tomadas en conjunto logran explicar cerca del 70 % de la predicción del rendimiento académico lo que las sitúa en un nivel similar al de variables como aptitud e inteligencia (Diseth, 2011; Castejón & Miñano, 2011; Hui-Ju, 2009).

El autoconcepto académico es una de las variables que mayor correlación obtiene en los modelos cognitivo-motivacionales del desempeño escolar, alcanzando en algunos casos, la mayor capacidad predictiva de entre el conjunto de variables motivacionales sobre el rendimiento académico (Castejón & Miñano, 2011; Guay, Boivin & Marsh, 2003; Guay, Larose & Boivin, 2004).

El autoconcepto académico, con amplio respaldo teórico (Marsh & Martin, 2011), hace referencia a la autopercepción del alumno acerca de su propia competencia para llevar a cabo determinadas actividades y tareas escolares. Un autoconcepto positivo lleva a la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje, aumentando su sentido de competencia, es decir, cuando confía en sus propias capacidades desarrolla altas expectativas de autoeficacia, valora la tarea y se siente responsable de los objetivos del aprendizaje (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008), influyendo, además, en las aspiraciones profesionales futuras de los estudiantes (Marsh, & Nagengest, 2012).

Marsh (1990) realiza un modelo empírico del autoconcepto académico que es la que en la actualidad merece un mayor reconocimiento y se utiliza en gran parte de las investigaciones (2008; Esnaola *et al.*, 2008; Green, Marsh & O'Mara, 2006; Hui-Ju, 2009).

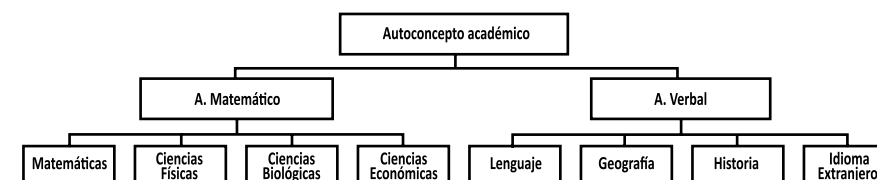


Figura 1
Modelo del autoconcepto académico de Marsh (1990)

Este modelo resulta útil para explicar las relaciones entre los autoconceptos académicos centrales y cómo las facetas del autoconcepto académico se diferencian más entre sí y correlacionan menos que los logros obtenidos en distintas asignaturas académicas; es decir, que a la hora de examinar la relación entre el autoconcepto académico y el logro académico debe tenerse en cuenta la asignatura académica específica (Esnaola *et al.*, 2008).

La utilización de medidas específicas del autoconcepto vinculadas con el contexto académico, en detrimento de la utilización de medidas de carácter general o no referidas a autopercepciones en el ámbito escolar parece ser más conveniente a la hora de diseñar intervenciones en el aula destinadas a modificar el autoconcepto de cara a mejorar el rendimiento de los estudiantes (Esnaola *et al.*, 2008). La mejora del autoconcepto general no conlleva necesariamente una mejora en el rendimiento (Marsh & Martin, 2011), por lo que es mejor atender a la promoción de autoconceptos específicos.

En el desarrollo del autoconcepto académico existen marcos de referencia que ejercen un rol en su construcción (Barraza & Gutiérrez, 2011; Cerrillo, 2003; Skaalvik, & Skaalvik, 2002). Estos marcos de referencia se dividen en externos e internos. Los externos incluyen las comparaciones con los promedios del curso, de otros alumnos, de otras escuelas. Un marco de

referencia interno, incluye las comparaciones de los desempeños académicos en distintos dominios en un momento dado y las comparaciones del desempeño en un solo dominio a través del tiempo, y las comparaciones de este con las propias metas y aspiraciones.

La trayectoria de la construcción del concepto de sí mismo tiende a reflejar cambios no lineales (Guay *et al.*, 2003). En infancia temprana, los niños desarrollan inicialmente una muy positiva percepción de sí mismos, que tiende a estar sobrevalorada, en comparación con los indicadores de referencia externa. Con la edad, el autoconcepto se vuelve más diferenciado, es decir, multidimensional, basado en la realidad, menos positivo, y más en consonancia con los indicadores y fuentes externas de evaluación (por ejemplo, las evaluaciones del desempeño de un adulto).

El desarrollo de un positivo autoconcepto académico puede resultar de las intervenciones tempranas que realizan otros significativos en los estudiantes, marcos de referencia externos, mejorando los métodos autoevaluativos en el contexto de las creencias asociadas a sus capacidades (marcos de referencia internos), o bien se centran en el desarrollo de habilidades académicas (los métodos de mejoramiento de sus habilidades) (Guay *et al.*, 2003; Salum, Marín & Reyes, 2011). Sin embargo, según la investigación realizada por O'Mara, Marsh, Craven y Debus (2006, p.200) "las intervenciones de capacitación en destrezas sin alabanza/comentarios a la capacidad fueron menos eficaces en mejorar el autoconcepto académico y el rendimiento que las que sí lo contemplaron". Si los estudiantes mejoran el rendimiento sin el fomento de las autocreencias en sus capacidades, entonces es poco probable que las ganancias de rendimiento sean de larga duración y frente a un nuevo desafío cognitivo vuelvan a operar las percepciones previas (Marsh & Craven, 2006).

AUTOCONCEPTO ACADÉMICO Y PRÁCTICAS VALORATIVAS PEDAGÓGICAS

El aula se ha convertido en foco de interés dado que se le atribuye influencia sobre los procesos de interacción y los intercambios comunicacionales que tienen lugar en ella, en donde el contexto físico pasa a ser menos relevante y adquieren fuerza variables denominadas del "contexto mental" (Coll & Sánchez, 2008), representaciones, expectativas, afectos, motivaciones, etc., de los participantes.

El aspecto más relevante, es la consideración del aula como contexto de enseñanza-aprendizaje, un contexto co-construido por los profesores y alumnos mediante las actividades que se dan dentro de ella (Coll & Sánchez, 2008). Develar qué sucede en el aula, en la interacción entre profesor-alumno, que permite la construcción de estas percepciones particulares que tributan al autoconcepto académico, es un desafío importante.

En Estados Unidos se llevó a cabo un estudio con 1078 estudiantes, niños y preadolescentes de escuelas públicas (McInerney, Dowson, Seeshing, Yeung & Genevieve, 2000), cuyos resultados establecen el impacto del docente en el rendimiento académico, en el autoconcepto académico y en el interés por el trabajo académico. Los estudiantes evalúan la retroalimentación de los docentes como más importante que la de los padres y los compañeros, y que la propia percepción personal de competente. Esta última declarada por los investigadores como la hipótesis de mayor predicción. Se concluye en este estudio que es particularmente importante que el profesor exponga de forma explícita el apoyo a los estudiantes en su actividad académica, siendo la retroalimentación de los profesores, el refuerzo más destacado por los estudiantes en relación con la aptitud en el trabajo académico (McInerney *et al.*, 2000).

Se ha tratado de establecer lo que hace que un profesor tenga éxito en el contexto de aula, señalando tres enfoques (Álvarez, 2008). El primero, es la relación con un modelo centrado en el perfil del maestro, que consiste en evaluar el desempeño de un docente de acuerdo a su concordancia con rasgos previamente determinadas como deseables. El segundo, modelo centrado en los resultados obtenidos, consistente en evaluar el desempeño del profesor mediante la comprobación de aprendizajes o resultados alcanzados por los alumnos. Finalmente, y más actual, modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula, el cual propone que la evaluación de éxito del docente se haga identificando aquellos comportamientos del profesor que se consideran relacionados con los logros de los alumnos. Dichos comportamientos están referidos, fundamentalmente, a la capacidad del docente para crear en la sala de clases un ambiente favorable para el aprendizaje, entre ellos destaca el grado de relación profesor-alumno.

De amplio interés para las políticas nacionales e internacionales en educación ha sido tratar de establecer lo que hace que un profesor tenga éxito en el contexto de aula, logrando altos estándares de desempeño de sus estudiantes (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2012).

Investigaciones diversas han caracterizado prácticas docentes en aula que permiten ambientes favorables para el aprendizaje desde la relación profesor-alumno; aquellas con mayor apoyo empírico son:

a) Alabanza o Elogio

Hace referencia a mensajes alentadores ante desempeños, comportamientos o procedimientos (Catalán, 2011), en actividades efectuadas en el aula (u otro espacio de aprendizaje formal).

El elogio, como parte de la práctica habitual del profesor en aula, es un

elemento predictor de mayor efectividad en las intervenciones en mejora del autoconcepto académico (Ginsberg, 2007; Marsh & Craven, 2006). Estimula autocreencias positivas de habilidades académicas y mitiga pensamientos que puedan socavar un autoconcepto académico positivo (Marsh & Craven, 2006). El elogio puede estar orientado al procedimiento de trabajo, la participación y/o a una habilidad directamente vinculada con un desempeño exitoso.

El poner de manifiesto lo positivo sobre lo menos positivo (aunque esto último se explicita), permite mejoras en las autoimágenes de los alumnos (Salum *et al.*, 2011) y ofrece elementos de referencia adecuados para asumir las propias deficiencias personales (García, 2009).

b) Mensaje Instructivo

Son indicaciones específicas acerca del procedimiento que un estudiante está realizando en un área particular, orientándole sobre lo que debe mejorar para alcanzar una meta (Álvarez, 2008; Catalán, 2011). Se entiende que este mensaje instructivo requiere detalle y precisión, a diferencia del aliento que puede ser menos específico. Sin embargo, ambos deberían ser claros, intensos y contingentes al desempeño del estudiante para que este pueda darles el significado esperado por el docente. Desde la mirada de los propios estudiantes, los mensajes instructivos expresados de manera constructiva y precisa, influyen por sobre otros referentes en sus autoconceptos académicos (García, 2009; McInerney *et al.* 2000). Especialmente, pueden facilitar cambios en conductas que son observables en el aula e influenciados por el profesor, tales como procedimientos de trabajo y participación en la clase, incluso habilidades o capacidades que se pueden vincular directamente a desempeños con resultados exitosos.

En el estudio con estudiantes de Estados Unidos (McInerney *et al.*, 2000), desde la mirada de los propios estudiantes la retroalimentación de los

profesores es la variable que predice en mayor medida su autoconcepto académico, por sobre otros referentes. Finalmente, “una sinergia constructiva entre el autoconcepto académico y el logro es más probable cuando los estudiantes reciben constructiva retroalimentación y juiciosa alabanza en experiencias transmitidas como de dominio” (Marsh & Craven, 2006, p.159).

Estas prácticas docentes de elogio y retroalimentación que se llamarán de valoración pedagógica provocan cambios en las conductas académicas de los estudiantes, particularmente en aquellas que son observables por el profesor: capacidades, procedimientos de trabajo y participación en clases.

La habilidad de los profesores para desarrollar estas prácticas valorativas pedagógicas es, al parecer, deficiente. En Estados Unidos, por cada maestro que promueve valoraciones positivas con sus alumnos, existen cinco maestros que no cuentan con las competencias para hacerlo, lo cual provoca sufrimiento en los estudiantes (Olson & Weytt, 2000).

En la misma línea, un estudio realizado con profesores y estudiantes de Alemania y Austria (Urhahne, Chao, Florineth, Luttenberger, & Paechter, 2011) establece que el juicio valorativo que realiza el profesor es impreciso en ámbitos motivacionales del desempeño de los estudiantes; los profesores no están capacitados para centrarse en aspectos circundantes al rendimiento académico, haciéndoseles difícil identificar los niveles de motivación y de autoconcepto académico de sus estudiantes, además de no percibir los niveles de ansiedad de estos frente a los desempeños escolares. En síntesis, este estudio plantea que los docentes poseen escasa capacidad para detectar en sus estudiantes la necesidad de apoyo emocional en ámbitos pedagógicos.

En contraparte, se ha encontrado que cuando los maestros poseen las

competencias para valorar pedagógicamente, los estudiantes obtienen puntuaciones altas en medidas de autoconcepto, tienen ganancias a nivel intelectual y puntajes de creatividad, solución de problemas, pruebas estandarizadas de logro, se involucran más en el aprendizaje y presentan menos problemas de disciplina, lo cual impacta tanto la adquisición de habilidades académicas, como personales y sociales (Olson & Weytt, 2000).

Una de las formas que con mayor frecuencia utilizan los docentes para abordar los bajos rendimientos son los comentarios negativos o desvalorativos hacia los alumnos, que remarcan la falta o error por sobre los aspectos a mejorar, generando el desarrollo de bajos niveles de autoconcepto (Salum *et al.*, 2011). Por el contrario, un docente con prácticas valorativas pedagógicas, reporta baja presencia de estos mensajes y una alta correlación positiva con el rendimiento escolar (Espinoza, 2006).

Similar a lo anterior es la situación de Chile (Ministerio de Educación, [MINEDUC], 2009). Los estudiantes reportan haber recibido mensajes desvalorativos como gritos, burlas y descalificaciones de parte de sus docentes, las razones que enmarcan estas reacciones del profesor son atribuidas por los estudiantes a diferentes conflictos de la interacción, entre ellos, el poner orden y corregir desempeños, lo que refleja un abordaje de la mejora de los estudiantes desde un enfoque coercitivo, en desmedro del valorativo.

Cuando en ocasiones los docentes abordan desempeños negativos o no deseables, poniendo énfasis en carencias o incapacidades del estudiante que explicarían un mal resultado, omitiendo instrucciones para la mejora o realizando comentarios negativos reiterados e inespecíficos generarían autoconcepto negativo y baja motivación hacia la mejora escolar (Salum *et al.*, 2011). Desvalorar el esfuerzo y la capacidad socava la valía personal

y tiene efectos negativos en la autoimagen del individuo; al contrario, la alabanza por el trabajo y esfuerzo observados en las actividades académicas fortalecen su autoimagen (Covington, 2000; Martin, Marsh, & Debus, 2003; Nurmi *et al.*, 2003; Salum *et al.*, 2011). Como resultado, un estudiante puede desarrollar una necesidad de proteger su percepción de competencia académica con formas que incluyen: (1) Restar importancia al éxito, (2) Poner pseudoobstáculos como excusas para un eventual fallo y (3) No invertir esfuerzo para que el fracaso se pueda atribuir a causas ambiguas en lugar de insuficiencias personales (Martin *et al.* (2003); Nurmi, Aunola, Salmuero-Aro & Lindroos, 2003; Thomas & Gadbois, 2007).

Lo anterior plantea la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que permita a los docentes abordar valorativamente los desempeños de sus estudiantes, a través de la estimulación de su autoconcepto académico. El uso de elogios y la ayuda en la identificación de sus habilidades desde los primeros ciclos escolares, es un camino exitoso para desarrollar el máximo potencial de esta variable (Guay *et al.*, 2004).

La teoría de la autodeterminación postulada por Deci y Ryan (2000) podría ayudar a comprender por qué esta interacción valorativa pedagógica del profesor con sus estudiantes mejoraría el autoconcepto académico y los resultados de aprendizaje. El modelo postula que el contexto social en el que se desenvuelven los seres humanos puede frustrar o apoyar las tendencias que todos tienen, hacia el crecimiento y desarrollo psicológico. Según este, todas las personas tienen tres necesidades psicológicas básicas innatas, universales y esenciales para la salud y el bienestar: necesidad de sentirse competentes, autónomos y bien relacionados con otros en los diferentes contextos sociales. La teoría sustenta que los factores sociales influyen en la satisfacción de esas necesidades psicológicas básicas y que estas a su vez determinan el tipo de motivación que

las personas tendrán hacia las diferentes actividades, pudiendo ser dicha motivación más o menos autodeterminada.

En el plano escolar, las investigaciones en esta teoría (Deci & Ryan, 2013; Ratelle & Duchesne, 2014) han logrado establecer que ambientes sociales escolares que satisfacen estas necesidades provocan estudiantes con mayor motivación intrínseca hacia el logro de las metas escolares, mayor perseverancia sobre tareas de mayor complejidad cognitiva y mejor ajuste académico (respuestas cognitivo emocionales frente a las demandas escolares).

La autonomía se da cuando la persona siente que es la causante de su conducta (Deci & Ryan, 2000). “Autonomía no significa independencia o libertad total, sino más bien aceptación interna y compromiso con la conducta motivada. Apoyar la autonomía significa ponerse en el lugar del estudiante, ofrecer opciones y dar una explicación racional cuando no sea posible dar otra opción” (Filak & Sheldon, 2003, p.235). La competencia se da cuando la persona se siente eficaz con su conducta, puede reconocerse cuando emprende nuevas tareas que le suponen un desafío y trata de dominarlas. “Apoyar la competencia significa transmitir a los estudiantes confianza en sus destrezas para superar retos, guiar con sensibilidad y dar feedback” (Filak & Sheldon, 2003, p.237). La relación se produce cuando una persona se siente vinculada o comprendida por los demás. Este constructo es similar al de la necesidad de pertenencia, pero más general, ya que incluye tanto las relaciones interpersonales como las relaciones de grupo (Filak & Sheldon, 2003). Apoyar la relación significa proporcionar aceptación, respeto y cariño.

Empíricamente se ha comprobado (Doménech & Gómez, 2011) que

cuando estas tres necesidades están satisfechas, estimulan el bienestar psicológico y permiten a los alumnos conseguir un rendimiento académico óptimo. Por el contrario, si no lo están, los alumnos no consiguen desarrollarse completamente y muestran en mayor medida conductas escolares desadaptativas. Además, el estudio longitudinal realizado en Canadá con 609 estudiantes durante seis años desde educación primaria hasta secundaria (Ratelle & Duchesne, 2014) permitió establecer que los alumnos que informaban mayores niveles de satisfacción de necesidades básicas en sus trayectorias (ya sea estables o crecientes) reportaban mayores niveles de ajuste académico, social y personal-emocional al final de la escuela secundaria. Este estudio puntualizó que la percepción de satisfacción de necesidades psicológicas predice mayor compromiso escolar, bajos niveles de intenciones de abandono y alto rendimiento académico.

Finalmente, la generación de un entorno de aprendizaje en el aula que refleje la satisfacción de necesidades básicas por parte del profesor, facilitaría la adopción de enfoques profundos de aprendizaje y además reducirá el uso de estrategias de evitación en sus estudiantes (Doménech & Gómez, 2011).

El uso del elogio y mensajes instructivos por parte del docente podría incentivar en el estudiante un sentido de mayor competencia y autonomía al percibir a un profesor que confía en sus capacidades y posibilidades de superación, al mismo tiempo que promueve un vínculo emocional positivo entre ambos desde la valoración del otro. Particularmente, si estas estrategias estimulan el autoconcepto académico del estudiante, lo harían en el componente de Competencia postulado en la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2013), variable que tiene una mayor contribución al factor de orden superior al que pertenece (Doménech & Gómez, 2011).

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DEL AUTOCONCEPTO

El desarrollo de programas de intervención para la mejora del autoconcepto académico de los estudiantes se ha abordado desde distintos enfoques:

1. Desde un enfoque unidimensional: Los programas escolares de intervención que desarrollan mejoras en el desempeño escolar buscan impactar el autoconcepto general o también denominado, de mejora de la autoestima, consistente con enfoque unidimensional del constructo, incluyendo sus facetas tanto académicas y no académicas. Los análisis de este enfoque de intervención han establecido un bajo impacto en la mejora del autoconcepto académico en particular y rendimiento escolar, siendo menos exitosos en comparación de aquellos con enfoque multidimensional y que abordan facetas específicas (Marsh & Craven, 2006; Marsh & Martin, 2011).
2. Desde un enfoque multidimensional: Se ha intervenido en la mejora del autoconcepto académico de los estudiantes en facetas académicas específicas de aprendizaje (matemática, lenguaje, inglés, educación física, etc.). Estos enfoques de intervención, con postura multidimensional del autoconcepto académico, obtienen mayor éxito en la autopercepción de sí mismo e impacto en el rendimiento académico (Marsh & Craven, 2006; Marsh & Martin, 2011).
3. Desde enfoques multivariantes: Se ha propuesto el desarrollo de programas de intervención que abordan modelos motivacionales del desempeño académico en donde interactúa el autoconcepto académico con distintas variables como autoeficacia, motivación, orientación a metas, estrategias de aprendizaje, aptitud, entre otras, para la mejora del desempeño del estudiante (Carbonero *et*

al., 2010; Esnaola, *et al.*, 2008), dado que la combinación de estas variables puede explicar el 70 % de la varianza en el rendimiento académico (Hui-Ju, 2009; Castejón & Miñano, 2011). Sin embargo, el estudio de este tipo de modelos es escaso en América Latina y no se convierte en un real apoyo a los procesos de mejora educativa urgentes de realizar en nuestro contexto (Cornejo & Redondo, 2007).

Cinco metaanálisis han sido realizados sobre las intervenciones en el autoconcepto, con diferentes objetivos y métodos. El primero de ellos realizado por Hartie (1992) consistente en un metaanálisis de efectos fijos que incluyó 89 estudios de intervenciones en autoconcepto para dilucidar aspectos de efectividad del tratamiento. Los estudios incorporados incluían un enfoque unidimensional del autoconcepto, encontrando un tamaño del efecto de .37, lo cual sugiere un débil a moderado aumento en el autoconcepto general de los participantes.

Haney y Durlak (1998) realizan un segundo metaanálisis de efectos fijos con 99 intervenciones, realizadas antes del año 1992; aquí el foco de la investigación se centró en la metodología utilizada, manteniendo un enfoque unidimensional y encontrando un tamaño del efecto general de .27 menor al de Hartie (1992). Sin embargo, cuando se centraron en el análisis de las intervenciones que abordaban específicamente el autoconcepto y no otras variables, el tamaño del efecto fue de .57. Además, establecen mayor efectividad en los grupos asignados aleatoriamente y que poseían grupo de control.

En un tercer momento O'Mara, Marsh y Craven (2005) realizan un metaanálisis de efectos fijos con 145 estudios de intervención, que incorporaron intervenciones realizadas entre 1992 y 2000. A diferencia de las anteriores, las intervenciones poseían tanto enfoque unidimensional

como multidimensional del autoconcepto, siendo su foco de estudio este elemento conceptual. Sus resultados indican un efecto moderado para las intervenciones cuyo enfoque es multidimensional .41 y débil, de .27, para aquellas con enfoque de autoconcepto global. Frente a estos hallazgos los investigadores deciden desarrollar un enfoque de análisis estadístico de modelado multinivel, utilizando la misma muestra de estudios (O'Mara, Marsh & Craven, 2006). En sus hallazgos establecen:

- Las intervenciones logran mejorar el autoconcepto de los niños y adolescentes, con un efecto de .47.
- Los tamaños del efecto son mayores para aquellas intervenciones que abordan el autoconcepto desde un enfoque multidimensional.
- Las intervenciones que involucraban la alabanza y las técnicas de retroalimentación resultaron ser predictores más significativos del tamaño del efecto que otro tipo de estrategias utilizadas en las intervenciones.

Green *et al.* (2006), utilizan la misma base de datos anterior con los mismos procedimientos estadísticos pero reducen la muestra a 105 estudios, excluyendo a aquellas intervenciones que no se ejecutaban en el ámbito escolar y que no poseían grupo de control con el objetivo de determinar el efecto de estos programas en el ámbito educativo y explorar aspectos administrativos de mayor efectividad. Al respecto, sus resultados indican:

- Establecen un efecto de 0.51, por lo que la mayoría de los programas en autoconcepto en el ámbito escolar están produciendo beneficios para sus participantes.
- Son más efectivos aquellos programas que adoptan la perspectiva multidimensional, y que se centran en facetas específicas del autoconcepto, mediante el empleo de escalas que capturan el impacto sobre determinados dominios del autoconcepto.

- Obtienen un mayor tamaño del efecto, aquellos programas que eran ejecutados por profesores que cuando eran profesionales de la salud mental o profesionales en formación.
- Las intervenciones que emplean procedimientos normalizados poseen un mayor efecto que las que no, como: normalización de los procedimientos de ejecución, planificación de las lecciones (programas), instrucciones para el administrador del programa, listas de control para cada sesión de tratamiento.
- No se encuentran diferencias significativas en la efectividad de las intervenciones en cuanto a si estas eran ejecutadas con estudiantes preescolares, escolares o secundarios. La edad parece no ser una variable moderadora. Aunque en el caso preescolar, es importante precisar la escasez de estudios de intervención (N=5).
- En cuanto a las estrategias desarrolladas para la mejora del autoconcepto, se resalta la escasa información entregada en las publicaciones acerca de las características del entrenamiento para poder realizar un análisis exhaustivo, por lo que solo se logran categorizar las intervenciones según su metodología genérica en: manuales (material escrito), capacitación (formación profesional instructiva), “cara a cara” (entrenamiento con uso de metodología didáctica y juego de roles), siendo más efectiva la denominada “cara a cara” o “combinada” (“cara a cara” con uso de alguna otra de las mencionadas).

Un aspecto central es establecer qué entrenan estos programas que permiten la mejora del autoconcepto. Sin embargo, como plantea O'Mara (2003, p.17) “una serie de deficiencias en la documentación oculta la verdadera naturaleza y efectividad de las intervenciones, no hay documentos que permitan establecer estrategias de mejora específicas para el autoconcepto”. Al respecto O'Mara *et al.* (2006) se proponen dilucidar este aspecto, con un metaanálisis de 200 intervenciones (estudios

realizados desde 1992, publicados en revistas científicas de habla inglesa). El 41 % de los estudios se dirigieron a escolares entre 6 a 10 años, 32 % preadolescentes (11 a 12 años), el 22 % adolescentes (13-18 años), y el 4,5 % preescolares (3 a 5 años). Al respecto concluyen:

- Las intervenciones en mejora del autoconcepto académico tomaban formas variadas: manuales, entrenamiento (taller práctico), planes de estudios modificados y asesoría; con temáticas directas e indirectas hacia la mejora del autoconcepto, como: capacitación en habilidades sociales, asertividad, resolución de conflictos, toma de decisiones, habilidades de relajación, entrenamiento en alabanza y/o retroalimentación, reestructuración del apoyo social y mejora de la capacidad académica.
- La forma más efectiva de intervención está centrada en la práctica o entrenamiento sobre la mejora del autoconcepto académico (N=82) que tenía un efecto fijo de .18, y un modelo de efectos aleatorios de .42. En ambas, la alabanza y la retroalimentación a la capacidad era la estrategia principalmente utilizada.
- Las 27 intervenciones categorizadas como principalmente de alabanza y/o retroalimentación utilizaban una variedad de métodos: información al desempeño, *feedback* objetivo (directo a la faceta del autoconcepto), alabanza genérica, la aut-alabanza, alabanza dependiente de facetas de destino, y alabanza no contingente.
- En un análisis complementario de las intervenciones que solo utilizaban la alabanza y/o la retroalimentación (N=14), las intervenciones que utilizaron retroalimentación a la capacidad produjeron más altos tamaños del efecto medio ($d=1.52$, $N=3$), seguido de alabanza ($d=0.76$, $N=4$), la retroalimentación al objetivo ($d=0.63$, $N=4$), y la alabanza no contingente ($d=.31$, $N=3$).
- En las características del tratamiento, el mayor predictor del tamaño del efecto fue la categoría uso de alabanza y/o retroalimentación.

- El segundo mayor tamaño del efecto fue para las intervenciones que mezclan la mejora en las habilidades en una faceta específica académica en conjunto con la utilización de la alabanza y/o retroalimentación. Por el contrario, las intervenciones de capacitación en destrezas sin alabanza/retroalimentación fueron menos eficaces para la mejora del autoconcepto académico.

La investigación de O'Mara *et al.* (2006) establece, además, que las intervenciones dirigidas a participantes inicialmente desfavorecidos eran más efectivas que las intervenciones preventivas.

Este hallazgo demuestra que el potencial de aumentar el autoconcepto es mucho mayor para los grupos que están en riesgo... hallazgo particularmente importante para los niños, niñas y adolescentes en las escuelas donde la brecha entre favorecidos y los estudiantes en desventaja crece continuamente... Por lo tanto, es gratificante encontrar que las intervenciones en autoconcepto son particularmente beneficiosas para los estudiantes desfavorecidos generando una implicancia práctica de gran beneficio. (O'Mara *et al.*, 2006)

Lo anterior adquiere relevancia, dado que en el Sistema Educacional Chileno se ha producido una segmentación o segregación por clase económica en términos de calidad educativa, en donde aquellos estudiantes provenientes de sectores y escuelas en contextos vulnerables obtienen menores resultados de aprendizaje que los estudiantes de sectores económicos altos (Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación [FONIDE], 2011; MINEDUC, 2011), esto se evidencia en los resultados de la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educacional) en donde las escuelas y liceos públicos no logran, o lo hacen escasamente, alcanzar los estándares

de calidad (Agencia de Calidad de la Educación Gobierno de Chile, 2015).

Además, el Sistema Educacional Chileno, en su contexto público, posee en su primer ciclo básico un modelo en donde existe un solo profesor que acompaña a los estudiantes durante sus cuatro primeros años de escolaridad, denominado Profesor Jefe, quien realiza el 80 % de las asignaturas escolares, y es con él con quien los estudiantes desarrollan una percepción acerca de sus competencias escolares y posibilidades de éxito académico. Esto implica una permanencia y alta frecuencia de interacción entre profesor y alumnos, espacio idóneo para el despliegue de prácticas valorativas pedagógicas que logre mejorar el autoconcepto de sus estudiantes y sus resultados de aprendizaje.

PROPUESTA DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN

Diseñar recursos educativos que permitan activar los mecanismos psicológicos de estimulación del autoconcepto académico y mostrar la viabilidad de articular prácticas docentes de aula que tengan en cuenta conocimientos psicológicos actualizados sobre los procesos de construcción del autoconcepto académico, podría servir de herramienta para el trabajo pedagógico en ambientes vulnerables.

Dada la relevancia del profesor y el contexto interaccional de aula en el desarrollo de mayores niveles de autoconcepto académico (Cornejo y Redondo, 2007; García, 2009; Guay *et al.* 2004; McInerney *et al.*, 2000) y como este se vincula con la mejora de los resultados de aprendizaje (Gallardo, Garfella, Sánchez, Ros & Serra, 2008; Green *et al.*, 2006; Guay *et al.*, 2003; Marsh & Martin, 2011; Miñano & Castejón, 2011) se propone un programa de entrenamiento docente en Prácticas Valorativas Pedagógicas. Este programa enmarcaría aquellas acciones de alabanza y mensajes

instructivos (Marsh & Craven, 2006; Marsh & Martin, 2011; O'Mara *et al.*, 2006) que realiza el profesor con sus estudiantes dirigidos a estimular en ellos la mejora de su autoconcepto académico en las facetas de:

- a) Valoración de la Capacidad: Estrategias que utiliza el profesor para indicar mediante acciones valorativas (verbales, gestuales y lúdicas; privadas y en público) aspectos positivos de la habilidad en la realización de actividades académicas en forma específica y concreta. Además, incluye desalentar la atribución a falta de capacidad.
- b) Valoración del Procedimiento de Trabajo: Estrategias que utiliza el profesor para indicar mediante acciones valorativas (verbales, gestuales y lúdicas; privadas y en público) aspectos positivos del procedimiento de trabajo (atención a las instrucciones, organización de materiales, seguimiento de indicaciones, etc.) utilizado para la realización de actividades académicas.
- c) Valoración de la Participación en actividades académicas: Estrategias que utiliza el profesor para indicar mediante acciones valorativas (verbales, gestuales y lúdicas; privadas y en público) los aspectos positivos de la involucración de sus estudiantes en las actividades de la clase, en términos de preguntas, opiniones y / o comentarios que este realiza.

El contribuir con un modelo de entrenamiento docente intracurricular, favorece la apropiación de estas estrategias como parte de la labor docente, permitiendo pasar de los tradicionales modelos teóricos a prácticos, con mayor posibilidad de transferencia al aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de Calidad de la Educación Gobierno de Chile (2015). *Informe técnico SIMCE 2013*. Recuperado de: <https://s3.amazonaws.com/ar->

[chivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Informe_Tecnico_Simce2013.pdf](https://s3.amazonaws.com/ar-chivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Informe_Tecnico_Simce2013.pdf)

- Álvarez, F. (2008). ¿Puede la evaluación docente institucional convertirse en estrategia de aprendizaje profesional? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 93-105.
- Barraza, A. & Gutiérrez, D. (2011). Perfil descriptivo y variables moduladoras del autoconcepto académico de alumnos de educación media superior. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 1(1), 4-15.
- Carbonero, M., Martín-Antón, L., Reoyo, N. & Román, J. (2010). Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje de su alumnado. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 117-138.
- Castejón, J. & Miñano, P. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.
- Catalán, J. (2011). *Psicología educacional, proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena: Universidad de la Serena.
- Cerrillo, M. R. (2003). Mejorar el autoconcepto en alumnos de un entorno desfavorecido. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 71-86.
- Coll, C. & Sánchez L. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Cornejo, R. & Redondo, M. J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar, una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175.
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation and school performance: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Deci, E. & Ryan, R. (2013). Toward a social psychology of assimilation:

- self-determination theory in cognitive development and education. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, U. Muller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (191-207). New York: Cambridge University Press.
- Diseth, A. (2011). *Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement*. *Learning and Individual Differences*, 21, 191-195.
- Doménech, F. & Gómez, A. (2011). Relación entre las necesidades psicológicas del estudiante, los enfoques de aprendizaje, las estrategias de evitación y el rendimiento. *Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 463-496.
- Esnaola, J., Goñi, A. & Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista Psicodidáctica*, 13(1), 69-96.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4), 221-238.
- Filak, V. F., & Sheldon, K. M. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluation. *Educational Psychology*, 23(3), 235-247.
- Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación [FONIDE] (2011) *¿Estamos preparados para cerrar las malas escuelas en Chile? Impacto sobre la equidad en acceso a la educación de calidad*. Departamento de Estudios y Desarrollo. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Gallardo, B., Garfella, P., Sánchez, F., Ros, C. & Serra, B. (2008). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28.
- García, B. (2009). Dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10(11), 2-13.
- Ginsberg, S. (2007). Teacher transparency: what students can see from Fa-

- culty communication. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 4(1). Recuperado de: <http://www.jcal.emory.edu/viewarticle.php?id=84&layout=html>
- González, J., Núñez, J., Glez, S. & García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Green, J., Marsh, H. & O'Mara, A. (2006). Administering self-concept interventions in schools: no training necessary? A meta-analysis. *International Education Journal*, 7(4), 524-533.
- Guay, F., Boivin, M. & Marsh, H. (2003). Academic self-concept and academic achievement: developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136.
- Guay, F., Larose, S. & Boivin, M. (2004). Academic self-concept and educational attainment level: a ten-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 78-91.
- Haney, P. & Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: a meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 423-433.
- Hartie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hui-Ju, L. (2009). Exploring changes in academic self-concept in ability-grouped english classes. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(2), 411-432.
- Isiksal, M. (2010). A comparative study on undergraduate students' academic motivation and academic self-concept. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 572-585.
- Marsh, H. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multivariate, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H. & Craven, R. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163.

- Marsh, H. & Martin, A. (2011). Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59-77.
- Marsh, H. & Nagengest, B. (2012). Big fish in little ponds aspire more: mediation and cross-cultural generalizability of school-average ability effects on self-concept and career aspirations in science. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0027697.
- Martin, A., Marsh, H. & Debus, R. (2003). The placement of obstacles and defensive pessimism: a model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 1-36.
- McInerney, D., Dowson, M., Seeshing, A. & Genevieve, N. (2000). *Self-esteem, academic interest and academic performance: the influence of significant others*. Centro de Investigación, Universidad de Western Sydney, Australia.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2009). *Segundo Estudio nacional de violencia en la escuela*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2011). *Síntesis de Resultados SIMCE 2011*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, CPEIP.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2012). *Evaluación Inicia, presentación de resultados 2011*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, CPEIP.
- Miñano, P. & Castejón, J.L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.
- Nurmi, J. E., Aunola, K., SalmelaAro, K. & Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 59-90.

- O'Mara, A. (2003). *Evaluating self-concept interventions from a multidimensional perspective: a meta-analysis*. SELF Research Centre, University of Western Sydney.
- O'Mara, A., Marsh, H., Craven, R. & Debus, R. (2005). Self-Concept intervention research in school settings: a multivariate, multilevel model meta-analysis SELF Research Centre, University of Western Sydney, Australia. Recuperado de: <http://www.aare.edu.au/data/publications/2005/oma05401.pdf>
- O'Mara, A., Marsh, H., Craven, R. & Debus, R. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181-206.
- Olson, C., & Wyett, J. (2000). *Teachers need affective competencies*. Education, 120. Recuperado de: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_4_120/ai_n28784024/
- Ratelle, C. & Duchesne, S. (2014). Trajectories of psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 388-400.
- Salum, A., Marín, R. & Reyes, C. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 255-272.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2002). Internal and external frames of reference for academic self-concept. *Educational Psychologist*, 37(4), 233-244.
- Thomas, C. & Gadbois, S. (2007). Academic self-handicapping: the role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 101-119.
- Urhahne, D., Chao, S.H., Florineth, M.L., Luttenberger, S. & Paechter, M. (2011). Academic self-concept, learning motivation and test anxiety of the underestimated student. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 161-177.

Capítulo 5**EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA COMO
ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN DE LA
DESERCIÓN Y MOVILIDAD EN ESTUDIANTES DE
UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE CONCEPCIÓN,
CHILE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-EMPÍRICA***Rodolfo Antonio Álvarez Jara¹***INTRODUCCIÓN**

La deserción y movilidad de los estudiantes de educación superior es uno de los problemas que preocupa a las universidades de todo el país. Estudios realizados por diferentes universidades e institutos técnicos sobre el tema, dejan ver que tanto la incapacidad para responder ante la exigencia académica, como la situación socioeconómica imperante resultan las causas principales de este fenómeno.

Junto a esto, la escasa claridad en el alumnado tanto sobre los objetivos de estudio, y de las disciplinas que se intenta abordar, como la falsa idea que se posee respecto de lo que será la futura vida profesional, hacen que el desencanto hacia una carrera universitaria llegue muy pronto. A esto se suma la débil articulación que existe entre la enseñanza media y el nivel universitario o superior, la escasa adquisición de competencias profesionales en los primeros años, actitudes negativas y poco maduras por parte del estudiante, lo que hace el escenario mucho más complejo para poder favorecer su permanencia en las carreras.

¹ Magíster en Pedagogía Educación Superior. Director Carrera Psicología. Universidad Santo Tomás Sede Concepción, Chile.
rodolfoalvarez@santotomas.cl

Es por esto que es común que el fenómeno de la deserción se presente en primer o segundo año de una carrera, y corresponde a una situación que tiene directa relación con la elección de la carrera, es decir, con la vocación y la madurez del estudiante. Otras condiciones, pero secundarias, son las oportunidades económicas. Básicamente, la deserción, se debe a problemas de certeza o de inseguridad sobre lo que se está escogiendo para estudiar. Es por tanto una situación que, sin lugar a dudas, es más de carácter personal que por situaciones ambientales. De aquí la importancia de determinar con mayor exactitud qué variables intervienen en este proceso para proponer alternativas que permitan su disminución.

Dentro de las variables que la literatura e investigaciones destacan (Sanders & Sanders, 2007; Milicic, 2001; Bandura, 2000), están las expectativas de autoeficacia, como variable personal mediadora en los procesos de elección y mantención de carrera y desempeño académico.

ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA

El acceso a la educación superior ha dejado de ser un problema para muchos estudiantes y familias, gracias a la gran oferta y facilidades impulsadas por el gobierno de Chile y las instituciones privadas. Esto ha tenido sus costos, pues las instituciones universitarias y los centros de formación técnico-profesionales han tenido que asumir el rol de ser entidades remediadoras de características académicas, personales y sociales de los estudiantes que las escogen, pues los procesos de selección no son tan exigentes (SIES, 2012).

De esta forma, los medios de financiamiento, los cursos remediales y los servicios de atención a estudiantes han pasado a ser partes indispensables en las estructuras académico-administrativas de estas instituciones, con el fin de lograr que los estudiantes matriculados se mantengan en ellas,

pues estas, de alguna forma, deben subsistir en un ambiente plagado de ofertas, y además dar respuesta a las políticas que promueven un mayor ingreso al nivel de la educación superior.

Es en este contexto en donde la deserción estudiantil cobra una importancia relevante, y la pesquisa de los factores que la generan y el control de estos, son tareas a las que las instituciones deben atender, pues las universidades deben generar condiciones para que sus estudiantes no deserten o cambien de institución. Esto es lo que en la actualidad genera dificultades competitivas entre las instituciones, y un factor que es tomado en cuenta como indicador de eficiencia en las políticas de certificación de calidad en la educación.

Desde un punto de vista amplio, las características que traen los estudiantes y su influencia en el proceso educativo tienen incidencia en todas las áreas fundamentales (*currículum*, planificación y diseño de la enseñanza, didáctica, etc.). Pero desde un análisis más fino, la detección de las necesidades educativas tiene relación con aspectos específicos de la planificación y diseño de la enseñanza, topándose en esto con aspectos didácticos. El hecho de identificar cuáles son las características que poseen los estudiantes implica la adecuación del proceso que se llevará a cabo en ellos para poder mantenerlos como estudiantes. El desarrollo de competencias personales, pasa a ser, de un elemento transversal a uno de carácter fundamental que debe tener un trato directo en las distintas asignaturas del plan de estudio. Además se deben generar cursos especiales para esto, con didácticas adecuadas, sin dejar de lado el apoyo de las otras cátedras del plan de estudio. Aquí los docentes pasan a ser actores fundamentales en la consecución de resultados, a quienes se les debería entregar herramientas para que se desempeñen didácticamente de mejor forma en el aula, plagada de diferencias.

DESERCIÓN

La carencia de un concepto común que permita una recolección de datos con una metodología única, es una constante en los estudios sobre deserción en todos los niveles: primario, secundario o terciario de educación. Se han utilizado en las investigaciones definiciones complementarias, diferentes o simplistas, pero no contradictorias. Se mostrará a continuación un panorama de la diversidad de definiciones que se han manejado en los diferentes estudios.

De alguna manera la “deserción” es algo que el individuo “decide”, aun cuando tal decisión no sea la expresión exacta de su voluntad. Por ejemplo, la realidad socioeconómica es algo que puede acompañar la decisión, que al parecer es voluntaria. De todas formas, los elementos que acompañan la decisión (subjética) son en algún momento objetivos (Álvarez, 1996).

También en la deserción por motivos académicos (objetiva) pueden mediar elementos subjetivos. La deserción académica implica un análisis de todo el sistema universitario y de los antecedentes del estudiante, como su orientación vocacional, su familia, su entorno social, etc. (Álvarez, 1996).

Algunos autores (González & Uribe, 2002; Páramo & Correa, 1999 en Barrero, 2015; Salazar, 1999) definen la deserción como el abandono del aula por razones de índole estrictamente académicas, y que tendría sus causas tanto en los estudiantes como en los profesores.

Por otro lado, también la movilidad o cambio de carrera o institución hace que se modifique el concepto de deserción. Usualmente habrá que considerar entonces si la deserción es de programa, de institución, o del sistema universitario (Salazar, 1999).

En definitiva, se debe distinguir entre la deserción intrasujeto o no académica y la extrasujeto o deserción académica. La deserción académica será entonces por razones disciplinarias o por rendimiento y la deserción no académica por retiro voluntario (Salazar, 1999).

También es necesaria la diferenciación entre la deserción transitoria y la definitiva. Los episodios de deserción tienen que ver con los marcos institucionales. Hay universidades donde se busca evitar los episodios de deserción, por ejemplo, mediante cursos remediales. La política ante esta situación en cada institución va a depender de la oferta y la demanda de educación en cada universidad (Salazar, 1999).

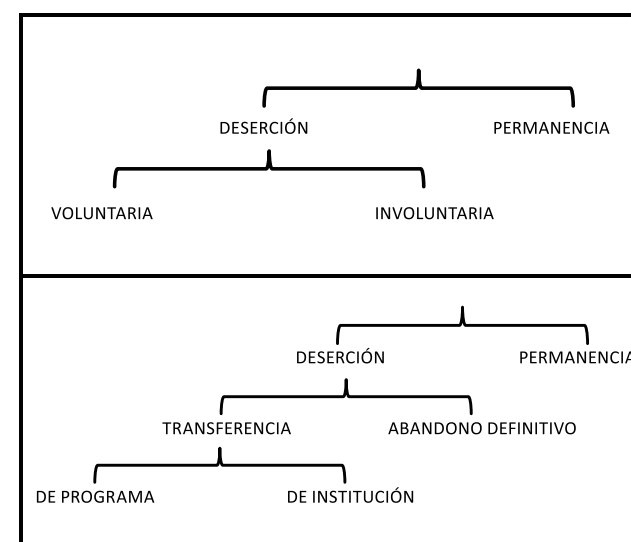


Figura 1
Clasificación de formas de deserción (Barrios, A., 2010)

Barrios (2010) enriquece estas diferenciaciones e introduce además, conceptos como permanencia (en oposición a deserción) y de transferencia, como una forma de deserción, interna en los sistemas educativos (cambio de carrera o de institución), como se aprecia en la Figura 1.

En un artículo sobre la repitencia y deserción en la Educación Superior Chilena, González & Uribe (2002), destacan que la repitencia y la deserción tienen implicaciones sociales; por un lado, en términos de las expectativas de los estudiantes y sus familias, y por otro, también impacta la dimensión afectiva del estudiante. Esta última se ve directamente impactada por la disonancia entre las aspiraciones de los jóvenes y sus posibilidades reales; pero que también tienen importantes consecuencias económicas, tanto para las personas como para el sistema en su conjunto (social, educativo y familiar).

Es interesante destacar como distintivo, que dentro de las conclusiones más comunes de los estudios de deserción (González & Uribe 2002; Páramo & Corra, 1999 en Barrero, 2015; Salazar, 1999), en donde se encuentran diversas hipótesis, se plantea como un grupo de factores explicativos fundamentales las características de los modelos de docencia, el sistema de selección universitaria y el efecto combinado de ambos. Existen modelos en que se calcula el éxito de los estudiantes y se establecen mecanismos de alarma temprana cuando las tasas de reprobación sobrepasan ciertos límites.

Entonces, el fenómeno de la deserción se puede observar desde dos ópticas diferentes. En primer lugar, la individual, que se refiere al hecho de que la persona llega a la universidad buscando obtener un título que lo acredite ante la sociedad como alguien que tiene la idoneidad intelectual y desea retribuirle su cualificación. En consecuencia, quien no logra esta meta individual es llamado desertor. En segundo lugar, se encuentra la óptica institucional, que se relaciona con el choque del estudiante contra los preceptos institucionales que lo repelen, llevándolo lentamente a comprender que debe retirarse, algunas veces conscientemente, otras de manera irracional y dolorosa.

AUTOEFICACIA

El concepto de autoeficacia es introducido por primera vez en: *Autoeficacia: Hacia una Teoría Integradora del Cambio Conductual* (Bandura, 1977, traducido por Opazo, 1992; Bandura, 2000). Desde esa fecha ha obtenido un creciente apoyo empírico en las más diversas áreas del funcionamiento humano. Es así como su teoría es una de las más recientes de una larga tradición de teorías acerca de la competencia personal y la eficacia, y ha generado más cantidad de investigación en psicología clínica, social y de la personalidad en los últimos años que otros modelos y teorías relacionadas (Maddux, 1995). Desde la década de los noventa las investigaciones han estudiado el papel de las creencias de autoeficacia para la comprensión de los procesos para la elección de carrera o para estudiar la efectividad en la exploración de las opciones de ocupación y decidir por una carrera (Hackett, 1995).

La autoeficacia es una, si no la principal, de diversas variables mediacionales autorreferenciales, propuestas por Bandura y otros autores, que actúan en conjunción para co-causar la conducta.

Bandura (2000) define la autoeficacia como las creencias acerca de las propias capacidades que le permiten al sujeto el organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar determinados resultados en lo que realizan.

Según la teoría cognitivo-social de Bandura (2000), los individuos interpretan y evalúan sus propias experiencias y sus procesos de pensamiento. Los determinantes previos de la conducta, como el conocimiento, la habilidad o los logros anteriores, predicen la conducta subsecuente de acuerdo con las creencias que las personas sostienen sobre sus habilidades y sobre el resultado de sus esfuerzos.

Las autoevaluaciones de las personas sobre los resultados de sus conductas informan y alteran tanto el ambiente, como sus propias creencias que, a su vez, informan y alteran las conductas subsecuentes. Esta es la fundamentación de la concepción de Bandura (2000) de determinismo recíproco; la visión de que los factores personales en la forma de cognición, afecto y factores biológicos, por una parte, y conductas e influencias medioambientales, por otra parte, crean interacciones que producen una reciprocidad triádica. Puesto que las cogniciones personales están socialmente arraigadas y operan dentro de las influencias socioculturales, los individuos son producto y productores de sus propios ambientes y de sus sistemas sociales. Visto de esta perspectiva, el autosistema que aloja tales estructuras cognoscitivas y afectivas juega un papel prominente manteniendo los mecanismos de la referencia y las sub-funciones de la percepción, la regulación y la evaluación de la conducta.

El proceso de crear y usar las creencias es bastante simple e intuitivo: las personas que se comprometen en una conducta, interpretan los resultados de sus acciones y usan esas interpretaciones para desarrollar las creencias sobre su capacidad de comprometerse en conductas subsecuentes en dominios similares.

Bandura (2000) considera que la capacidad humana para la auto-reflexión es la “capacidad más singularmente humana”. Esta forma de auto-referencia del pensamiento permite al individuo evaluar y alterar su propio pensamiento y su conducta. Estas evaluaciones incluyen percepciones de autoeficacia, que es como Bandura definió.

Con respecto a lo anterior, Bandura (2000) aclara que el individuo no siempre actúa de forma óptima aunque conozca con exactitud la conducta más correcta a desarrollar. Ello se debe a que el pensamiento autorreferente actúa como intermediario afectando su motivación y conducta.

Por lo tanto, la eficacia en el afrontamiento del entorno no consiste únicamente en conocer la forma de actuación más adecuada en cada situación, ni tampoco se trata de una forma fija de comportamientos de la que el sujeto dispone o no en su repertorio, sino más bien, es una capacidad generativa en la que es necesario integrar las subcompetencias cognitivas, conductuales y sociales en un curso de acción con el fin de conseguir distintos propósitos. El éxito de los objetivos propuestos no suele conseguirse hasta que se han elaborado y ensayado formas alternativas de conducta y estrategias que requieren un esfuerzo perseverante.

A continuación se presenta en la Figura 2 el esquema de formación de las expectativas de autoeficacia según la Teoría Cognitiva Social de Bandura. Se aprecia como un aspecto cognitivo; las representaciones simbólicas se asocian con las acciones adecuadas ejecutadas por el individuo generando el pensamiento autoreferente. Es este tipo de pensamiento el que se transforma en autoeficacia al vincularse con la percepción que hace el individuo respecto a su desempeño eficiente.

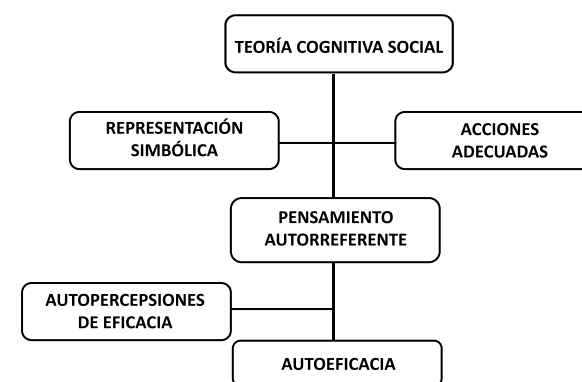


Figura 2
Esquema Formación Expectativas Autoeficacia según
Teoría Cognitiva Social de Bandura (2010)

La autoeficacia no es una creencia generalizada de tipo “rasgo”, sino una creencia específica acerca de la propia capacidad de llevar a cabo ciertas conductas de forma exitosa en una situación dada. Esta característica ha hecho que la autoeficacia sea altamente predictiva de la conducta subsecuente, superando a otras variables similares postuladas (motivación, habilidades, etc.).

Bandura (2010) destaca, que en ausencia de la coerción, con las habilidades adecuadas y los incentivos apropiados, la autoeficacia es el principal determinante en la elección de cualquier acción a realizar, en cuanto se persista y se obtenga el resultado esperado.

FORMACIÓN DE LA AUTOEFICACIA

Para muchas personas la experiencia educativa lejos de ser un recuerdo grato es una fuente de traumas y experiencias negativas. Parte importante de los problemas de adolescentes atendidos por psicólogos y psiquiatras tiene relación con situaciones de estrés durante la infancia (Arón & Milicic, 2004). La importancia que tiene una experiencia educativa satisfactoria en la relación que se da entre los dos principales actores involucrados, el profesor y el estudiante, no es menor. El profesor tiene un papel extraordinario, pues él o ella dejan las huellas de su mala o buena enseñanza, en la interacción con sus educandos. El profesor va entregando “una imagen de sí, de sus competencias, de sus dificultades, y le va proporcionando estrategias para enfrentar las distintas situaciones” (Arón & Milicic, 2004; Milicic, 2001).

Milicic (2001) y Arón & Milicic (2004) proponen tres aspectos que caracterizan a las relaciones profesor-estudiante: la cercanía, la dependencia y el conflicto. Para las autoras la cercanía se refiere a una relación cálida y de confianza entre el profesor y el estudiante, en donde la figura del

profesor y la relación que se establece es una fuente de apoyo y permite al estudiante desarrollar actitudes positivas y de compromiso hacia el contexto escolar. La dependencia se da cuando el estudiante vive la cercanía con el profesor, reflejándose la calidad de la relación y la del propio estudiante con sus pares. Finalmente, el conflicto en la relación trae consigo el estrés para el docente y el estudiante, surge la rabia, los sentimientos de angustia y las actitudes negativas hacia el profesor y el contexto educativo, causas de los problemas de rendimiento y adaptación escolar.

Los profesores no pueden ser vistos como entes neutrales en términos afectivos, la valoración positiva o negativa surge de manera irremediable; lo interesante es que estas valoraciones tienden a ser recíprocas, es decir, si un profesor es percibido de manera positiva por sus estudiantes, él también tiende a tener una percepción positiva de sus estudiantes. Cuando las interacciones son negativas se entra en un círculo vicioso en el cual el estudiante reacciona de manera desafiante y el profesor aumenta su nivel de autoritarismo, aplicando medidas coercitivas. Finalmente, la relación se deteriora y la autoestima de ambos se ve dañada (Arón & Milicic, 2004; Milicic, 2001). Es así como la baja realización personal provoca que la persona se sienta incompetente y fácilmente experimente el fracaso, lo que provocará una creencia de escasa autoeficacia.

Arón y Milicic (2004) exponen de forma bastante clara, basándose en una investigación realizada en el año 1995, cuáles son las características de los climas favorecedores y frenadores del desarrollo personal, tanto para estudiantes como para profesores.

Las autoras plantean que los medios que potencian el desarrollo personal tienden a favorecer la autonomía de sus estudiantes y los estimulan para

que trabajen en metas y trabajos personales, favoreciendo su creatividad, lo cual iría en pos de obtener un incremento en la percepción de autoeficacia, entre otras características. Por el contrario, los contextos frenadores del desarrollo personal fomentan un estilo dependiente, privando a los estudiantes de los espacios apropiados para el libre trabajo en sus propios proyectos, con lo cual se genera una postura conformista que produce sentimientos de incompetencia.

En cuanto al área educativa, las investigaciones (Arón & Milicic, 2004; Laube, 2008, en prensa), han tendido a respaldar la teoría de Bandura. La autoeficacia juega un papel crucial en la motivación, el aprendizaje, el desarrollo de capacidades, las elecciones académicas y los logros académicos (Laube, 2008, en prensa). Se ha demostrado ampliamente y en diversas áreas del conocimiento, que la autoeficacia resulta más predictiva del rendimiento académico que los logros de ejecución (Laube, 2008, en prensa), y que otras variables cognitivas (Bandura, 2000).

Por lo tanto, se considera que las expectativas tanto de autoeficacia como de resultados no son variables globales y estables, sino son cogniciones específicas y cambiantes, que se forman y se reelaboran constantemente a partir del procesamiento y la integración de la información procedente de diferentes orígenes. Los propios logros en el pasado, la observación del comportamiento de los demás, la persuasión verbal y la autopercepción del estado fisiológico del organismo son fuentes de modificación de ambas expectativas. En este sentido, las expectativas vendrían a ser creencias actuales, que reflejan la historia individual de cada persona y que se proyectan hacia el futuro.

Cabe señalar, también, que en la teoría de Bandura se reconoce de forma explícita que las expectativas no agotan los determinantes de la conducta.

Para que se produzca una buena actuación en un ámbito determinado, además de altas expectativas de eficacia y de resultados, se necesita poseer, como mínimo, las habilidades y los recursos materiales necesarios.

Pero desde la postura de Bandura (2000), la autoeficacia incluye las creencias del individuo sobre sus capacidades operativas que funcionan como un conjunto de determinantes próximos de su conducta, de sus patrones de pensamiento y de las reacciones emocionales que experimenta ante situaciones difíciles. Por tanto, las creencias sobre uno mismo influyen en el funcionamiento psicosocial del individuo.

La anterior revisión confiere validez al rol causal de la eficacia académica percibida por los estudiantes en diferentes aspectos del funcionamiento académico: su nivel de motivación, las reacciones afectivas a este proceso, los logros de ejecución y más importante aún, su facilidad causal de las creencias de eficacia sobre la motivación y por ende en el desarrollo educativo. Los esfuerzos por promover el aprendizaje autodirigido deben centrarse en procesos auto-referenciales, especialmente en la valoración que los estudiantes hacen de su eficacia.

La meta más importante de la educación formal debe ser la de proveer a los estudiantes con herramientas intelectuales, creencias de eficacia así como los intereses intrínsecos necesarios para educarse a sí mismo en una variedad de ocupaciones a lo largo de su vida (Bandura, 2000).

DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El acceso a la Universidad supone para el estudiante un cambio importante en su formación académica, lo que hace que se encuentre con cambios sustanciales en cuanto a los conocimientos, competencias y actitudes con los que tendrá que trabajar durante su estancia en la Univer-

sidad. Conocedores de esta situación cambiante, tan importante para los estudiantes, desde las instituciones de educación superior se organizan cursos “cero”, “remediales” o de “formación general”, para combatir las posibles deficiencias de conocimientos con las que se pueden encontrar los estudiantes al iniciar el estudio de determinadas carreras. En ocasiones se ofrecen cursos que favorecen el desarrollo de ellos como personas. Es aquí donde se pretende actuar con la presente propuesta de intervención.

Se pretende, dentro del curso mencionado (Metodología de la Investigación), implementar en forma de módulos, el desarrollo de una unidad de “autoeficacia y motivación para el rendimiento universitario”, orientada a que los estudiantes obtengan:

1. Manejo de los elementos básicos de automotivación.
2. Identificación de puntos fuertes para el estudio.
3. Identificación y determinación de los objetivos personales de rendimiento.

Estos objetivos se conseguirían a través de las siguientes unidades temáticas:

- Elementos básicos de la motivación.
- La autoeficacia y su percepción.
- El planteamiento de los objetivos personales.

La estructura de estos temas serían en formas de taller con una duración mínima de un mes y medio, aproximadamente 6 sesiones.

FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES EMPÍRICOS DE LA PROPUESTA

Arévalo (2002) nombra tres orientaciones básicas que deben estar siempre presentes en el trabajo del profesor y en su interacción con los

estudiantes:

- a. En lugar de castigar el comportamiento negativo, se debe estimular e incentivar el comportamiento constructivo
- b. En lugar de forzar al estudiante, se le debe orientar en la ejecución de las actividades escolares oyendo sus opiniones
- c. Evitar la formación de prejuicios, por medio de la observación y el diálogo constantes que permitan al profesor constatar los cambios que están ocurriendo con el estudiante y comprender su desarrollo. (p.14)

El mismo autor agrega que ciertas cualidades del profesor como la paciencia, la dedicación, la voluntad de ayudar y la actitud democrática, favorecen el clima psicológico positivo en el aula. Por el contrario, el autoritarismo, la enemistad y el desinterés contribuyen a uno negativo. Los profesores no pueden ser vistos como entes neutrales en términos afectivos. La valoración positiva o negativa surge de manera irremediable en la interacción en el aula.

La presencia del conflicto y la tensión son inevitables, sobre todo en un medio tan activo como lo es el contexto escolar. Incluso un cierto grado de tensión ayuda a las personas a mejorar su desempeño, la problemática se hace importante cuando los niveles de estrés se elevan y se hacen sostenidos en el tiempo.

Otro de los muchos elementos y factores que contribuyen a que un estudiante crea en lo que puede realizar, es el clima escolar positivo. Mientras más democrático, participativo y cooperativo sea el estilo de hacer clases de un profesor, más contribuirá a una percepción positiva del clima vivido al interior del aula, puesto que en esas instancias el profesor tiene más oportunidades de valorarlos, escucharlos y reconocer su trabajo. Por el contrario, cuando el profesor se dedica únicamente a pasar los contenidos del currículo, dictando, escribiendo en la pizarra y haciendo

clases expositivas, le costará más mantener la atención de los estudiantes y recurrirá a mecanismos de control coercitivos y al autoritarismo, desconectándose, de esta forma, de las necesidades de sus estudiantes (Arón y Milicic, 2004).

Los climas escolares vividos al interior del aula evidentemente pudieran variar de sala en sala, de curso en curso e incluso de clase en clase; sin embargo, se encuentran atravesados por el clima social y emocional que se vive al interior del establecimiento educacional.

Aron y Milicic (2004) explicitan también qué son los contextos ya descritos como favorecedores de la capacidad de vinculación y cooperación basada en el respeto, los que favorecen un buen desarrollo personal. Este estilo democrático y tolerante, es en donde se fomenta la negociación como alternativa de solución a los conflictos. Son los contextos opuestos los que implantan el desapego, la falta de compromiso, la competencia y el autoritarismo como las principales pautas de interacción.

METODOLOGÍA

La investigación utilizó un enfoque mixto para poder determinar si la realización de la intervención educativa tuvo los resultados esperados en relación con los cambios en las expectativas de autoeficacia de los estudiantes. Se utilizó una encuesta construida ad-hoc para la intervención, a fin de obtener los datos básicos de los estudiantes y de alguna manera objetivizar las razones por las que ellos, real o imaginariamente, podrían abandonar sus estudios o cambiar de carrera. Con respecto a la variable de expectativa de autoeficacia y logro se utilizaron dos instrumentos para recoger la información de los estudiantes antes de la intervención y posterior a esta. A estos datos se les incorporó finalmente una entrevista semi-estructurada aplicada a algunos estudiantes, para determinar su percepción en relación con sus cambios.

IDENTIFICACIÓN Y DEFINICIÓN DE VARIABLES

Deserción: Decisión que el estudiante toma de abandonar o cambiar de carrera por motivos internos o externos a él.

Operacionalmente para esta investigación se considerará como la explicación por parte del estudiante, en el cuestionario de información básica, de dejar o cambiar la carrera que inicialmente eligió.

Autoeficacia: Las creencias acerca de las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar determinados resultados. Operacionalmente se entenderá como los resultados obtenidos por los estudiantes en la Escala Atribucional de Motivación de Logro y en la Escala de Confianza Académica.

POBLACIÓN Y MUESTRA

El universo fue integrado por los estudiantes de segundo año de Psicología que cursaban Metodología de la Investigación Aplicada a Psicología de una Universidad privada de la región del Bio-Bio. De estos, se tomó una muestra no probabilística de sujetos disponibles; estuvo compuesta por 32 estudiantes de ambos sexos (M=24; H=8), que se ofrecieron voluntariamente a entregar su situación académica y personal.

INSTRUMENTOS DE RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Cuestionario Información Básica

Se construyó un cuestionario de información general sobre los estudiantes para indagar acerca de sus posibles expectativas e ideas referentes a su futuro en la carrera que estudian; de esta forma, saber y cuantificar los estudiantes que están dispuestos a cambiar de carrera ya sea eventual o realmente o de institución de educación, y cuáles serían sus razones.

Para indagar acerca de sus motivaciones y expectativas de logro se

aplicaron dos instrumentos que se describen a continuación:

Escala Atribucional de Motivación de Logro

El proceso de desarrollo y validación de la Escala Atribucional de Motivación fundamentado en las teorías de expectativa por valor se inició hace tiempo tomando como referente una propuesta de Feather y Davenport (1982). A la luz de los primeros resultados de validación obtenidos (Manassero y Vázquez, 1991), se ven las causas del logro a actuar como definidores de dimensiones, las que coincidían con la insistencia de los teóricos de la atribución en considerar que la causalidad es una base importante de la motivación de logro (Weiner, 1985). Por ello, la escala empleada aquí toma como base la construida anteriormente (Manassero y Vázquez, 1991) a la que se le han añadido ítems que reflejan todas las causas de logro habituales percibidas por los estudiantes de bachillerato y otros ítems que reflejan diversos aspectos de persistencia en la tarea, variable importante en la determinación de la intensidad motivacional. El resultado es una escala formada por 22 ítems de diferencial semántico, que se valoran sobre una gradación de 1 a 10 puntos. Además, los estadísticos obtenidos para la confiabilidad y validez son altos, de modo que justifican satisfactoriamente las aplicaciones psicométricas de la escala para medir motivación de logro.

Los valores de la confiabilidad, como consistencia interna (Alfa de Cronbach 0.86), son altos, tanto para la escala total (0.8626), aplicando la corrección de Spearman-Brown son de 0.90, superando los valores de escalas similares empleadas con muestras análogas de estudiantes (Manassero y Vázquez, 1991). Asimismo, la consistencia temporal (test-retest) es aceptable (0.713). La validez de la escala mediante criterios externos se ha analizado con relación a las calificaciones obtenidas y con respecto al grado de motivación valorado por el profesor, a través del coeficiente de correlación entre ambos criterios y la puntuación de la escala. Ambos coeficientes resultan significativos de 0.55. No obstante, puesto que la

capacidad predictiva de la motivación respecto al logro académico es una de las cualidades más apreciadas de las escalas de motivación (Cantón, 1988; Pardo y Olea, 1993). En suma, la Escala Atribucional de Motivación de Logro tiene avalada su validez de constructo por la teoría motivacional de la atribución causal de Weiner (1985), y ofrece parámetros psicométricos satisfactorios de su confiabilidad, que permiten su aplicación para la medida de la motivación de logro escolar. En este estudio se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,954 lo que indica que su aplicación pre y post intervención es muy confiable.

ESCALA DE CONFIANZA ACADÉMICA (ACS)

Paul Sanders y Lalage Sanders (2007), de la Universidad de Wales Institute de Gran Bretaña, guiados por el trabajo de Alberto Bandura sobre la autoeficacia, crean este instrumento que intenta dar una medida de las diferencias entre las expectativas de los estudiantes sobre la educación universitaria en relación con diferentes niveles de confianza personal. Fue validado en un grupo de estudiantes de Psicología en comparación a estudiantes de Medicina y comparado con los resultados obtenidos a final de año junto a una escala de Aspiración (LofAsp). La escala cuenta con 24 reactivos tipo Likert con puntuaciones de 1 a 5, desde “nada confiado” a “muy confiado”, con un puntaje máximo de 96 puntos. Los resultados en la ACS son muy sensibles a las calificaciones de los estudiantes. En la presente investigación se obtuvo una confiabilidad de los resultados aceptable con un alfa de Cronbach de 0,701.

Entrevista

Como una medida anexa y de tipo cualitativa, se diseñó una entrevista de 5 preguntas para ser aplicada a un número reducido de estudiantes al finalizar la intervención, consecuentemente al haber terminado el semestre académico, para indagar sobre las atribuciones que realizan los estudiantes en relación con su rendimiento.

Resultados

Se realizaron dos aplicaciones de cada instrumento, una antes de la intervención y otra posterior. Con relación a los datos de la encuesta para saber su intención de cambio o retiro, se presentan los resultados de la segunda, pues se obtuvieron resultados similares, no presentan diferencias significativas a nivel de las respuestas de los sujetos, no así en las escalas de autoeficacia. Se muestran los datos obtenidos en la segunda aplicación de la encuesta por ser los más próximos en tiempo. Se obtuvieron los siguientes resultados descriptivos, que se agrupan en las Tablas 1 y 2:

Tabla 1

Descriptivos de frecuencia y media de la muestra total

Variable	Media	D.S.
Edad	20,63	2,54
Notas Ens. Media	5,82	0,35
Notas Universidad	4,81	0,99
Ramos Cursados	8,34	3,04
Ramos Reprobados	1,56	1,8
Años en la Universidad	1,22	0,66
Meses Preuniversit.	7,47	5,02

Tabla 2

Descriptivos de frecuencia y media de la muestra total

Variable	Categorías	Frec. %
Sexo	Femenino	75 %
	Masculino	25 %
¿Desea Cambiar?	SÍ	31,25 %
	NO	68,75 %
¿Cambiaría por...?	P. Personales	37,5 %
	P. Económicos	56,25 %
	P. Académicos	6,25 %
¿Cambia de Universidad?	SÍ	33,3 %
	NO	66,6 %
¿Cambiaría por...?	No contesta	66,6 %
	P. Prestigio	33,3 %
Proviene...	Lic. Municipal	25 %
	Lic. Part-Sub	40,6 %
	Lic. técnico	34,4 %
Hizo PreUniversit.	SÍ	75 %
	NO	25 %

La muestra final estuvo constituida por 32 estudiantes de segundo año de la carrera de Psicología que asistían a la asignatura de Metodología de la Investigación Aplicada a Psicología. De ellos 24 eran de sexo femenino (75 %) y 8 de sexo masculino (25 %). Con respecto a la procedencia de establecimiento educacional de los estudiantes, un 40,6 % proviene de liceos particular-subsuccionados y un 25 % de liceos municipales. Destaca que un 34,4 % hizo su enseñanza media en liceos técnico-profesionales de diversas comunas de la provincia. Un 75 % de los estudiantes realizó preuniversitario antes de ingresar, con un promedio de 7,47 meses.

Con respecto a su rendimiento académico, en la enseñanza media obtuvieron en promedio una nota 5,82 con una desviación estándar de 0,35. En promedio, llevan un año en la universidad, obteniendo una calificación media de 4,81 con una desviación estándar de 0,99.

Al preguntar si podrían eventualmente desear cambiar de carrera, un 31,25 % dijo que SÍ (n=10) y un 68,75 % expresaron que NO (n=22). Las razones para realizar el cambio se agruparon en tres categorías: un 37,5 % mencionó problemas de carácter personal como: falta de motivación, percepción de falta "capacidades" para estudiar, enfermedades propias o de familiares, etc. Un 56,25 % aludió a problemas de carácter económico (perder crédito, no tener dinero en la familia, perder el aval, etc.). Solo un 6,25 % (n=2) señaló como razón problemas de carácter académico, tales como: malas calificaciones y reprobaciones.

Con respecto a si este cambio involucraría un cambio de institución de educación, un 33,3 % dijo que SÍ. La razón asociada a esta decisión estuvo relacionada con la pérdida de prestigio y el tipo de gestión de la universidad, en un 100 % de la muestra.

A continuación, se presenta la descripción del grupo de personas que se cambiarían de carrera (Tablas 3 y 4).

Del total de estudiantes, 10 indicaron que podrían cambiarse de carrera. De ellos, el 6 eran de sexo femenino y 4 de sexo masculino. En relación al tipo de institución de educación en que cursaron su enseñanza media, un 40 % proviene de liceos particular-subsuvcionados y el mismo porcentaje (40 %) de liceos municipales.

Tabla 3
Descriptivos de frecuencia y media de los estudiantes que cambiarían de carrera pre-intervención

Variable	Media	D.S.
Edad	20,8	2,96
Notas Enseñanza Media	5,79	0,44
Notas Universidad	4,94	0,47
Ramos Reprobados	1,73	1,85
Años en la Universidad	1,36	0,67
Meses Preuniversitario	8,36	4,8

Tabla 4
Descriptivos de frecuencia y media de los estudiantes que cambiarían de carrera pre-intervención

Variable	Categorías	n	Frec. %
Sexo	Femenino	6	60 %
	Masculino	4	40 %
Otra Opción en Área...	Social-Educa.	5	50 %
	Salud	5	50 %
¿Cambiaría por...?	P. Personales	2	20 %
	P. Económicos	8	80 %
¿Cambia de Universidad?	SÍ	7	70 %
	NO	3	30 %
¿Cambiaría por...?	No contesta	4	40 %
	P. Prestigio	6	60 %
Proviene...	Lic. Municipal	4	40 %
	Lic. Part-Sub	4	40 %
	Lic. técnico	2	20 %
Hizo PreUniversit.	SÍ	9	90 %
	NO	1	10 %

La menor proporción estuvo integrada por estudiantes de liceos técnicos (20 %). Un 90 % de los estudiantes realizó preuniversitario antes de ingresar a la carrera, con un promedio de 8,36 meses.

Tomando en cuenta su rendimiento académico, en la enseñanza media obtuvieron en promedio una nota 5,79 con una desviación estándar de 0,35. En promedio, llevan un año en la universidad, obteniendo una calificación media de 4,94 con una desviación estándar de 0,47.

En relación con las opciones de otras carreras, estas se distribuyen en dos tipos o áreas: un 50 % se inclina por carreras relacionadas con lo social y educacional (n=5); un 50 % por carreras de salud.

Cabe destacar que si este cambio involucraría un cambio de institución de educación, un 70 % dijo que SÍ (n=7). La razón asociada a esta decisión estuvo relacionada con la pérdida de prestigio y el tipo de gestión de la universidad, en un 60 % (n=6). Las cuatro personas restantes no aluden alguna razón.

Finalmente, se presentan los resultados descriptivos del grupo que no se cambiaría. Estos aparecen resumidos en las Tablas 5 y 6.

Los estudiantes de segundo año de la carrera de Psicología que no cambiarían son 22. De estos, 18 eran de sexo femenino (82 %) y 4 de sexo masculino (18 %). Su educación media la cursaron mayoritariamente en liceos particulares subsuvcionados (45,5 %), seguido de los que provenían de liceos técnicos (36,2 %). Solo un 18,2 % proviene de liceos municipales científicos humanistas. Un 68,2 % de los estudiantes realizó preuniversitario, con un promedio de 7 meses en él.

Tabla 5
Descriptivos de frecuencia y media de los estudiantes que no cambiarían de carrera pre-intervención

Variable	Media	D.S.
Edad	20,5	2,36
Notas Ens. Media	5,83	0,32
Notas Universidad	4,74	1,2
Ramos Cursados	7,95	2,7
Ramos Reprobados	1,48	1,81
Años en la Universidad	1,14	0,66
Meses PreUniversitario	7	5,2

Tabla 6
Descriptivos de frecuencia y media de los estudiantes que no cambiarían de carrera pre-intervención

Variable	Categorías	Frec. %
Sexo	Femenino	82 %
	Masculino	18 %
Otra Opción en Área...	Social-Educa.	59,1 %
	Salud	36,4 %
	Técnica	4,5 %
¿Cambiaría por...?	P. Personales	27,3 %
	P. Económicos	63,3 %
	P. Académicos	9,4 %
¿Cambia Universidad?	SÍ	0 %
	NO	100 %
¿Cambiaría por...?	No contesta	86,4 %
	P. Prestigio	9,1 %
	P. Ideología	4,5 %
Proviene...	Lic. Municipal	18,2 %
	Lic. Part-Sub	45,5 %
	Lic. técnico	36,3 %
Hizo PreUniversitario	SÍ	68,2 %
	NO	31,8 %

En relación a su rendimiento académico, en la enseñanza media obtuvieron en promedio una nota de 5,83 con una desviación estándar de 0,32. En promedio, llevan un año en la universidad, obteniendo una calificación media de 4,74 con una desviación estándar de 1,2.

Al preguntar si podrían eventualmente desear cambiar de carrera, un 63,3 % lo haría por problemas económicos, 27,3 % por problemas personales y solo un 9,4 % por problemas académicos. Ninguno de los encuestados se cambiaría de universidad.

A la pregunta de por qué se retirarían de la institución, en forma de “supuesto”, un 86,4 % no contestó (n=19). Solo tres personas contestaron, dos aludiendo a problemas de prestigio de la universidad (9,1 %) y el otro (4,5 %) por no estar de acuerdo a ciertas políticas (ideología de la institución).

Al hacer comparaciones entre ambos grupos, los que se cambiarían y los que no se cambiarían, las diferencias no son estadísticamente significativas. Esto también ocurrió al preguntarles por su intención de cambio posterior a la intervención, manteniendo las mismas proporciones.

Sin embargo, se encontró que en promedio los estudiantes que cambiarían pasaron más tiempo en el preuniversitario; estos, además, presentan un promedio de notas universitarias superiores a los que se quedarían.

ANÁLISIS DE RESULTADOS EN LA ESCALA DE ATRIBUCIÓN A LA MOTIVACIÓN DE LOGRO Y LA ESCALA DE CONFIANZA ACADÉMICA

De la aplicación y comparación de las escalas que permitieron evaluar la autoeficacia, se obtuvieron los resultados que aparecen en la siguiente tabla:

Tabla 7
Comparación de Medias pre y pos intervención en la Escala de Atribución a la Motivación de Logro y la Escala de Confianza Académica

Instrumento	Media Previa	DS Previa	Media posterior	DS posterior	Sig.
ACS	87,59	11,85	94,91	8,28	0,006 P<0,01
EADMDL	155,50	33,05	170,22	19,30	0,033 p<0,05

Se aprecia que posterior a la intervención los promedios en las puntuaciones de ambas escalas aumentaron. Junto con esto sus desviaciones estándar muestran una tendencia a disminuir, mostrando una mayor homogeneidad en los grupos en comparación a las evaluaciones previas a la intervención. Así en la primera aplicación de la Escala de Confianza Académica se obtuvo un promedio grupal de 87,59 con una desviación estándar de 11,85; en la segunda aplicación, posterior a la intervención (dos meses después de la primera evaluación), se obtuvo un promedio de 94,91 puntos en el grupo total, con una desviación estándar de 8,28. Esta diferencia es estadísticamente significativa $p < 0,01$.

Con respecto a la Escala Atribucional de Motivación de Logro, antes de realizar la intervención se obtuvo un promedio grupal de 155,5 puntos con una desviación estándar de 33,05. A la segunda evaluación se obtuvo un promedio de 170,22 puntos con una desviación estándar de 19,3, la que también es significativa a un nivel $p < 0,05$. En ambas escalas hubo un aumento en el nivel de las variables medidas, por tanto se puede afirmar que la intervención logró mejorar tanto la Confianza Académica como la Atribución de Motivación de logro de los estudiantes. Además, en ambas se redujeron las desviaciones estándar, lo que implica que posterior a la intervención los estudiantes se hicieron más homogéneos como grupo en las dos variables.

Luego de finalizada la intervención se esperó que terminara el primer semestre académico del año 2008 y se realizó una entrevista a 5 estudiantes, para saber su opinión respecto a sus resultados académicos en el semestre y, de esta forma, tener una impresión acerca de su atribución de los resultados obtenidos. Cabe destacar que estos 5 estudiantes obtuvieron mejores resultados en sus calificaciones en comparación al semestre anterior. Tres de ellos informaron que sus calificaciones

mejoraron debido a que ellos cambiaron su metodología de estudio, los dos restantes atribuyeron su mejoría a que ahora sienten que realmente están haciendo lo que desean (“me encanté con mi carrera”) y les agrada. El 100 % afirmó que el mejor rendimiento ha dependido esencialmente de ellos. La diferencia con el año anterior está dada por la visión personal ante el estudio, y por su “grado” de madurez. Dos de los encuestados plantean que esto es también gracias a la calidad de los profesores que han tenido en el segundo año, en donde las asignaturas son o están más relacionadas con lo que ellos consideran de la profesión de psicólogos. Los tres restantes aluden a tener que aprovechar la oportunidad de estudiar dada por sus familias.

En relación con la influencia o el impacto de los profesores, el 100 % considera que efectivamente existe un impacto, pero indican que los cambios (mejores calificaciones, más motivación, etc.) son más individuales o personales, y que los docentes colaboran pero no son lo fundamental en la promoción de estos cambios. Mencionan que los profesores, sentidos o percibidos como más cercanos y preocupados por el aprendizaje de sus estudiantes, son muy valorados y generan motivación.

Dentro de las características que ellos destacan de los docentes, especialmente en los “psicólogos” que les hacen clases, está la cercanía a los estudiantes y la capacidad de reconocer y verbalizar las competencias que poseen los estudiantes. Además destacan que son coherentes con los requerimientos profesionales de la Psicología. En contraposición están los docentes, profesionalmente exitosos o expertos en alguna temática, pero que no son capaces de “tomar en cuenta” a los estudiantes.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

De los resultados encontrados en la aplicación de la intervención, se observó que la deserción es algo que el individuo decide, a pesar de no

ser algo que desee en forma voluntaria. Existen diversas variables que influyen en esta acción del estudiante, y tal como otros estudios lo afirman (Álvarez, 1996); el estudiante hace más objetiva esta decisión tomando en cuenta su propia experiencia, tanto socio-económica como psicológica (expectativas de resultado, lo que el estudiante espera que conseguirá). Si el estudiante siente que “le ha ido bien” y que esto es debido a su esfuerzo y capacidades, continuará con sus estudios en la carrera.

En cambio, en la deserción académica (Álvarez, 1996), los estudiantes pueden perder su carrera por mal rendimiento, pero si sienten que sus capacidades son adecuadas e invierten más esfuerzo y logran hacer que su vocación se cristalice, tenderán a permanecer en la institución, a pesar de experimentar fracasos.

Arboleda y Picón (1977, en Ricoachury, 2003), aluden a que los estudiantes desertan por razones propias y por los docentes. En nuestra experiencia queda claramente expuesto que la decisión es únicamente del estudiante, tanto en su retiro como en mantenerse en los estudios, pues vinculan esto con sus esfuerzos, con un locus de control explícitamente interno, que favorece una mejor adaptación a las situaciones conflictivas de carácter académico.

González (2002) destaca que la deserción tiene implicaciones, generando disonancia entre las aspiraciones de los jóvenes y sus posibilidades reales. Esto es así y además inverso, cuando el estudiante evalúa sus aspiraciones y constata sus reales posibilidades (expectativas), él o ella es capaz de decidir sobre el abandono de sus estudios o cambio de carrera.

En relación con los modelos explicativos de la deserción, fundamentados en las características de los modelos de docencia, el sistema de selección

y el efecto combinado de ambos, cabe destacar que en la intervención, los estudiantes tienden a tomar decisiones fundamentadas más en sus propias capacidades de éxito (interno), ligado en un extremo más externo a las características personales de los docentes (proximidad hacia los estudiantes) y a características políticas (reglamentos) de las instituciones.

De esta forma, se confirma que la decisión de cambiar de carrera o institución está más relacionada con cómo los individuos interpretan y evalúan sus propias experiencias y sus procesos de pensamiento, siendo estos los determinantes de conducta, como un mejor predictor de su comportamiento subsecuente (Bandura, 2000).

También a partir de lo encontrado se pueden observar evidencias que la baja realización personal provoca que el estudiante se sienta incompetente y fácilmente experimente el fracaso, lo que provocará una creencia de escasa autoeficacia. Lo anterior también es apoyado por Arón y Milicic (2004) en relación a los contextos educativos, en donde los climas favorecedores y frenadores del desarrollo personal, tanto para estudiantes como para profesores influyen en el fortalecimiento de la autoeficacia.

Se debe favorecer el desarrollo de la autoeficacia personal de los estudiantes, generando mayor automotivación para el logro de metas académicas, especialmente en los que poseen una escasa percepción de éxito y que plantean la posibilidad de cambio de carrera.

Según las evaluaciones en autoeficacia académica y motivación, niveles adecuados de autoeficacia según las escalas y los que *a posteriori* de la intervención mejoraron más aún, generan un cambio en las expectativas de permanencia en la carrera elegida.

La experiencia de trabajar con estudiantes en la generación y fortalecimiento de creencias más objetivas y reales de sus capacidades, expectativas y confianza personal, sin duda, es la actividad en la que todos los docentes universitarios deberían participar y asumir responsablemente como parte de la formación profesional. Esta actividad se aleja de la visión tradicional del docente universitario y del estudiante de educación superior. El primero, catedrático, experto en un área particular del conocimiento, distante, que además cree que los estudiantes son o deben ser capaces de aprender en forma autónoma, generando o manteniendo ellos mismos su motivación y expectativas de logro ante sus estudios. Por tanto, el experto no se puede hacer cargo del desarrollo de la persona estudiante, solo de los conocimientos que entrega.

Se reafirma que las experiencias de desempeño eficiente, evaluadas por el estudiante y mediadas por el profesor, son la fuente más importante de un desempeño académico elevado, generando las creencias de autoeficacia estables, que permiten una toma de decisión fundamentada y real. De igual manera, la incorporación de pares en esta actividad potencia esta percepción, más aún con los estudiantes que jamás han recibido algún tipo de experiencia de motivación.

A pesar de que aspectos externos, como el docente, no son gravitantes en la toma de decisión de abandono o deserción final, la validación de este al “ser reconocido como un buen modelo”, como otra persona en una situación de interacción estrecha, favorece en los estudiantes una mayor autoafirmación y autoconfianza.

Los estudiantes suelen iniciar los cursos de acción en los que se sienten eficientes y evitar aquellos en los que no. Personas con una alta autoeficacia ante las situaciones de adversidad, las realizan con mayor esfuerzo y

tienen mayor resistencia ante los resultados adversos recuperándose más rápidamente. Como consecuencia de lo anterior junto a otras variables, como la motivación, aptitudes, etc., las personas con alta autoeficacia suelen desempeñarse mejor en el área correspondiente a sus competencias generadas por sus experiencias exitosas en lo académico.

Una alta autoeficacia puede generar serenidad, pensamientos positivos y focalizados en la tarea, mientras que una baja autoeficacia contribuye a crear afectos negativos y patrones de pensamiento que interfieren con una ejecución exitosa.

Además, se pueden evaluar las intenciones y razones del posible abandono de carrera de los estudiantes. Se puede discriminar en forma clara los grupos de estudiantes que desean cambiar y los que no, en relación a su autoeficacia y motivación. Demostrar si un cambio en estas dos características provocaba un cambio en la decisión de los estudiantes por continuar o cambiar de carrera o institución no es concluyente.

Una posible explicación es obviamente la presencia de otros factores asociados a esta determinación y el período en el que se llevó a cabo la evaluación e intervención, primer semestre académico. Muchos estudiantes esperar la finalización del año, pensando que tal vez pueden variar tanto sus rendimientos como las expectativas que tienen ellos y sus familias respecto a la carrera elegida.

Cabe destacar que las características del profesor y el constante apoyo en el aprendizaje de los estudiantes, promueve un clima en el aula que sin lugar a dudas generó las instancias en donde los estudiantes pudieron aprender a valorar de mejor forma sus capacidades y esfuerzos.

A pesar de los cambios experimentados por los jóvenes, una mayor percepción de autoeficacia y motivación no permitió demostrar si las ideas y la probabilidad de deserción de los estudiantes fuera distinta a la inicial, tanto en los estudiantes con deseos de hacerlo y los que no tenían tal intención.

Una buena conclusión tiene relación con lo expresado por Bandura (2000): “La meta de mayor importancia en la educación formal debe ser la de proveer a los estudiantes con herramientas intelectuales, creencias de eficacia, así como con los intereses intrínsecos necesarios para educarse a sí mismo en una variedad de ocupaciones a lo largo de su vida”. Esta es la tarea que las instituciones de educación superior y sus docentes deben intentar alcanzar en la formación de sus profesionales.

Una alternativa para esto es que las instituciones de educación superior generen las competencias en sus docentes que incluyan estrategias para la generación y desarrollo de los estudiantes en su autoeficacia y motivación por los logros. Conjuntamente esto traerá un mejor desempeño académico, un mejor clima de aprendizaje y mayor estabilidad, tanto para el estudiante como para la institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. (1996). *Etiología de un sueño o el abandono de la universidad por parte de los estudiantes por factores no académicos* (Tesis Maestría). Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Arévalo, E. (2002). *Clima escolar y niveles de interacción social, en estudiantes secundarios del Colegio Claretiano de Trujillo* (Tesis Maestría). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Arón, M. & Milicic, N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal; un programa de mejoramiento*, 2ª ed. Santiago: Editorial Andrés Bello.

- Bandura, A. (2000). Autoeficacia: La Fundación de agencia. Editorial W.J. Perrig & A. Grob, Control de comportamiento humano, procesos mentales y conocimiento (pp.17-33). Mahwak, New Jersey, Erlbaum, Estados Unidos.
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. In *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (4th Ed., 1534-1536). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Barrero, F. (2015). Investigación en deserción estudiantil universitaria: educación, cultura y significados. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 86-101.
- Barrios, A. (2010) Financiamiento estudiantil y deserción de las universidades chilenas. Tesis de Magíster no publicada. Escuela de Ingeniería. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cantón, J. (1988). Sobre la validez predictiva de algunas medidas alternativas de motivación de logro en adolescentes. *Revista Psicología General y Aplicada*, 42, 109-118.
- Feather, N. y Davenport, P. (1982). Desempleo y sentimiento depresivo: un análisis motivacional y atributivo. *Estudios de Psicología*, 12, 63-81. (Reimpresión en castellano del original inglés en *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 422-436, 1981).
- González, L. & Uribe D. (2002). Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicancias. *Revista de la Calidad de la Educación*, 17, 75-90.
- Hackett, G. (1995). Autoeficacia y elección y desarrollo de carrera. En A. Bandura (Ed.), *Autoeficacia en sociedades cambiantes*, 232-258. New York: Cambridge University Press.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación científica*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Laube, M. (2008). *Developing Student Self-Efficacy in Relation to Motivation and Academic Achievement*. En prensa.
- Maddux, J. E. (1995). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory*,

research, and application. New York: Plenum Press.

Manassero-Mas, M.A., y Vázquez-Alonso, A. (1991). Validación de una escala de Motivación de logro basada en las teorías de Expectativa por Valor. *Revista Portuguesa de Educação*, 4(2), 109-128.

Milicic, N. (2001). *Creo en ti: la construcción de la autoestima en el contexto escolar*, 2a ed., Santiago: Lom Ediciones.

Opazo, R. (1992). *Integración en Psicoterapia. Centro Científico de Desarrollo Psicológico (CECIDEP)*. Santiago de Chile.

Pardo, A. y Olea, J. (1993). Desarrollo cognitivo-motivacional y rendimiento académico en segunda etapa de EGB y BUP. *Estudios de Psicología*, 49, 29-32.

Ricoachury, H. & Lara, L. (2003). Los desertores. En: *Cuadernos de Planeación*. UPN. Bogotá. 1984. Citado por: Universidad Nacional e ICFES. Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Documento sobre estado del arte. Bogotá.

Salazar, G. (1999). *Aproximación a un análisis sobre la deserción académica, 1994-1997* (Monografía para optar al Título de Especialista en Gerencia Social de la Educación). Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Departamento de Posgrado, Bogotá, Colombia.

Sanders, L. & Sanders, P. (2007). La confianza académica conductual: una comparación entre estudiantes de Medicina y de Psicología. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(3), 633-650.

SIES (2012). *Retención de 1er año en educación superior. Carreras de pregrado*. División de Educación Superior, Ministerio de Educación. Santiago, Chile.

Weiner, B. (1985). Una teoría atribucional de la motivación de logro y emoción. *Psychological Review*, 92, 548-573.

Capítulo 6

ORGANIZACIÓN DE PERSONALIDAD E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE SALUD*

René Barraza López¹

INTRODUCCIÓN

La población de universitarios es un grupo que progresivamente atrae la atención de clínicos e investigadores del campo de la salud mental, dadas las distintas dificultades que afectan el bienestar psicológico de los estudiantes (Antúnez & Vinet, 2013; Cova, *et al.*, 2007). Dentro de los ámbitos de formación universitaria, los estudiantes de carreras de salud están particularmente expuestos a condiciones de deterioro del bienestar, reportando altos niveles de estrés (Marty, Lavín, Figueroa, Larraín, & Cruz, 2005) y desgaste emocional (Barraza, *et al.*, 2015), siendo la personalidad y la inteligencia emocional factores que jugarían roles mediadores de esta condición (Petrides, Vernon, Schermer, & Veselka, 2011; Vesely, Siegling, & Saklofske, 2013).

En este sentido, la teoría de Otto Kernberg propone que las diferentes estructuras de personalidad se adaptan o reaccionan de manera distinta ante sucesos de alta presión emocional, donde las estructuras con mayores recursos yoicos logran enfrentar situaciones generadoras de estrés de manera más adaptativa que las estructuras con menores recursos yoicos

* Derivado del Proyecto "VRIDT" 2013 de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo Tecnológico de la Universidad Católica del Norte, Chile. Titulado Inteligencia emocional, personalidad, y síntomas depresivos, ansiosos y estrés en estudiantes de Salud de la UCN.

¹ Psicólogo. Candidato a Phd en Psicología. Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Central de Chile. renebarrazalopez@gmail.com - rene.barraza@ucentral.cl

(Kernberg, 1992). Este mismo autor señala que las estructuras neuróticas y límite alto, regulan los afectos de mejor manera que las límite bajo y psicótica, debido a que las primeras utilizan de manera más eficiente los recursos cognitivos de que disponen (Kernberg, 1992). Esto último es corroborado de alguna forma por el trabajo de Derks, Westerhof & Bohlmeijer (2016), quienes concluyen que las personalidades limítrofes, presentan dificultades en la conciencia de sus propias emociones lo que les dificulta su manejo adaptativo.

Por otra parte Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer (2010), proponen que los procesos cognitivos son responsables de una buena parte de la salud mental, puesto que median en la interpretación de la información que proviene de nuestros estados afectivos, propiciando así una articulación de emociones y cognición, la cual conllevaría a una mejor adaptación, resolución de conflictos cotidianos y manejo de la presión emocional. En esta misma línea, Extremera y Fernández-Berrocal (2006), han propuesto que la inteligencia emocional permitiría elaborar e integrar de manera correcta los pensamientos intrusivos y rumiativos, que acompañan habitualmente a los sucesos altamente estresantes, así como aquellos otros que obedecen a un estrés normal.

De esta forma, la evidencia existente apoya la hipótesis referida a que la inteligencia emocional tendría influencia en la salud mental de las personas, potenciando el desarrollo de aspectos que operan como factores protectores ante el estrés y la presión emocional (Johnson & Blanchard, 2016; Reeves, 2005), favoreciendo la calidad de las relaciones interpersonales (Laborda, Ozdamli, Maasoglu, Petrovici, & Dobrescu, 2014; Schutte *et al.*, 2001), la satisfacción y autoestima (Rey, Extremera & Pena, 2011) y el logro académico (Guerra, *et al.*, 2015; Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004), entre otros.

A este respecto, es posible reconocer en la literatura que el comportamiento emocionalmente inteligente en los estudiantes del área de la salud es un ámbito de creciente interés (Cherry, Fletcher, O'Sullivan, & Dornan, 2014), dado el valor que tiene la adecuada utilización de las emociones para facilitar el razonamiento clínico (Smith, 2006), la relación médico-paciente (Weng, Chen, Chen, Lu, & Hung, 2008), las habilidades clínico-quirúrgicas (Arora, *et al.*, 2011) y su influencia en el rendimiento académico (Guerra *et al.*, 2015). De esta forma se establece que el manejo emocional es parte fundamental de las habilidades clínicas deseables en los estudiantes de salud (Smith, Higgs & Ellis, 2008). No obstante, como plantea Castrillón *et al.* (2012), es posible que no todos los aspirantes a seguir estudios en esta área, presenten el conjunto de estas cualidades, especialmente en medicina.

Al mismo tiempo, la mayor parte de estudios que ha vinculado la inteligencia emocional y la personalidad en estudiantes de salud, lo hace considerando la perspectiva de personalidad de los cinco grandes factores (Heydari, Kareshki, & Armat, 2016; Othman, Yusof, Din, & Zakaria, 2016), no encontrándose evidencia respecto a la relación de la inteligencia emocional y las condiciones de organización estructural de la personalidad en este tipo de estudiantes. De esta forma, si se considera que la teoría de personalidad propuesta por Kernbeg (1992) asume que la estructura de personalidad del sujeto genera una influencia constante en el tiempo, determinar el efecto que las condiciones estructurales de personalidad pudieran tener sobre los factores la inteligencia emocional de este grupo de estudiantes puede ser una tarea de suyo relevante y novedosa de abordar.

En virtud de los antecedentes presentados, se puede establecer que la

estructura de personalidad ejercería una influencia permanente en la canalización de la presión emocional y la regulación de afectos, dependiendo del uso más o menos eficiente de recursos cognitivos con que se disponga; en tanto, la inteligencia emocional presenta un importante componente cognitivo en su funcionamiento, el cual operaría como mediador en la regulación emocional, impactando en el funcionamiento académico, social y personal del estudiante. Debido a esto surge la siguiente interrogante: ¿existe influencia de las dimensiones de organización de la personalidad, en la autopercepción de inteligencia emocional de los estudiantes de enfermería y medicina?

El presente estudio se propuso como objetivo general: Reconocer la relación explicativa de las dimensiones de la organización de la personalidad sobre los componentes de la inteligencia emocional autoinformada, en una muestra de estudiantes universitarios de las carreras de medicina y enfermería, de dos centros universitarios de la región de Coquimbo. A partir de este objetivo se dependieron los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las dimensiones de organización de la personalidad y los componentes de la inteligencia emocional autoinformada de los/as estudiantes de medicina y enfermería que formaron parte del estudio.
2. Establecer el grado de correlación las dimensiones de organización de la personalidad y los componentes de la inteligencia emocional autoinformada por los/as estudiantes de medicina y enfermería que conformaron la muestra.
3. Determinar el efecto de la varianza de las dimensiones de la personalidad en los componentes de la inteligencia emocional autoinformada de los estudiantes de medicina y enfermería que participaron de la investigación.

MÉTODO

Diseño

El presente estudio corresponde a un estudio cuantitativo, de diseño no experimental ex-post-facto, de tipo transeccional (Montero & León, 2007). Se utilizó como criterio de inclusión, ser estudiante universitario y estar cursando por primera vez primer año de medicina y/o enfermería, en tanto que como criterio de exclusión se consideró el haber tenido experiencia universitaria previa; estos criterios fueron evaluados mediante el autorreporte del estudiante.

Participantes

La muestra estuvo conformada por de 125 estudiantes de primer año, cuyas edades se encuentran entre 18 y 34 años ($M=20,7\pm3,41$; $Mo=18$ años), pertenecientes a las carreras de medicina y enfermería, de dos universidades de la región de Coquimbo, Chile. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico de participantes voluntarios (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Instrumentos

Las dimensiones de la organización de la personalidad fueron evaluadas a través del *Inventory Personality Organization* (en adelante, IPO) puesto que dicho instrumento cuenta con una versión adaptada y validada para Chile (Ben-Dov, *et al.*, 2002). El IPO es una escala de autorreporte tipo Likert, que se compone de 83 reactivos con valoraciones que van del 1 (Nunca) a 5 (Siempre), organizados en cinco escalas: tres primarias (difusión de identidad, defensas primitivas, examen de realidad) y dos globales (agresión y valores morales). En la presente aplicación la escala IPO alcanzó una consistencia interna total de $\alpha=0,92$ mediante alfa de Cronbach, evidenciando una adecuada estructura factorial, lo cual es concordante con otras aplicaciones del mismo instrumento hechas en Chile (Barraza, *et al.*, 2015).

Para el caso de la inteligencia emocional autoinformada, se utilizó la versión adaptada de la escala TMMS-24 (*Trait Meta-MoodScale*), ya que este cuestionario cuenta con validación en Chile (Espinoza-Venegas, Sanhueza-Alvarado, Ramírez-Elizondo, & Sáez-Carrillo, 2015). El TMMS-24 es una escala de autorreporte que se compone de 24 ítems, 8 ítems para atención, 8 para claridad y 8 para reparación (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004). La consistencia interna obtenida en la presente aplicación alcanzó un Alfa de Cronbach de 0,88 para la totalidad de la escala, en tanto que los valores alcanzados por las subescalas informaron valores Alfa de Cronbach de: 0,82 para la sub-escala atención emocional, 0,79 para la subescala claridad emocional y 0,77 para la sub-escala reparación emocional.

Procedimientos

Con la aprobación de las autoridades universitarias y del Comité de Ética de la Universidad Santo Tomás, se procedió a realizar la aplicación de las escalas de autorreporte, las cuales fueron explicadas y presentadas a los sujetos en formato lápiz papel.

La aplicación se realizó previa lectura y firma del consentimiento informado por parte de cada uno de los participantes. En este documento se les dio a conocer los fines del estudio, el carácter voluntario en cuanto a la participación en el mismo, además de explicitar las garantías de referidas al anonimato de los protocolos y confidencialidad en el tratamiento de la información.

Los instrumentos se aplicaron de manera colectiva en la sala de clases por el investigador principal. Posteriormente se procedió a la tabulación de la información en plantillas Excel, para posteriormente continuar con el análisis de los datos. Los datos obtenidos de las respuestas de los estudiantes fueron procesados con el programa estadístico SPSS 21,

donde se trabajó con medidas de tendencia central para la descripción, la prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar la distribución muestral, el coeficiente de correlación r de Pearson para el análisis correlacional y análisis de regresión múltiple para el análisis explicativo, siguiendo lo propuesto por estudios previos realizados en esta temática (Barraza *et al.*, 2015).

RESULTADOS

Caracterización de la personalidad y niveles de inteligencia emocional autoinformada

Con respecto a la caracterización de organización de la personalidad, el 34 % de los estudiantes evaluados presentaron rasgos de una organización “neurótica”, mientras el 60 % respondió a una organización de personalidad “límite alta”, y solamente un 6 % a una organización “límite baja”, evidenciándose que en promedio todas las dimensiones, con la excepción de valores morales, puntúan dentro normalidad, según los parámetros descritos por Hoffman (2001) (Tabla 1).

Tabla 1
Niveles medios de las dimensiones de organización de la personalidad de los/as estudiantes de medicina y enfermería

Dimensiones Personalidad	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Difusión de Identidad		24	88	39,15	10,949
Uso de defensas primitivas		23	85	39,92	10,948
Examen de realidad		20	86	30,70	9,924
Valores morales		20	75	38,09	11,612
Agresión		20	66	24,51	7,079

Los resultados referidos a la autopercepción de inteligencia emocional sitúan a la muestra de estudiantes en una proporción que oscila entre el 26 % y 35 % de déficit en cuanto al desarrollo de estas habilidades. No obstante las tres ramas de la inteligencia emocional describen puntajes promedio que sitúan al global de la muestra en niveles adecuados, según

los parámetros descritos por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) (Tabla 2):

Tabla 2
Niveles medios de inteligencia emocional autopercibida de los/as estudiantes que conformaron la muestra

Dimensiones de la Inteligencia emocional	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Atención emocional		6	40	23,96	8,172
Claridad emocional		10	40	29,18	7,111
Reparación emocional		10	40	31,60	7,221

Relación entre dimensiones de organización de la personalidad y niveles de inteligencia emocional

Los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov determinó que la distribución muestral se adecúa a los parámetros de normalidad ($p > 0,05$) en cada una de las dimensiones que componen las variables. En cuanto a la correlación de las escalas IPO y TMMS-24 se estableció que todas las dimensiones de la organización de la personalidad presentaron correlaciones inversas significativas con las componentes claridad y reparación; sin embargo, en el caso del componente atención la correlación solo se dio con difusión de identidad y uso de defensas primitivas, siendo esta de carácter positiva (Tabla 3).

Tabla 3
Correlaciones entre las dimensiones de organización de la personalidad y los componentes auto-informados e inteligencia emocional

		Atención	Claridad	Reparación
Difusión de identidad	r de Pearson	,179(*)	-,273(**)	-,385(**)
	Sig.	,046	,002	,000
Uso de defensas primitivas	r de Pearson	,274(**)	-,326(**)	-,415(**)
	Sig.	,002	,000	,000
Examen de realidad	r de Pearson	,112	-,279(**)	-,242(**)
	Sig.	,213	,002	,007
Valores morales	r de Pearson	,100	-,283(**)	-,398(**)
	Sig.	,269	,001	,000
Agresión	r de Pearson	,089	-,234(**)	-,338(**)
	Sig.	,324	,009	,000

**Significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*Significante al nivel 0,05 (bilateral).

Finalmente, tras comprobar que se cumplían los supuestos básicos para el análisis de regresión lineal, se aplicó un análisis de regresión lineal múltiple con el fin de determinar la relación entre las dimensiones de organización de la personalidad y los componentes de la inteligencia emocional autorreportada. Para ello se consideraron como variables predictoras: difusión de identidad, uso de defensas primitivas, examen de realidad, valores morales y agresión, y como variables dependientes: claridad emocional y reparación emocional; en el caso de atención emocional solo se consideraron las dimensiones difusión de identidad y uso de mecanismos primitivos como variables predictoras.

Como se observa en la Tabla 4, el conjunto de las dimensiones de la personalidad produjeron cambios significativos del coeficiente de determinación R^2 , corroborado también por el ANOVA para cada uno de los modelos ($p < 0,01$).

Tabla 4
Influencia del conjunto de dimensiones que conforman la organización de la personalidad, en la depresión, ansiedad y estrés

Modelo	R	R^2	R^2 corregida	Error de la estimación	ANOVA (sig)
1 Atención	0,550(a)	0,077	0,061	7,917	0,008
2 Claridad	0,341(a)	0,116	0,079	6,825	0,011
3 Reparación	0,488(a)	0,238	0,206	6,436	0,000

Por su parte, para el modelo de atención emocional la variable “uso de defensas primitivas” resultó ser la que aportaba mayor peso, en el caso de reparación emocional todas las variables correspondientes a la escala primaria y una de la secundaria (valores morales) resultó significativa para el modelo. Finalmente en el caso de claridad no se evidenció que el peso relativo de los valores beta fuese significativo (Tabla 5).

Tabla 5
Coefficientes Beta significativos dimensiones de la personalidad

Dimensión	Atención		Claridad		Reparación	
	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.
Dif. identidad	-0,053	0,682	-0,019	0,892	-0,121	0,359
Def. primitivas	0,313	0,017	-0,218	0,137	-0,311	0,023
Ex. Realidad	-	-	-0,046	0,739	0,293	0,025
Valores Morales	-	-	-0,100	0,729	-0,274	0,033
Agresión	-	-	0,007	0,059	-0,069	0,548

DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue reconocer la relación explicativa que las dimensiones de organización de la personalidad tienen sobre los componentes de la inteligencia emocional autoinformada, en una muestra de estudiantes universitarios de las carreras de medicina y enfermería de dos centros universitarios de la región de Coquimbo. De esta manera, se buscó contrastar la hipótesis que dice que la adecuación de dimensiones de organización de la personalidad provoca una mejor autopercepción de inteligencia emocional.

Esto último es altamente relevante, dado que la personalidad es una variable que ejercería teóricamente una influencia permanente en el tiempo, desconociéndose hasta ahora el efecto que las condiciones estructurales de personalidad pudieran tener sobre los factores la inteligencia emocional autopercibida en el grupo de estudiantes de carreras de salud.

Por su parte, los resultados del presente estudio confirmaron parcialmente la hipótesis, dado que solo la dimensión de regulación emocional presentó un porcentaje de varianza explicada, interesante de considerar. Esto implicaría que las dimensiones que organizan la personalidad

tendrían algún grado de influencia en la percepción de los estudiantes para manejar la presión emocional e invertir la polaridad emocional de negativa a positiva.

Este hallazgo es concordante con los resultados reportados por Othman *et al.*, (2016), quienes refieren que el neuroticismo, entendido como el grado en que un individuo logra regular las emociones, afecta a la salud psicológica durante los períodos de mayor estrés. De alguna forma esto se corresponde con lo planteado por Kernberg, en cuanto a que las estructuras con mayores recursos yoicos logran enfrentar de manera más adaptativa las situaciones generadoras de presión emocional, regulando los afectos de mejor manera que las estructuras límite bajo y psicótica (Kernberg, 1992).

No obstante lo anterior, estos resultados deben ser observados con cautela, puesto que la medición no contempló considerar el período del semestre (de mayor o menor estrés de los sujetos), además de estar remitido a una muestra pequeña y no representativa, por lo que no es posible generalizar estas conclusiones. Próximos estudios requerirían ser realizados con muestras más amplias y representativas, a fin de poder establecer el grado de certeza de estos hallazgos iniciales.

Por otra parte, es necesario considerar que la mayoría de los estudiantes que componen la muestra corresponden a estudiantes de 18 años, lo cual como plantean Barraza, *et al.* (2015), implica que están en tránsito desde la adolescencia tardía a estados de adultez, pudiendo ser esperable que aún persistan rasgos de inestabilidad identitaria propia de la etapa juvenil. Este es un elemento a considerar que permite matizar y leer con cautela el hallazgo de una alta proporción de estructuras limítrofes en la muestra.

Finalmente, las correlaciones encontradas concuerdan con lo esperado según ambas teorías (Kernberg, 1992; Salovey, *et al.*, 2010), en cuanto a que los procesos cognitivos son responsables de una buena parte de la salud mental, toda vez que mientras mayores sean los niveles de difusión de identidad, uso de mecanismos defensivos, dificultad en apreciar la realidad, inflexibilidad en la aplicación de los valores morales y agresión, menor será la percepción de capacidad para comprender y regular los estados emocionales. De alguna forma esto concuerda con lo planteado por Derks, *et al.* (2016), quienes proponen que las personalidades limítrofes, presentan dificultades en la conciencia de sus propias emociones, lo cual les dificulta su manejo adaptativo.

CONCLUSIÓN

Estos resultados confirman parcialmente la relación de las dimensiones de la personalidad con la inteligencia emocional autopercebida, evidenciando un cierto grado de dependencia de la regulación emocional respecto de la organización de la personalidad.

En este sentido, es posible señalar que si bien una parte de la inteligencia emocional percibida depende de la organización de la personalidad, es muy posible que esta última no sea la única variable ni la más influyente. Esto es relevante si se considera que desde la perspectiva teórica contemplada en el presente estudio, la personalidad es una condición poco modificable que interviene de forma relativamente permanente en el tiempo. De esta forma, los resultados obtenidos en la presente investigación son auspiciosos, puesto que quedaría una amplia proporción de la varianza aún no explicada atribuible a otros factores de orden ambiental e individual los cuales pudieran influenciar de manera más potente la percepción de habilidad en inteligencia emocional, la cual ya se sabe pareciera ser un constructo que gana más y más terreno en la formación y desempeño de los estudiantes y profesionales de la salud.

Por otra parte resulta interesante constatar a partir de las correlaciones, que es posible que haya un componente cognitivo que pudiera vincular tanto la adecuación de la personalidad, como de la inteligencia emocional. A partir de esto es que próximos estudios debieran considerar la variable cognitiva a fin de establecer su rol mediador en la condición de salud mental de los sujetos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúñez, Z. & Vinet, E. V. (2013). Problemas de salud mental en estudiantes de la Universidad Regional Chilena. *Revista Médica de Chile*, 141(2), 209-216. <http://doi.org/10.4067/S0034-98872013000200010>
- Arora, S., Russ, S., Petrides, K. V., Sirimanna, P., Aggarwal, R., Darzi, A., & Sevdalis, N. (2011). Emotional Intelligence and Stress in Medical Students Performing Surgical Tasks: *Academic Medicine*, 86(10), 1311-1317.
- Barraza L., R., Muñoz N., N., Alfaro G., M., Álvarez M., A., Araya T., V., Villagra C., J., ... Contreras, A. (2015). Ansiedad, depresión, estrés y organización de la personalidad en estudiantes novatos de Medicina y Enfermería. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 53(4), 251-260. <http://doi.org/10.4067/S0717-92272015000400005>
- Ben-Dov, P., Martínez, C., Núñez, C., Ortega, P., Oksenberg, T., Morales, A. M., ... Florenzano, R. (2002). El inventario de organización de la personalidad (IPO): sus características y aplicaciones. *Terapia psicológica*, 20(1), 41-51.
- Castrillón, J. J. C., Cerón, A. C., Collazos, A. K., Molina, A. M., Osorio, J., Ospina, A., ... Zambro, O. E. (2012). *Factores que inciden en la motivación académica en un programa de medicina, Manizales, Colombia, 2010. Archivos de Medicina* (Manizales), 12(1), 46-61.
- Cherry, M. G., Fletcher, I., O'Sullivan, H., & Dornan, T. (2014). Emotional intelligence in medical education: a critical review. *Medical Education*, 48(5), 468-478. <http://doi.org/10.1111/medu.12406>

- Cova, F., Alvial S., W., Aro, D. M., Bonifetti D., A., Hernández M., M., & Rodríguez C., C. (2007). Problemas de salud mental en estudiantes de la Universidad de Concepción. *Terapia psicológica*, 25(2), 105-112. <http://doi.org/10.4067/S0718-48082007000200001>
- Derks, Y. P. M. J., Westerhof, G. J., & Bohlmeijer, E. T. (2016). A Meta-Analysis on the Association Between Emotional Awareness and Borderline Personality Pathology. *Journal of Personality Disorders*, 1-23. http://doi.org/10.1521/pedi_2016_30_257
- Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N., & Sáez-Carrillo, K. (2015). Validação do construto e da confiabilidade de uma escala de inteligência emocional aplicada a estudantes de enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(1), 139-147. <http://doi.org/10.1590/0104-1169.3498.2535>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as Predictor of Mental, Social, and Physical Health in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Guerra, L., Jesús, J., Prieto Domínguez, A., García Arjona, L., Marante, D., P., J., ... Piloto Cruz, A. (2015). Influencia de la inteligencia emocional en los resultados académicos de estudiantes de las Ciencias Médicas. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 14(2), 241-252.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 5ª ed. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Heydari, A., Kareshki, H. & Armat, M. R. (2016). Is Nurses' Professional Competence Related to Their Personality and Emotional Intelligence? A Cross-Sectional Study. *Journal of Caring Sciences*, 5(2), 121-132. Recuperado de: <http://doi.org/10.15171/jcs.2016.013>
- Hoffman, M. (2001). *Adaptación y validación para Chile del inventario de*

organización de personalidad versión (Tesis pregrado). Universidad del Desarrollo, Santiago-Chile.

- IBM Corp. Released (2012). *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Johnson, S. K., & Blanchard, A. (2016). Emotional Intelligence and Mental Health: Stress and Symptom Reporting Pathways. *Journal of Mental Health Counseling*, 38(1), 79-92. Recuperado de: <http://doi.org/10.17744/mehc.38.1.06>
- Kernberg, O. (1992). *Trastornos graves de la personalidad*. Colombia: El Manual Moderno.
- Laborda, J. G., Ozdamli, F., Maasoglu, Y., Petrovici, A., & Dobrescu, T. (2014). 5th World Conference on Educational Sciences. The Role of Emotional Intelligence in Building Interpersonal Communication Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1405-1410. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.406>
- Marty, M., Lavín G., M., Figueroa M., M., Larraín de la C., D., & Cruz M., C. (2005). Prevalencia de estrés en estudiantes del área de la Salud de la Universidad de los Andes y su relación con enfermedades infecciosas. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 43(1), 25-32. Recuperado de: <http://doi.org/10.4067/S0717-92272005000100004>
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. Recuperado: 11 de julio de 2016, a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33770318>
- Othman, C. N., Yusof, M. S. B., Din, A. M., & Zakaria, L. A. (2016). Emotional Intelligence and Personality Traits in Relation to Psychological Health among Pharmacy Students in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 222, 253-262. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.05.154>
- Pacheco, N. E., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia

emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/105>

Petrides, K. V., Vernon, P. A., Schermer, J. A., & Veselka, L. (2011). Trait emotional intelligence and the dark triad traits of personality. *Twin Research and Human Genetics: The Official Journal of the International Society for Twin Studies*, 14(1), 35-41. <http://doi.org/10.1375/twin.14.1.35>

Reeves, A. (2005). Emotional intelligence: recognizing and regulating emotions. *AAOHN Journal: Official Journal of the American Association of Occupational Health Nurses*, 53(4), 172-176.

Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2011). Perceived Emotional Intelligence, Self-Esteem and Life Satisfaction in Adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234.

Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J.B. & Mayer, J.D. (2010). Current directions in emotional intelligence research. En M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (504-520), New York: Guilford Press.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., ... Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536. <http://doi.org/10.1080/00224540109600569>

Smith, M. (2006). *Clinical decision making in acute care cardiopulmonary physiotherapy*. [dissertation]. Sydney: University of Sydney.

Smith, M., Higgs, J. & Ellis E. (2008). Factors influencing clinical decision making. En J. Higgs, M. Jones, S. Loftus & N. Christensen (Eds.), *Clinical reasoning in the health*. Butterworth Heinemann (89-100). China: Heinemann Elsevier.

Vesely, A. K., Siegling, A. B., & Saklofske, D. H. (2013). Gender-linked personality and mental health: The role of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 54(2), 221-225. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2012.08.038>

[g/10.1016/j.paid.2012.08.038](http://doi.org/10.1016/j.paid.2012.08.038)

Weng, H.C., Chen, H.C., Chen, H.J., Lu, K., & Hung, S.Y. (2008). Doctors' emotional intelligence and the patient-doctor relationship. *Medical Education*, 42(7), 703-711.

Capítulo 7

EN LA UNIVERSIDAD: RELACIÓN *BURNOUT-ENGAGEMENT* Y VARIABLES DEL CONTEXTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Carmen Cecilia Caballero Domínguez¹
Orlando González Gutiérrez²

INTRODUCCIÓN

Es sabido que los estudiantes universitarios durante su proceso formativo se enfrentan a diversas situaciones académicas estresantes, las cuales, al ser valoradas como excediendo sus propios recursos de afrontamiento, tensionan negativamente su relación con sus ambientes interpersonales, su bienestar, satisfacción y desempeño académico, entre otros. Si bien, tales circunstancias y experiencias, los estudiantes frecuentemente las afrontan y logran resolverlas satisfactoriamente a través de diferentes estrategias comportamentales (Barbosa, Muñoz, Rueda, & Suárez, 2009; Caballero, 2012); sin embargo, algunos otros fracasan en ello, prolongando el estado negativo interno de manera insidiosa y persistente, hasta incluso llegar a configurar respuestas desadaptativas para su salud mental y desempeños universitarios, como es el síndrome de *burnout* académico o síndrome de 'estar quemado' en los estudios. Son diversos los estudios realizados en estudiantes universitarios que así constatan la presencia del síndrome, y, particularmente, en estudiantes de ciencias de la salud: De

1 Psicóloga, Magíster y Doctora en Psicología. Investigadora del Grupo Psicología y Salud, Universidad del Magdalena, Santa Marta. Marta, Colombia.
ccaballero@unimagdalena.edu.co

2 Psicólogo, Magíster en Psicología Clínica y de Familia. Profesor Programa de Psicología e investigador del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales, Categoría A Colciencias, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.
ogonzalez@unisimonbolivar.edu.co

medicina (Barraza, Malo, & Rodríguez, 2012; Drybye, *et al.*, 2006), psicología (Caballero, González, & Palacio, 2015; Caballero, Abello, & Palacio, 2006; Caballero, 2012), enfermería (Carlotto, Câmara, & Borges, 2005; Ríos, Carrillo, & Sabuco, 2012; Santes, *et al.*, 2009), fisioterapia (Arce, Fariña, Novo, & Seijo, 2012), odontología (Preciado-Serrano, & Vázquez-Goñi, 2010), farmacia (Ried, Motycka, Mobley, & Meldrum, 2006), y residentes multiprofesionales (Guido, Goulart, Silva, Dias, & Ferreira, 2012).

Sin embargo, por el contrario, también se constata entre los estudiantes universitarios, aquellos que actúan de manera comprometida o implicada (*engaged*), sintiéndose entusiasmados, energizados, efectivos y retados positivamente en y por su rol y actividad académica, dedicándoles esfuerzo y tiempo, de lo que derivan una sensación de realización y diversión, a diferencia de los estudiantes con *burnout*. Estos últimos perciben su rol y actividad como una carga estresante, vivida con un sentimiento de desinterés, vacío e incompetencia personal para afrontarla. Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker (2002), definen el *engagement* como "... un estado mental positivo, de realización, relacionado con el trabajo que se caracteriza por vigor, dedicación y absorción" (p.74).

Algunos investigadores han planteado una relación teórica entre el *burnout* y el *engagement*. Gonzalez, Schaufeli, Roma, Bakker, & Lloret, (2006) y Schaufeli y Salanova (2007) consideran que el *engagement* es la antítesis positiva del *burnout*. Schaufeli y Bakker (2004) señalan que las dimensiones centrales del *engagement* (Vigor y Dedicación) y del *burnout* (Agotamiento y Cinismo) se relacionan negativamente: Que el Vigor se torna en Agotamiento, la Dedicación en Cinismo y la Autoeficacia en Ineficacia. Sin embargo, aún son pocas las investigaciones que han analizado empíricamente esta posible relación *burnout-engagement*.

Algunos trabajos dan algunas luces sobre esta relación en términos de la Autoeficacia de los estudiantes. Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova y Bakker (2002) consideran que el *engagement* se deriva de niveles elevados de Autoeficacia; por su parte, Bresó (2008) y Salanova, Bresó y Schaufeli (2005), han mostrado evidencias empíricas de la relación de la Autoeficacia con el *burnout* y el *engagement* en estudiantes universitarios; además, han mostrado que el mayor éxito académico pasado y la mayor Autoeficacia predicen positivamente el *engagement*, así como la presencia de creencias de ineficacia predice la aparición del *burnout*.

Por otra parte, una línea de investigación diferente sobre el *burnout* y el *engagement* en estudiantes universitarios, es la propuesta por Caballero (2012), quien señala que estos "síndromes" hay que estudiarlos en torno a la actividad académica de los estudiantes, y en relación con las condiciones del contexto organizacional universitario y socio-familiar en que se presentan. En apoyo de esta dirección de la investigación, todavía escasamente explorada, están las observaciones sobre el *burnout* laboral, que han señalado que las condiciones del entorno en que se realiza la actividad laboral son determinantes en el desarrollo del síndrome, aunque su efecto, claro está, es modulado por variables sociodemográficas, condiciones circunstanciales y de personalidad o psicológicas del sujeto (Bresó, Caballero, & González, 2015; Caballero, 2012; Carlotto, & Gonçalves, 2008; Gil-Monte, 2007; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

La implicación de lo anterior sugiere que las instituciones educativas universitarias que presentan riesgos psicosociales podrían favorecer el desarrollo de estrés crónico o *burnout* académico en los estudiantes universitarios; es decir, estados de cansancio emocional, distanciamiento interpersonal, incumplimiento, autosaboteo de las demandas académicas y la percepción de no ser competente para los estudios (Aldrete, Vázquez,

Aranda, Contreras, & Viera, 2012; Bresó *et al.*, 2015; Caballero, 2012; Caballero, Abello, & Palacio, 2007). Pero, igualmente, se podría esperar que condiciones del contexto universitario pudieran facilitar, o, por lo menos, no obstaculizar, el desarrollo del *engagement* académico entre los estudiantes.

En una dirección afín a la anterior, Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005) exploraron factores de la institución académica universitaria que podrían restringir o facilitar el desempeño académico, la salud o el bienestar del estudiante. En su estudio, diferencian e identifican condiciones del contexto universitario “obstaculizadoras” (dificultan el desempeño académico de los estudiantes) y “facilitadoras” (posibilitan el buen desempeño del estudiante y ayudan a mitigar los obstáculos). Entre las primeras se destacan las dificultades en el servicio de reprografía, el realizar o dejar demasiadas tareas, los horarios de clase muy cargados y muchos créditos por programa. Entre las condiciones facilitadoras se incluyen el adecuado servicio de biblioteca, el compañerismo y recibir becas de estudio. Caballero (2012) y Caballero, Hederich y Palacio (2010) consideran que en vez de identificar de forma separada los obstáculos y los facilitadores de la institución universitaria, es mejor considerar a las distintas condiciones o características del contexto universitario como variables continuas que pueden recibir una evaluación negativa o positiva en cuanto que faciliten o no al sujeto la realización adecuada de sus actividades y logros académicos.

El estudio reportado en el presente capítulo se orienta a dar cuenta de objetivos vinculados a las dos líneas de investigación antes perfiladas. Por una parte, busca establecer y analizar la relación entre el *burnout* y el *engagement* académicos en estudiantes universitarios del área de la salud; y, en segundo lugar, analizar las relaciones de variables del contexto organizacional universitario y del socio-familiar en los sujetos del estudio, en el marco de la posible relación *burnout-engagement*.

MÉTODO

Participantes

La población corresponde a 732 estudiantes del área de la salud (Enfermería, Fisioterapia y Psicología), en el momento del estudio, de una institución universitaria privada de la ciudad de Barranquilla, Colombia. Para la selección de la muestra se realizó un muestreo aleatorio estratificado (por carrera cursada). El cálculo del tamaño y distribución de la muestra se estimó de manera proporcional con la población de estudiantes de cada uno de los programas académicos, con lo cual resultó una muestra de 252 estudiantes, distribuidos así: 23 % (59) del programa de Enfermería, 39 % (99) del programa de Fisioterapia y 37 % (94) del programa de Psicología (Tabla 1).

Tabla 1
Distribución de la población y de la muestra inicial del estudio

Programa académico	Población	Muestra	Porcentaje
Enfermería	171	59	23,4
Fisioterapia	288	99	39,3
Psicología	273	94	37,3
Total	732	252	100

Aunque los instrumentos fueron aplicados con la participaron de los 252 estudiantes, se eliminaron luego 9 sujetos por omisión de respuestas. En total, la pérdida de sujetos de la muestra fue del 3,6 %, con lo cual el tamaño efectivo de la muestra final fue de 243 sujetos (Tabla 2).

Tabla 2
Distribución de la muestra final del estudio

Programa académico	Frecuencia	Porcentaje
Enfermería	56	23
Fisioterapia	96	39,5
Psicología	91	37,4
Total	243	100

Respecto a las características sociodemográficas de la muestra del estudio

(Tabla 3), predominó el sexo femenino (92,6 %) sobre el masculino (7,4 %). Las edades de los sujetos estaban entre los 17 y 27 años, con una edad media de 21,5 años y una desviación típica de 3,3 años. El estado civil soltero prevalecía entre los estudiantes (93,4 %), y en un muy menor porcentaje estaban los casados (4,7 %) y los separados (2,5 %).

Tabla 3
Características sociodemográficas de la muestra del estudio

		Frecuencia	Porcentaje
Género	Masculino	18	7,4
	Femenino	225	92,6
Edad X=21,54 Dt=3,304	Entre 17 - 20 años	104	48,8
	Entre 21 - 24 años	88	41,3
	Entre 25 - 27 años	21	9,9
Estado civil	Soltero	227	93,4
	Casado	10	4,7
	Separado	6	2,5

En relación con las características económicas de los sujetos (Tabla 4), la muestra se compone de la siguiente manera: Respecto al estrato socioeconómico, el 37,4 % de los estudiantes se ubicaba en un estrato dos, seguido del estrato tres (34,2 %); al estrato uno pertenecía el 14 % y al cuatro, el 24,9 %. En cuanto a si el estudiante trabajaba a la par que desarrollaba los estudios, el 85,2 % de los jóvenes se dedicaba exclusivamente a estudiar, y en un porcentaje menor, el 14,8 %, estudiaban y trabajaban. En lo referente a quién pagaba los estudios, el 81 % lo hacían sus padres, y utilizaban como modalidad de pago el efectivo el 28,8 %, y el 37,4 % lo hacía a través de crédito. Por otra parte, el 90,1 % de los estudiantes dependía económicamente de sus padres, y el 91,4 % no tenía responsabilidades económicas en el cuidado de algún familiar o pariente.

Tabla 4
Características económicas de los sujetos del estudio

		Frecuencia	Porcentaje
Estrato socioeconómico	Uno	34	14
	Dos	91	37,4
	Tres	83	34,2
	Cuatro	35	24,9
¿Quién paga los estudios?	Padres	197	81,1
	Pareja	16	6,6
	Estudiante	11	4,5
	Familia	19	7,8
¿Cómo paga los estudios?	Beca	14	5,8
	Crédito bancario	70	28,8
	Efectivo	91	37,4
	Financiación con universidad	68	28,0
Depende económicamente de:	Padre	219	90,1
	Pareja	11	4,5
	Familia	5	2,1
	Sí mismo	8	3,3
¿Tiene responsabilidades de cuidado económico de otros miembros familiares?	No	222	91,4
	Sí	21	8,6

Instrumentos

Se utilizaron los siguientes instrumentos para evaluar las variables del estudio:

El síndrome de *burnout* académico fue evaluado con el Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli, *et al.*, 2002; Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002), el cual fue adaptado a la población de estu-

diantes universitarios colombianos por Hederich-Martínez y Caballero-Domínguez (2016). Este evalúa a través de 14 ítems las tres dimensiones que componen al síndrome:

Agotamiento emocional: Evalúa la vivencia o sentimiento de encontrarse física, mental y emocionalmente exhausto y una sensación de no poder dar más de sí mismo frente a las actividades del proceso formativo. Ejemplo de ítem: “Estoy emocionalmente agotado por hacer esta carrera”, “Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en la universidad”.

Cinismo: Evalúa la actitud negativa del estudiante frente a sus estudios, evidenciada a través de la autocrítica y la pérdida del interés, de la trascendencia y valor del estudio. Ejemplo de ítem: “Dudo de la importancia y valor de mis estudios”.

Eficacia académica: Evalúa la percepción del estudiante sobre la propia competencia o eficacia en sus estudios. Ejemplo de ítem: “Creo que contribuyo efectivamente con las clases en la universidad”. Salanova, *et al.* (2005) señalan que la escala de eficacia académica ha generado dificultades metodológicas y psicométricas en diversos estudios dentro del ámbito laboral y académico, debido a que sus ítems están contruidos en términos de percepción de autoeficacia, y no de ineficacia; por consiguiente, para esta investigación se decidió invertir los puntajes obtenidos de los ítems de la escala para evaluar la percepción de Ineficacia Académica en los estudiantes partícipes en el estudio.

Todos los ítems de este cuestionario puntúan en una escala de frecuencias de siete puntos, que va de 0 (nunca) a 6 (siempre). Los índices de consistencia interna de este instrumento en esta investigación fueron satisfactorios, tal como se evidencia en la Tabla 5.

Tabla 5
Niveles de confiabilidad de los cuestionarios

Instrumentos	Dimensiones	N° de ítems	Alfa de Cronbach
Cuestionario de <i>Burnout</i> Académico Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)	Agotamiento emocional	5	0.701
	Cinismo	4	0.718
	Eficacia académica	5	0.819
Escala de <i>Engagement</i> Académico (UWES-S)	Vigor	6	0,756
	Dedicación	6	0,739
	Absorción	5	0,739
Variables del Contexto Organizacional Universitario	Dinámica negativa del trabajo académico (DNT)	2	0.732
	Conflicto y ambigüedad del rol como estudiante (CAR)	5	0.882
	Exigencia en el trabajo académico (ETA)	4	0.753
	Desafío por el trabajo académico (DTA)	2	0.678
	Autonomía en el trabajo académico (ATA)	2	0.817
	Apoyo logístico e infraestructura (AO)	7	0.717
	Participación en la toma de decisiones (PTD)	2	0.685
	Rigidez Organizacional (RO)	2	0.650
	Recompensa Académica (RA)	2	0.617
	Relaciones con los compañeros y profesores. (RCD)	4	0.763
Variables del Contexto Socio-familiar	Apoyo social (AS)	4	0.785
	Dificultades en las relaciones con la familia y amistades (RF)	3	0.642

El *engagement* académico es medido con la escala de *Engagement* Académico (UWES-S), la cual es la versión modificada del UWES, desarrollada y adaptada por Schaufeli, *et al.* (2002), para ser usada en población de estudiantes universitarios. El UWES-S evalúa a través de 17 ítems las siguientes escalas que comprenden las tres dimensiones del *engagement* académico:

Vigor: Evalúa los altos niveles de energía y resistencia mental mientras se está estudiando, el deseo de invertir esfuerzo y tiempo en los estudios y la persistencia en el estudio, incluso cuando aparecen obstáculos. Ejemplo de ítem: “En mis tareas como estudiante no paro, incluso si no me encuentro bien”.

Dedicación: Evalúa el sentido, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto relacionado con los estudios. Ejemplo de ítem: “Mi carrera es retadora para mí”.

Absorción: Evalúa un estado agradable de total inmersión en el trabajo, en el cual el individuo es incapaz de separarse del trabajo a pesar de que ha pasado mucho tiempo en él. Ejemplo de ítem: “Es difícil para mí separarme de mis estudios”.

Todos los ítems de este cuestionario puntúan en una escala de frecuencia de 7 puntos que va desde 0 (nunca) a 6 (siempre). Los índices de consistencia interna de este instrumento en esta investigación fueron satisfactorios, tal como se evidencia en la Tabla 5.

Las siguientes variables del contexto se evaluaron a partir del Cuestionario de Variables de los Contextos Organizacional-Universitario y Socio-Familiar de Estudiantes Universitarios (Caballero, 2012):

Dinámica negativa del trabajo académico: Evalúa si el estudiante cuenta con información insuficiente o poco clara por parte de sus docentes y directivas para la realización adecuada de su trabajo. Ejemplo de ítem: “Creo que los docentes no proporcionan información suficientemente clara para llevar a cabo las actividades académicas”.

Conflicto y ambigüedad del rol como estudiante. Evalúa si el estudiante considera no disponer suficiente control sobre su propio rol como estudiante, debido a que existe poca claridad o comprensión acerca de lo que se espera de él por parte del programa, docentes o compañeros de estudios. Ejemplo de ítem: “Creo que entro en conflicto con mis docentes por no cumplir sus expectativas como estudiante”.

Exigencia del trabajo académico: Evalúa el nivel de exigencia académica que el estudiante percibe que sobrepasa lo que realmente le es posible de realizar. Ejemplo de ítem: “Considero que hay inadecuada distribución de la carga horaria durante la semana, lo que dificulta mi desempeño como estudiante”.

Desafío en el trabajo académico: Evalúa si el estudiante percibe que las demandas, ya sea del grupo, de la asignatura y/o del programa, lo colocan continuamente en la condición de demostrar que es capaz de realizar adecuadamente su trabajo académico. Ejemplo de ítem: “Creo que los contenidos de las asignaturas me exigen continuamente tener que demostrar que soy competente”.

Autonomía en el trabajo académico: Evalúa la percepción del estudiante respecto de la autonomía o libertad que dispone para la realización del trabajo y su desarrollo académico. Ejemplo de ítem: “Pienso que las asignaturas favorecen mi autonomía para la realización adecuada del trabajo académico”.

Recompensa académica: Evalúa si el estudiante considera que recibe (o no) adecuados y suficientes refuerzos o recompensas (becas o ayudas económicas, reconocimientos académicos, etc.) por un desempeño académico sobresaliente. Ejemplo de ítem: “Considero que la universidad

no hace adecuado reconocimiento (becas o ayudas económicas) al esfuerzo o desempeño académico de los estudiantes”.

Apoyo logístico e infraestructura de la organización: Evalúa si el estudiante considera que la institución universitaria le provee (o no) apoyo logístico, infraestructural, administrativo, de medios educativos, etc., para el desarrollo adecuado de las actividades académicas. Ejemplo de ítem: “Considero que cuento con apoyos institucionales inadecuados (tutorías, o programas de refuerzo académico) para resolver y/o prevenir las dificultades académicas y/o personales”.

Rigidez organizacional y Participación en la toma de decisiones: Evalúa la percepción del estudiante sobre la flexibilidad/rigidez de estructuras de la organización universitaria y su apertura a la participación del estudiante para ajustarse a favor de un mejor bienestar y desempeño del estudiante en la institución. Ejemplo de ítem: “Considero que el diseño de los procesos académico-administrativos de la universidad son muy rígidos, sin posibilidad de admitir novedades por parte de los estudiantes que faciliten su desempeño en la institución”.

Relaciones con los compañeros y profesores: Evalúa la percepción del estudiante sobre la relación con los compañeros y docentes. Ejemplo de ítem: “Percibo que mis relaciones con los compañeros de clases son distantes y de poco apoyo”.

Otros contextos interpersonales significativos del estudiante diferentes al institucional universitario, como el familiar y de amistad: Evalúan la percepción de los estudiantes sobre el Apoyo social y dificultades en las relaciones con la familia y amistades. Ejemplo de ítem: “Considero que cuento con la aprobación y estímulo por parte de mi familia para la realización de la carrera escogida”.

El cuestionario comprende 37 ítems, los cuales son contestados en una escala Likert [Totalmente de Acuerdo, De acuerdo, Ni de Acuerdo, ni en Desacuerdo, En Desacuerdo, Totalmente en Desacuerdo]. Para establecer la valoración percibida de las variables de los contextos organizacional-universitario y social-familiar en los estudiantes universitarios, se analizaron de manera independientes cada uno de los ítems que integran el cuestionario. Los índices de consistencia interna de este instrumento en esta investigación fueron satisfactorios, tal como se evidencia en la Tabla 5.

Procedimiento y análisis estadístico

Los instrumentos fueron diligenciados por los participantes de manera individual, mediando el previo conocimiento de los propósitos del estudio y el logro del consentimiento informado. El procesamiento y análisis estadísticos de los datos se realizó mediante el software SPAD versión 4,5.

Para establecer y analizar la relación entre el *burnout* y el *engagement* académicos de los estudiantes en estudio, y el entramado asociativo de esta relación con las variables de los contextos organizacional-universitario y social-familiar, se utilizó el Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM). El ACM es una técnica estadística que permite identificar y reducir los factores o dimensiones que subyacen a todos aquellos comportamientos de las variables interrelacionadas, generando mapas perceptuales a partir de la asociación entre objetos y un conjunto de características descriptivas o atributos específicos establecidos por el investigador (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2004). Es decir, el ACM permite una visión global de las variables en un reducido número de ejes factoriales que facilitan interpretar de manera rápida y sugerente las relaciones de interdependencia existentes entre ellas (Hederich, 2007). A su vez, el ACM permite la exploración y descripción de asociaciones entre variables no métricas (ordinales y nominales), posibilitando la comparación de las

unidades de observación a través de la construcción de modalidades o tipologías de variables.

Tabla 6
Variables activas y sus modalidades que definen al plano factorial del estudio

	Variable Activas	Modalidades o Valores*
<i>Burnout</i>	Agotamiento	3
	Cinismo	3
	Ineficacia académica	3
<i>Engagement</i>	Absorción	3
	Dedicación	3
	Vigor	3

*El número de las modalidades o de los valores corresponde a los niveles considerados en la medición de las variables activas: Nivel alto, nivel medio y nivel bajo.

Para el ACM se distingue entre las variables de interés, entre aquellas consideradas activas y las llamadas ilustrativas. Las variables activas, y, específicamente, sus modalidades (los valores considerados en la medición de las variables activas), son las que se seleccionan para identificar los posibles factores relevantes que subyacen al comportamiento interrelacionado de las variables observadas. Los factores, en últimas, son variables no observadas que se construyen como combinación lineal de las modalidades o valores de las variables seleccionadas como activas. Como se observa en la Tabla 6, para el propósito de esclarecer la relación entre *burnout* y *engagement* en los estudiantes, se escogieron como variables activas las dimensiones centrales del *burnout* (Agotamiento, Cinismo, Ineficacia Académica) y del *engagement* (Absorción, Dedicación y Vigor) (González, *et al.*, 2006; Martínez, & Salanova, 2003; Maslach, *et al.*, 2001). Este procedimiento permitió definir el plano factorial del presente estudio.

Por su parte, las variables ilustrativas (y sus modalidades) son aquellas que no participan en la definición de los factores, pero su asociación con

estos es visible cuando se sitúan en el plano factorial, permitiendo una mejor interpretación. Los planos factoriales quedan especificados por estas variables ilustrativas y sus modalidades, y los sujetos pueden ser descritos y ordenados de acuerdo con su medición en las nuevas asociaciones de variables resultantes. Para este estudio, se consideraron como variables ilustrativas las variables del contexto organizacional universitario y social-familiar de los estudiantes como se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7
Variables ilustrativas del estudio: Variables de contexto organizacional universitario y social-familiar de los estudiantes

Variables Ilustrativas	Modalidades o valores*
DINÁMICA NEGATIVA DEL TRABAJO ACADÉMICO	
D.N.T. 1 Creo que los docentes no proporcionan información suficientemente clara para llevar a cabo las actividades académicas.	5
D.N.T. 2 Creo que las directivas del programa académico no proporcionan lineamientos suficientemente claros para llevar a cabo lo que se espera de mí como estudiante.	5
CONFLICTO Y AMBIGÜEDAD DEL ROL COMO ESTUDIANTE	
C.A.R. 1 Considero que entro en conflicto con mis compañeros por no cumplir sus expectativas en cuanto a mi rol como estudiante.	5
C.A.R. 2 Creo que entro en conflicto con mis docentes por no cumplir sus expectativas en cuanto a mi rol como estudiante.	5
C.A.R. 3 Necesito comprender mejor lo que esperan de mí los docentes para cumplir con mi rol como estudiante.	5
C.A.R. 4 Necesito comprender mejor lo que esperan de mí los compañeros para cumplir con mi rol como estudiante.	5
C.A.R. 5 Considero que entro en conflicto con el programa académico por no alcanzar a cumplir sus expectativas en cuanto a mi rol como estudiante.	5
EXIGENCIA DEL TRABAJO ACADÉMICO	
E.T.A. 1 Considero que hay inadecuada distribución de la carga horaria durante la semana, lo que dificulta mi desempeño como estudiante.	5
E.T.A. 2 Creo que tengo que realizar demasiadas tareas para poderlas hacer todas bien.	5
E.T.A. 3 Pienso que tengo que realizar muchas tareas que no son agradables.	5

Variables Ilustrativas	Modalidades o valores*
E.T.A. 4 Considero que el realizar prácticas formativas al mismo tiempo que se cursan asignaturas dificulta mi desempeño como estudiante.	5
DESAFÍO EN EL TRABAJO ACADÉMICO	
D.T.A. 1 Creo que los contenidos de las asignaturas me exigen continuamente tener que demostrar que soy competente.	5
D.T.A. 2 Considero que el grupo de compañeros me lleva a la necesidad de probar continuamente que soy competente.	5
D.T.A. 3 Considero que el grupo de docentes me ponen permanentemente en la necesidad de probar que soy competente.	5
AUTONOMÍA EN EL TRABAJO ACADÉMICO	
A.T.A. 1 Pienso que las asignaturas favorecen mi autonomía para la realización adecuada del trabajo académico.	5
A.T.A. 2 Creo que el programa favorece mi autonomía para el desarrollo del trabajo académico.	5
RECOMPENSA ACADÉMICA	
R.A. 1 Considero que la universidad no hace adecuado reconocimiento (becas o ayudas económicas) al esfuerzo o desempeño académico de los estudiantes.	5
APOYO LOGÍSTICO E INFRAESTRUCTURA DE LA ORGANIZACIÓN	
A.O. 1 Considero que cuento con apoyos institucionales inadecuados (tutorías, o programas de refuerzo académico) para resolver y/o prevenir las dificultades académicas y/o personales.	5
A.O. 2 Pienso que existen dificultades con el servicio de la Biblioteca.	5
A.O. 3 Creo que en el centro de fotocopias los servicios son inadecuados.	5
A.O. 4 Considero que la universidad ofrece pocos recursos tecnológicos (medios de audiovisuales, sala de cómputo, etc.) para el desarrollo de las actividades académicas.	5
A.O. 5 Percibo que los administrativos no ofrecen adecuada gestión y atención para el adecuado desarrollo de las actividades académicas y del rol de estudiante.	5
A.O.6 Creo que los salones de clase no cuentan con sillas cómodas.	5
A.O. 7 Considero que las aulas cuentan con inadecuada ventilación e iluminación.	5
A.O.8 Considero que la universidad no ofrece suficientes condiciones para alcanzar las metas que me he trazado en mi formación académica, evidenciables en resultados positivos que voy logrando.	5
RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS Y DOCENTES	
R.C.D. 1 Percibo que mis relaciones con los compañeros de clases son distantes y de poco apoyo.	5

Variables Ilustrativas	Modalidades o valores*
R.C.D. 2 Percibo que mis relaciones con los compañeros de clases son tensas y de mucha competitividad.	5
R.C.D. 3 Percibo que mis relaciones con los compañeros de clases son agresivas y conflictivas.	5
R.C.D. 4 Percibo que mis relaciones con los compañeros de clases son cálidas y de comunicación fluida.	5
R.C.D. 2 Considero que en general las relaciones entre los compañeros de clase son adecuadas.	5
RIGIDEZ ORGANIZACIONAL	
R.O. 1 Considero que el diseño de los procesos académico-administrativos de la universidad son muy rígidos, sin posibilidad de admitir novedades por parte de los estudiantes que faciliten su desempeño en la institución.	5
PARTICIPACIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES	
P.T.D. 1 Pienso que la institución ofrece pocas condiciones para participar activamente (ser escuchados) en la toma de decisiones sobre los procesos académicos.	5
P.T.D. 2 Al interior de las clases se posibilita la participación en la toma de decisiones sobre el proceso académico de la misma.	5
APOYO SOCIAL DE LA FAMILIA Y AMISTADES	
A.S. 1 Considero que cuento con la aprobación y estímulo por parte de mi familia para la realización de la carrera escogida.	5
A.S. 2 Percibo que mi familia me incentiva el buen desempeño académico.	5
A.S. 3 Creo que recibo apoyo emocional ante las dificultades académicas por parte de mi familia.	5
A.S. 4 Creo que mis amigos son una fuente de apoyo emocional para la realización de los estudios y ante las dificultades académicas.	5
DIFICULTADES EN LA RELACIÓN CON FAMILIARES Y AMISTADES	
R.F. 1 Percibo que cuento con dificultades en las relaciones con algunos familiares.	5
R.F. 2 Considero que las dificultades que tengo con mi familia me afectan en mi desempeño académico.	5
R.F. 3 Considero que la relación con mis amigos me genera dificultades en mi desempeño académico.	5

*El número de las modalidades o de los valores corresponde a los niveles considerados en la medición de las variables ilustrativas.

Lo anterior posibilita una estructura de asociación entre las modalidades de las variables activas y las de las variables ilustrativas, lo cual permite

establecer y analizar las asociaciones de las variables del contexto organizacional universitario y del socio-familiar en el marco de la relación *burnout-engagement* académicos, previamente establecida.

RESULTADOS

Para dar respuesta a los objetivos del estudio, inicialmente, se presentan los resultados de la relación *burnout-engagement* académicos y, posteriormente, la caracterización de esta relación a partir de las variables del contexto organizacional universitario y socio-familiar de los estudiantes universitarios participantes.

Relación *burnout* y *engagement* académicos entre los estudiantes universitarios

Con el objetivo de establecer y analizar la relación entre el *burnout* y el *engagement* en los estudiantes, se tuvieron en cuenta, como variables activas, las modalidades del *burnout* (niveles altos de Agotamiento, de Cinismo y de Ineficacia Académica) y del *engagement* (niveles altos de Absorción, Vigor y Dedicación).

Tabla 8
Histograma de los autovalores de los primeros 12 factores del estudio

Nº	Valor Propio	% Varianza	% Acumulado	
1	0,4373	21,87	21,87	*****
2	0,2498	12,49	34,36	*****
3	0,2075	10,38	44,73	*****
4	0,2015	10,07	54,80	*****
5	0,1690	8,45	63,26	*****
6	0,1490	7,45	70,70	*****
7	0,1390	6,54	77,25	*****
8	0,1209	6,04	83,29	*****
9	0,1147	5,73	89,03	*****
10	0,0913	4,56	93,59	*****
11	0,0708	3,54	97,13	***
12	0,0574	2,87	100,0	***

En el histograma que se presenta en la Tabla 8, se observan 12 factores identificados respecto de las interdependencias entre las modalidades de las variables activas establecidas para el estudio (dimensiones del *burnout* y del *engagement*); de los cuales, los 11 últimos ofrecían información redundante, por lo que fueron excluidos y, en consecuencia, se seleccionó para su análisis solamente el primer factor, ya que destaca por tener un valor propio de 0,4373 que explica el 21,87 % de la inercia. A este factor se le denominó respuestas de los estudiantes ante el estrés académico, el cual se constituye y se polariza con la contribución o trayectoria particular de las diferentes modalidades del *burnout* y del *engagement* académicos (Tabla 9).

Tabla 9
Caracterización del factor respuestas de los estudiantes ante el estrés académico por las variables activas del estudio

Valores-Test	Variables Activas	Modalidades
-10,85	Ineficacia Académica	Alto
-10,82	Dedicación	Bajo
-9,38	Cinismo	Alto
-9,30	Absorción	Bajo
ZONA CENTRAL		
9,92	Dedicación	Alto
10,32	Ineficacia Académica	Bajo
10,41	Cinismo	Bajo
10,51	Absorción	Alto

Las diferentes modalidades de ambos síndromes contribuyen a la configuración de este factor de la siguiente manera: En mayor grado, Dedicación, con 23,5; luego, Ineficacia Académica con 23,1; Vigor, con 20,8 y Cinismo, con 19,5; en menor grado contribuyen: Absorción, con 8,7 y Agotamiento, con 4,3.

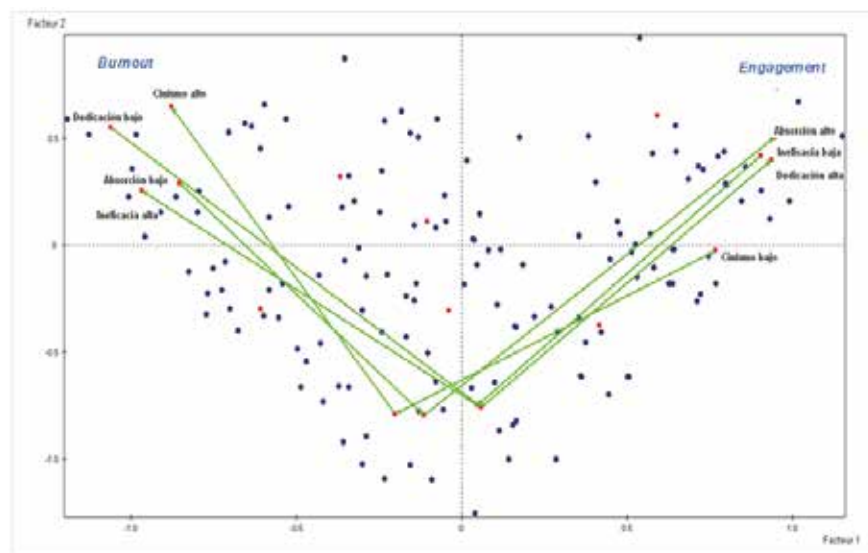


Figura 1

Trayectoria de las modalidades de las variables activas en el factor respuestas de los estudiantes ante el estrés académico

Tal como se observa en la Figura 1, en el polo izquierdo (negativo) o del *burnout* del factor identificado, se hallan niveles bajos de Dedicación y Absorción (dimensiones del *engagement*), junto con valores altos de Ineficacia Académica y de Cinismo (dimensiones del *burnout*); por el contrario, en el polo derecho (positivo) de dicho factor o polo del *engagement*, se hallan valores altos de las modalidades del *engagement* y bajos de Ineficacia Académica y Cinismo.

Papel de las variables del contexto organizacional universitario y socio-familiar en la relación *burnout-engagement* en los estudiantes universitarios

A continuación, se presenta la caracterización de la relación *burnout-engagement* identificada, a partir de las variables ilustrativas (variables de los contextos estudiados).

Al extremo negativo del factor o polo del *burnout*, corresponden los valores *t* (Tabla 10) de las modalidades de las variables ilustrativas, las cuales se presentan en orden descendente según su importancia en la caracterización de dicho polo.

Tabla 10
Caracterización del polo negativo o del burnout del factor respuestas de los estudiantes ante el estrés académico de acuerdo con las variables contextuales (ilustrativas)

Valor-t	Variables Ilustrativas	Modalidades
-4,41	C.A.R. 2 Creo que entro en conflicto con mis docentes por no cumplir sus expectativas como estudiante.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-3,98	C.A.R. 3 Necesito comprender mejor lo que esperan de mí los docentes para cumplir con mi rol como estudiante.	De acuerdo
-3,97	A.O. 2 Pienso que existen dificultades con el servicio de la Biblioteca.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-3,73	C.A.R. 4 Necesito comprender mejor lo que esperan de mí los compañeros para cumplir con mi rol como estudiante.	De acuerdo
-3,55	D.N.T. 2 Creo que las directivas del programa académico no proporcionan los lineamientos suficientemente claros para llevar a cabo lo que se espera de mí como estudiante.	De acuerdo
-3,16	C.A.R. 5 Considero que entro en conflicto con el programa académico por no alcanzar a cumplir con el rol de estudiante.	De acuerdo
-3,14	R.C.D. 1 Percibo que mis relaciones con los compañeros de clases son distantes y de poco apoyo.	De acuerdo
-3,13	D.T.A. 2 Considero que el grupo de compañeros me lleva a la necesidad de probar que soy competente.	De acuerdo
-3,12	A.O. 3 Creo que en el centro de fotocopias los servicios son inadecuados.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-2,93	A.S. 4 Creo que mis amigos son una fuente de apoyo emocional para la realización de los estudios y ante las dificultades académicas.	Totalmente en desacuerdo
-2,87	R.F. 1 Percibo que cuento con dificultades en las relaciones con algunos familiares.	De acuerdo
-2,86	A.S. 1 Considero que cuento con la aprobación y estímulo por parte de mi familia para la realización de la carrera escogida.	Totalmente en desacuerdo
-2,83	A.S. 2 Percibo que mi familia me incentiva el buen desempeño académico.	Totalmente en desacuerdo
-2,81	A.S. 3 Creo que recibo apoyo emocional ante las dificultades académicas por parte de mi familia.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-2,68	R.F. 3 Considero que la relación con mis amigos me genera dificultades en mi desempeño académico	De acuerdo

Valor-t	Variables Ilustrativas	Modalidades
-2,57	E.T.A. 3 Pienso que tengo que realizar muchas tareas que no son agradables.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-2,44	D.N.T. 1 Creo que los docentes no proporcionan información suficientemente clara para llevar a cabo las actividades académicas.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-2,25	R.F. 2 Considero que las dificultades que tengo con mi familia me afectan en mi desempeño académico.	De acuerdo
-2,19	R.O. 1 Considero que el diseño de los procesos académico-administrativos de la universidad son muy rígidos, sin posibilidad de admitir novedades por parte de los estudiantes que faciliten su desempeño en la institución	De acuerdo
-2,15	A.O. 1 Considero que la universidad no ofrece suficientes condiciones para alcanzar las metas que me he trazado	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-2,13	D.T.A. 1 Creo que los contenidos de las asignaturas me exigen continuamente tener que demostrar que soy competente como estudiante.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-2,09	E.T.A. 2 Creo que tengo que realizar demasiadas tareas para poderlas hacer todas bien.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-2,09	A.T.A. 2 Creo que el programa favorece mi autonomía para el desarrollo de mi trabajo académico.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-2,07	E.T.A. 4 Considero que el realizar prácticas formativas al mismo tiempo que se cursan asignaturas dificulta el desempeño académico.	Totalmente de acuerdo

Al analizar en conjunto las modalidades que se agrupan en una determinada categoría o dimensión, se puede resaltar que las variables de los contextos analizados que se relacionaron con el *burnout* académico fueron (Tabla 10):

Conflicto y ambigüedad del rol como estudiante, en la modalidad neutra (Ni de acuerdo ni en desacuerdo) de las preguntas: “Creo que entro en conflicto con mis docentes por no cumplir sus expectativas como estudiante” (C.A.R.2). Dentro de esta misma categoría se halló, en la modalidad Acuerdo: “Necesito comprender mejor lo que se espera de mí por parte de los docentes” (C.A.R.3), “...de parte de los compañeros” (C.A.R.1); y, “entro en conflicto con el programa académico, por no alcanzar a cumplir con el rol de estudiante” (C.A.R.5).

Apoyo logístico e infraestructura por parte de la organización universitaria, en la modalidad neutra (Ni de acuerdo ni en desacuerdo) en los ítems: “Pienso que existen dificultades con el servicio de la Biblioteca” (A.O.2); “creo que en el centro de fotocopias los servicios son inadecuados” (A.O.3), y, “considero que la universidad no ofrece suficientes condiciones para alcanzar las metas que me he trazado” (A.O.8).

Dinámica negativa del trabajo académico, se halló en la modalidad de Acuerdo en el ítem: “Creo que las directivas del programa académico no proporcionan los lineamientos suficientemente claros para llevar a cabo lo que se espera de mí como estudiante” (D.N.T.2). Dentro de esta misma categoría se halló en la modalidad neutra (Ni de acuerdo ni en desacuerdo): “Creo que los docentes no proporcionan información suficientemente clara para llevar a cabo las actividades académicas” (D.N.T. 1).

Relaciones con los compañeros y docentes, en la modalidad de Acuerdo, en la pregunta: “Percibo mis relaciones con los compañeros de clase, distantes y de poco apoyo” (R.C.D. 1).

Desafío en el trabajo académico, en la modalidad de Acuerdo en el reactivo: “Considero que el grupo de compañeros me lleva a la necesidad de probar que soy competente” (D.T.A.2). Además, en esta misma categoría se halló en la modalidad neutra (Ni de acuerdo ni en desacuerdo): “Creo que los contenidos de las asignaturas me exigen continuamente tener que demostrar que soy competente como estudiante” (D.T.A.1).

Exigencia del trabajo académico, en la modalidad neutra (Ni de acuerdo ni en desacuerdo) en los ítems: “Pienso que tengo que realizar muchas tareas que no son agradables” (E.T.A 3), y, “creo que tengo que realizar demasiadas tareas para poderlas hacer todas bien” (E.T.A.2). Adi-

cionalmente, se halló en la modalidad Totalmente de acuerdo en la pregunta: “Considero que el realizar prácticas formativas al mismo tiempo que se cursan asignaturas dificulta el desempeño académico” (E.T.A. 4).

Rigidez organizacional, en la modalidad de Acuerdo en la pregunta: “Considero que el diseño de los procesos académico-administrativos de la universidad son muy rígidos, sin posibilidad de admitir novedades por parte de los estudiantes que faciliten su desempeño en la institución” (R.O. 1).

Autonomía en el trabajo académico, en la modalidad neutra (Ni de acuerdo ni en desacuerdo) en el reactivo: “Creo que el programa favorece mi autonomía para el desarrollo de mi trabajo académico” (A.T.A.2).

Tabla 11
Caracterización del polo positivo o del engagement del factor.
Respuestas de los estudiantes ante el estrés académico
de acuerdo con las variables contextuales (ilustrativas)

Valor-t	Variables Ilustrativas	Modalidades
5,65	C.A.R. 4 Necesito comprender mejor lo que esperan de mí los compañeros para cumplir con mi rol como estudiante.	Totalmente en desacuerdo
5,51	C.A.R. 3 Necesito comprender mejor lo que esperan de mí los docentes para cumplir con mi rol como estudiante.	Totalmente en desacuerdo
4,73	C.A.R. 5 Considero que entro en conflicto con el programa académico por no cumplir sus expectativas en cuanto a mi rol como estudiante.	Totalmente en desacuerdo
4,69	C.A.R. 2 Creo que entro en conflicto con mis docentes por no cumplir sus expectativas como estudiante.	Totalmente en desacuerdo
4,29	E.T.A. 4 Considero que realizar prácticas formativas al mismo tiempo que se cursan asignaturas dificulta mi desempeño académico.	Totalmente en desacuerdo
3,79	A.T.A. 2 Creo que el programa favorece mi autonomía para el desarrollo de mi trabajo académico.	Totalmente de acuerdo
3,76	E.T.A. 3 Pienso que tengo que realizar muchas de las tareas que no son agradables.	Totalmente en desacuerdo
3,50	E.T.A. 2 Creo que tengo que realizar demasiadas tareas para poderlas hacer todas bien.	Totalmente en desacuerdo
3,25	R.F. 1 Percibo que cuento con dificultades en las relaciones con algunos familiares.	Totalmente de acuerdo
3,19	A.O. 3 Creo que en el centro de fotocopias los servicios son inadecuados.	Totalmente de acuerdo

Valor-t	Variables Ilustrativas	Modalidades
3,16	R.O. 1 Considero que el diseño de los procesos académico-administrativos de la universidad son muy rígidos, sin posibilidad de admitir novedades por parte de los estudiantes que faciliten su desempeño en la institución.	Totalmente en desacuerdo
2,83	D.N.T. 1 Creo que los docentes no proporcionan información suficientemente clara para llevar a cabo las actividades académicas.	Totalmente en desacuerdo
2,72	D.T.A. 1 Creo que los contenidos de las asignaturas me exigen continuamente tener que demostrar que soy competente como estudiante.	Totalmente de acuerdo
2,71	A.S. 1 Considero que cuento con la aprobación y estímulo por parte de mi familia para la realización de la carrera escogida.	Totalmente de acuerdo
2,63	D.T.A. 2 Considero que el grupo de compañeros me lleva a la necesidad de probar que soy competente.	Totalmente en desacuerdo
2,50	R.C.D. 1 Percibo mis relaciones con los compañeros de clase, distantes y de poco apoyo.	Totalmente de acuerdo
2,25	A.O. 2 Pienso que existen dificultades con el servicio de la Biblioteca.	Totalmente en desacuerdo
2,25	A.O.8 Considero que la universidad no ofrece suficientes condiciones para alcanzar las metas que me he trazado.	En desacuerdo
2,16	A.S. 2 Percibo que mi familia me incentiva el buen desempeño académico.	Totalmente de acuerdo
2,05	D.N.T. 2 Creo que las directivas del programa académico no proporcionan los lineamientos suficientemente claros para llevar a cabo lo que se espera de mí como estudiante.	En desacuerdo

El extremo positivo o polo del *engagement* se relacionó con diversas modalidades de las variables contextuales estudiadas, presentadas según su contribución al polo en la Tabla 11. Al analizar dichas modalidades agrupadas en su respectiva categoría o dimensión, se puede resaltar que las variables de los contextos analizados que se relacionaron con el polo del *engagement* fueron:

Conflicto y ambigüedad del rol como estudiante, en la modalidad Totalmente en desacuerdo en las preguntas: “Necesito comprender mejor lo que esperan de mí los compañeros (C.A.R.4) y los docentes (C.A.R. 3) para cumplir con mi rol como estudiante”. Así mismo, en los ítems: “Considero que entro en conflicto con el programa académico (C.A.R.5) y con mis docentes (C.A.R.2) por no cumplir sus expectativas como estudiante”.

Apoyo logístico e infraestructura por parte de la organización universitaria, en la modalidad Totalmente en desacuerdo en los ítems: “Creo que en el centro de fotocopias los servicios son inadecuados” (A.O.3); y “pienso que existen dificultades con el servicio de la biblioteca” (A.O.2); y, en la modalidad En desacuerdo: “Considero que la universidad no ofrece suficientes condiciones para alcanzar las metas que me he trazado” (A.O.8).

Dinámica negativa del trabajo académico, en la modalidad Totalmente en desacuerdo, en el ítem: “Creo que las directivas del programa académico no proporcionan los lineamientos suficientemente claros para llevar a cabo lo que se espera de mí como estudiante” (D.N.T.2). En la modalidad En desacuerdo: “Creo que los docentes no proporcionan información suficientemente clara para llevar a cabo las actividades académicas” (D.N.T. 1).

Relaciones con los compañeros y docentes, en la modalidad Totalmente de acuerdo, en la pregunta: “Percibo mis relaciones con los compañeros de clase, distante y de poco apoyo” (R.C.D. 1).

Desafío en el trabajo académico, en la modalidad Totalmente de acuerdo, en el reactivo: “Creo que los contenidos de las asignaturas me exigen continuamente tener que demostrar que soy competente como estudiante” (D.T.A.1). Además, en esta misma categoría se halló, en la modalidad Totalmente en desacuerdo: “Considero que el grupo de compañeros me lleva a la necesidad de probar que soy competente” (D.T.A.2).

Exigencia del trabajo académico, en la modalidad Totalmente en desacuerdo, en los ítems: “Pienso que tengo que realizar muchas tareas que no son agradables” (E.T.A. 3); “creo que tengo que realizar demasiadas tareas para poderlas hacer todas bien” (E.T.A.2), y “considero que

realizar prácticas formativas al mismo tiempo que se cursan asignaturas dificulta mi desempeño académico” (E.T.A. 4).

Rigidez organizacional, en la modalidad Totalmente de acuerdo en la pregunta: “Considero que el diseño de los procesos académico-administrativos de la universidad son muy rígidos, sin posibilidad de admitir novedades por parte de los estudiantes que faciliten su desempeño en la institución” (R.O.1).

Autonomía en el trabajo académico, en la modalidad Totalmente de acuerdo: “Creo que el programa favorece mi autonomía para el desarrollo de mi trabajo académico” (A.T.A.2).

DISCUSIÓN

Al buscar esclarecer las relaciones entre *burnout* y *engagement* académicos en los estudiantes universitarios participantes, los resultados mostraron la emergencia de un factor consistente que los vincula, el cual se denominó respuestas de los estudiantes ante el estrés académico. Estos resultados sugieren considerar que dicho factor presenta una estructura subyacente multidimensional identificable, conformada principalmente por las dimensiones del *engagement* académico, Absorción y Dedicación, junto con las dimensiones del *burnout* académico, Ineficacia Académica y Cinismo. Sin embargo, hay que decir que las dimensiones no mencionadas –Vigor (del *engagement*) y Agotamiento (del *burnout*)– no están ausentes del todo del plano factorial, sino que se ubican con un peso relativo menor y escasamente significativo en la configuración del factor, en comparación con las dimensiones principales señaladas.

Estos resultados no permiten apoyar con claridad la supuesta relación negativa entre las llamadas dimensiones corazón del *burnout* (Agota-

miento - Cinismo) y del *engagement* (Vigor - Dedicación), como ha sido postulado por algunos autores (Schaufeli, 2005; Maslach, & Jackson, 1981; Freudenberger, 1974). Por el contrario, el factor reconocido, además de poseer una estructura multidimensional más compleja, sugiere pensar la relación *burnout-engagement* como los dos polos extremos y opuestos de un continuo que los vincula, en vez de considerar a cada síndrome como entidades discretas, donde el polo izquierdo (negativo) o polo del *burnout* académico del factor, está representado por formas de funcionamiento y repuestas de los estudiantes ante las demandas académicas, caracterizadas por niveles bajos de Dedicación y Absorción (dimensiones del *engagement*), junto con niveles altos de Ineficacia Académica y de Cinismo (dimensiones del *burnout*); y, en el polo opuesto, derecho (positivo) o polo del *engagement*, se tienden a ubicar estudiantes que asumen las demandas académicas con altos niveles de Dedicación y Absorción (*engagement*), junto con niveles bajos de Ineficacia Académica y de Cinismo (*burnout*). En otras palabras, en el polo del *burnout* académico de este factor, predominan bajos niveles de disfrute, concentración y felicidad (Absorción) en las actividades académicas, junto con bajos niveles de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto ante los estudios (Dedicación); además, predominan en él autopercepciones de incompetencia para afrontar las exigencias académicas (Ineficacia Académica), así como desapego y deterioro de la valoración de los estudios (Cinismo). Caso contrario en el polo del *engagement* académico, en el que predominan los estados motivacionales positivos y persistentes, junto con bajos niveles de incapacidad percibida para llevar a cabo las demandas académicas.

Por otra parte, se observó una clara relación de algunas de las variables exploradas del contexto universitario y socio-familiar en la especificación de uno u otro de los polos del factor mencionado anteriormente, emergente

en la relación *burnout-engagement* académicos en los estudiantes universitarios participantes del estudio. Dicho de otra manera, los resultados sugieren una asociación consistente entre características esperables del contexto académico-institucional y social-familiar de los estudiantes del estudio, con uno u otro polo del factor: el del *burnout* o el del *engagement* académico.

De manera particular, el polo del *burnout* del continuo factorial identificado, se relacionó con características contextuales, lo cual sugiere considerarlas como posibles factores de riesgo relevantes en la generación o mantenimiento de experiencias y respuestas de Agotamiento, Cinismo e Ineficacia Académica que caracterizan al síndrome. Concretamente, el *burnout* académico se asoció con insuficiente control sobre el propio rol como estudiante (conflicto y ambigüedad del rol como estudiante), en cuanto se dé una insuficiente claridad o comprensión acerca de lo que se espera del estudiante ya sea por parte del programa académico, o de docentes o compañeros de estudio. A su vez, estos niveles altos del síndrome se asociaban con las siguientes condiciones contextuales: Insuficiente apoyo logístico e inadecuadas condiciones de la infraestructura de la organización (apoyo logístico e infraestructura por parte de la organización); con una escasa información, orientación o claridad sobre el trabajo académico, lo cual genera confusión y tensión en su realización (dinámica negativa del trabajo académico); con relaciones distantes y de poco apoyo de los compañeros de estudio (relaciones con los compañeros y docentes); con la percepción de que los procesos, ya sea del grupo, de la asignatura y/o del programa, colocan al estudiante continuamente en la condición de demostrar que es capaz de realizar adecuadamente su trabajo académico (desafío en el trabajo académico); con exigencias académicas excesivas que sobrepasan las realmente posibles de realizar, y/o con la realización de tareas que no son siempre agradables (exigencias

del trabajo académico), así como también, con la no obtención de apoyo y ayuda de parte de las redes sociales significativas del estudiante, y/o cuando este no percibe la aprobación y estímulo por parte de la familia para realizar los estudios (apoyo social y relaciones con los amigos y familiares).

Los anteriores resultados son consistentes con investigaciones realizadas por Aldrete, *et al.* (2012) y Martínez y Salanova (2003), que señalan que la exposición a factores de riesgo u obstáculos psicosociales del contexto laboral o educativo son fuente de estrés. Concretamente, la presencia recurrente de variables como la carga excesiva de trabajo, la ambigüedad y conflicto de rol, las dinámicas negativas del trabajo, las malas relaciones en el trabajo, la falta de apoyo social, pueden dar lugar a la aparición de procesos crónicos de estrés que pueden desembocar en *burnout*, tanto en trabajadores como en estudiantes. Por otra parte, los hallazgos del presente estudio confirman la tendencia de los resultados de investigaciones realizadas en el contexto laboral, que señalan que los factores ambientales tienen más peso que los factores demográficos en relación con el *burnout* (Carlotto, & Gonçalves, 2008; Maslach, *et al.*, 2001).

Por el contrario, en relación con el polo positivo del factor, y específicamente en cuanto a los niveles altos de *engagement* detectado entre los estudiantes del estudio, se relacionaron prácticamente con niveles opuestos de las características del contexto universitario y socio-familiar que caracterizaron al polo del *burnout*. Las modalidades de las variables que predominaron fueron manifestaban estar En desacuerdo o Totalmente en desacuerdo, en cuanto a que los estudiantes experimentarían conflicto y ambigüedad en su rol de estudiante; o que considerarían que no contarían con un adecuado apoyo logístico y de infraestructura por parte de la universidad, o que existiera una dinámica negativa para la

realización del trabajo académico, o que las asignaturas cursadas y los compañeros de estudio le exigieran al estudiante tener que demostrar continuamente que es competente. También se relacionó con el polo del *engagement*, la percepción de disponer de apoyo social y relaciones adecuadas con los amigos y familiares. Estos resultados son consistentes con los encontrados por Salanova *et al.* (2005), quienes señalan que los factores del contexto organizacional considerados facilitadores o protectores, se relacionaron positivamente con el *engagement*, el compromiso y la autoeficacia académica.

En síntesis, los hallazgos del presente estudio respecto de las variables contextuales (del contexto organizacional universitario y del socio-familiar), sugieren considerarlas, por una parte, como factores de riesgo (cuando se presentan en las modalidades o niveles reportados) para el caso del *burnout* académico, y por otra, como factores protectores contra este síndrome y, quizás, como facilitadores del *engagement* académico (cuando se presentan en las modalidades o niveles señalados para él), al menos, entre estudiantes universitarios del campo de la salud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arce, R., Fariña, F., Novo, M., & Seijo, D. (2012). Efecto del sistema de enseñanza en el rendimiento académico, burnout experimentado y estrés académico. *Revista Aula Abierta*, 40(2), 3-10.
- Aldrete G., Vázquez, L., Aranda, C., Contreras M., Viera, A. (2012). Factores psicosociales laborales y síndrome de *burnout* en profesores de preparatoria de Guadalajara, Jalisco, México. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 13(1), 19-26.
- Barbosa, L., Muñoz, M., Rueda, P., & Suárez, K. (2009). Síndrome de *burnout* y estrategias de afrontamiento en docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 2(1), 21-30.

- Barraza, A., Malo, D., & Rodríguez, M. (2012). Síndrome de *burnout* en estudiantes de dos facultades de Medicina. Un estudio comparativo entre una institución colombiana y una mexicana. *Revista Congreso Universidad*, 1(2), 1-12.
- Bresó, E. (2008). *Well-being and Performance in Academic Settings: The Predicting Role of Self-efficacy* [Disertación doctoral no publicada]. Universidad Jaume I de Castellón, Castellón: España.
- Bresó, E., Caballero, C., & González, O. (2015). *Burnout* en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 425-441.
- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2006). *Burnout, engagement* y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Revista Psicogente*, 9(16), 11-27.
- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación del *burnout* y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Caballero, C., González, O., & Palacio, J. (2015). Relación del *burnout* y el *engagement* con depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Salud Uninorte*, 31(1), 59-69.
- Caballero, C., Hederich, C., & Palacio, J. (2010). El *burnout* académico. Delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.
- Caballero, C. (2012). *El burnout académico: Prevalencia y factores asociados en estudiantes universitarios del área de la Salud de la ciudad de Barranquilla* [Disertación doctoral no publicada]. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Carlotto, M., & Gonçalves, S. (2008). Preditores da síndrome de *burnout* em estudantes universitários. *Pensamento Psicológico*, 4(10), 101-109.
- Carlotto, M., Câmara, S., & Borges, A. (2005). Preditores del síndrome de *burnout* en estudiantes de un curso técnico de enfermería. *Diversitas*, 1(2), 195-205.

- Drybye, L., Thomas, M., Huntington, J., Lawson, K., Novotny, P., Sloan, J. & Shanafelt, T. (2006). Personal life events and medical student burnout: a multicenter study. *Academic Medicine*, 81(4), 374-384.
- Freuderberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
- Gil-Monte, P. R. (2007). El síndrome de quemarse por el trabajo (*Burnout*): una perspectiva histórica. En Gil-Monte, P. R., & Moreno-Jiménez B. (Comps.). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): grupos profesionales de riesgo*. Madrid: Pirámide.
- Gonzalez, V., Schaufeli, W., Roma, V., Bakker, A. & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles. *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 165.
- Guido, L., Goulart, C., Silva, R., Dias, L., & Ferreira, E. (2012). Estrés y *burnout* entre residentes multiprofesionales. *Revista Latino-Americana de Enfermería*, 20(6), 1064-1071.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2004). *Análisis multivariante* (Vol. 5). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Hederich, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo*. Influencias culturales e implicaciones para la educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá: Colombia.
- Hederich-Martínez, C., & Caballero-Domínguez, C. (2016). Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano. *Revista CES Psicología*, 9(1), 1-15.
- Martínez, I. & Salanova, M. (2003). Niveles de *burnout* y *engagement* en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 3(3b), 61-384.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, (2), 99-113.

- Preciado-Serrano, M., & Vázquez-Goñi, J. M. (2010). Perfil de estrés y síndrome de *burnout* en estudiantes mexicanos de Odontología de una universidad pública. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 48(1), 11-19.
- Ried, L., Motycka, C., Mobley, C., & Meldrum, M. (2006). Comparing burnout of student pharmacists at the founding campus with student pharmacists at a distance. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(5), 114-126.
- Ríos, M. I., Carrillo, C., & Sabuco, E. (2012). Resiliencia y síndrome de *burnout* en estudiantes de Enfermería y su relación con variables sociodemográficas y de relación interpersonal. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 88-95.
- Santes, M., Meléndez, S., Martínez, N., Ramos, I., Preciado, M., & Pando, M. (2009). La salud mental y predisposición a síndrome de *burnout* en estudiantes de Enfermería. *Revista Chilena de Salud Pública*, 13(1), 23-29.
- Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W.B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio de *burnout* y del *engagement*. *Revista Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Schaufeli, W.B., & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schaufeli, W.B., Martínez, I., Marques, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross - Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schaufeli, W. (2005). *Burnout* en profesores: Una perspectiva social del intercambio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1), 15-35.
- Schaufeli, W.B., & Salanova, M. (2007). Work engagement: An emerging

- psychological concept and its implications for organizations. In S.W. Gilliland, D.D. Steiner, & D.P. Skarlicki (Eds.), *Research in Social Issues in Management (Volume 5): Managing social and ethical issues in organizations* (135-177). Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

Capítulo 8

COMPRENSIÓN LECTORA MULTINIVEL EN ADULTOS. UN ANÁLISIS CORRELACIONAL CON LA MEMORIA DE TRABAJO *

Johana Margarita Escudero Cabarcas¹

Pedro Puentes Roza²

Wilmar Fernando Pineda Alhucema³

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora (CL) a nivel universitario se evidencia como un factor importante para el éxito académico, por lo que resulta de mucho interés tanto científico como práctico el entendimiento de este proceso en el nivel de formación profesional, dado que el éxito de los estudiantes universitarios, si bien no solo se reduce a la CL, esta resulta en muchas ocasiones fundamental para su buen desempeño. Una de las maneras de abordar la CL es desde la perspectiva neurocognitiva (Marmolejo- Ramos 2007), pues la CL es considerada como uno de los procesos neurocognitivos más complejos que poseen los seres humanos, siendo vista como un constructo multidimensional que demanda de diversas tareas de índole cognitivo como: estructuras de memoria para acceder información que se ha almacenado, procesos inferenciales y procesos de construcción de

* Producto parte del proyecto "Procesos Cognitivos y Comprensión Lectora en Niños y Jóvenes de la ciudad de Barranquilla, Atlántico".

1 Psicóloga, Doctora en Psicología con orientación en Neurociencia Cognitiva Aplicada. Investigadora del Grupo Sinapsis Educativa y Social. Docente tiempo completo de la Universidad Simón Bolívar. jescudero1@unisimonbolivar.edu.co - <http://orcid.org/0000-0002-3633-2424>

2 Psicólogo, Doctor en Psicología con orientación en Neurociencia Cognitiva Aplicada. Investigador del Grupo Neurociencias del Caribe de la Universidad Simón Bolívar. ppuentes1@unisimonbolivar.edu.co - <http://orcid.org/0000-0002-9991-8983>

3 Psicólogo, Magíster en Neuropsicología. Doctorante en Psicología. Investigador del Grupo Neurociencias del Caribe de la Universidad Simón Bolívar. wpinada1@unisimonbolivar.edu.co - <http://orcid.org/0000-0001-8702-6262>

conocimiento, que se interrelacionan en una interacción constante entre el lector y el texto, todas ellas soportadas por supuesto por el adecuado funcionamiento cerebral (Burmester, Spalekb, Wartenburger, 2014; Boradway, Franklin & Schooler, 2015; Radvansky, Gibson & Mcnerney, 2014; Vukovic & Shtyrov, 2014). En este mismo sentido, Vallés (2005) muestra a la CL como un proceso y un producto a la vez, argumentando que la comprensión lectora “como producto sería la resultante de la interacción entre el lector y el texto. Y como proceso este producto se almacena en la memoria que después se evocará al formular las preguntas sobre el material leído” (p.50).

Uno de los procesos que ha cobrado gran relevancia en el entendimiento de la CL es la memoria de trabajo (MT). Hasta la fecha se tiene el consenso de que este tipo de memoria es de base neurocognitiva y proporciona almacenamiento temporal y manipulación de la información necesaria para tareas cognitivas complejas, como la comprensión del lenguaje, el aprendizaje y el razonamiento (Gathercole, Alloway, Willis & Adam, 2006; Baddeley, 2003; Just & Carpenter, 1992). Es así como la memoria de trabajo es entendida desde la visión clásica y aún vigente de Baddeley (1983) como:

Un mecanismo de almacenamiento temporal que permite retener a la vez algunos datos de información en la mente, compararlos, contrastarlos, o en su lugar, relacionarlos entre sí. Se responsabiliza del almacenamiento a corto plazo, a la vez que manipula la información necesaria para los procesos cognitivos de alta complejidad. (p.73)

Luego, este mismo autor propondría un modelo de memoria de trabajo en el que se explica cómo la información es procesada a través de bucles específicos y cómo este proceso es administrado por un ejecutivo central,

convirtiéndose en un referente en el estudio de las funciones ejecutivas (Huang, *et al.*, 2015; Jacobs & Silvanto, 2015; Viterbori, Usai, Traverso, De Franchis, 2015).

Varias investigaciones han demostrado la relación entre la comprensión lectora (CL) y la memoria de trabajo (MT), concluyendo la mayoría de ellas que la MT resulta fundamental para la CL ya que es el espacio en el que cognitivamente se hace un filtro de la información, y más que eso, es el espacio en el que se manipula el contenido de la lectura para darle sentido (Jeon & Yamashita, 2014; Schroeder, 2014; Van de Weijer-Bergsma, Kroesbergen, Jolani, & Van Luit, 2015; Weng, Li & Li, 2015). Sin embargo, estos estudios se han interesado más por establecer la relación entre ambas variables de manera global, es decir, aunque en ellas se puede evidenciar que en efecto, la memoria de trabajo juega un papel importante en la comprensión lectora, no queda claro qué elementos de la memoria de trabajo son los que muestran más fuerza de correlación con los diferentes tipos o niveles de lectura (pues en la actualidad se entiende que la lectura no es un proceso unidimensional).

Del mismo modo, la mayoría de los estudios están centrados en población infantil (Cruz & Aguado, 2014; Kovachy, Adams, Tamaresis, & Feldman, 2015; Torres & Granados, 2014; Franco, Cárdenas & Santrich, 2016), lo cual es comprensible porque es esta la etapa en la que se empieza a gestar la competencia lectora; sin embargo, se ha dejado un poco de lado el estudio en la población adulta en la que claramente, este proceso se sigue cimentando, como lo demostraron Damagistri, Richards y Canet (2014), quienes en un estudio demostraron que en la adolescencia la comprensión lectora, la memoria de trabajo y la inhibición mejoran. Por otra parte, dada la evidencia científica, es fácil deducir que gracias al aprendizaje y a la plasticidad cerebral, la CL se va afinando aún más ya en la etapa adulta (Johnson & Li, 2014; Mason, Prat & Just, 2014; Purcella, Sheaa, &

Rappa, 2014), en la que esta competencia es fundamental, especialmente en quienes deciden emprender una carrera universitaria. Sin embargo, se requieren más estudios con este tipo de población. Por este motivo la presente investigación apunta a indagar sobre la correlación entre la memoria de trabajo y la comprensión lectora en población adulta.

La comprensión lectora se enmarcó en el modelo interactivo (Vallés, 2005); en él se conjugan las postulaciones teóricas de los modelos *Bottom-Up* y *Top-Down*. El primero está basado en el procesamiento de la lectura a partir de sus segmentos lingüísticos más moleculares, como las letras, las palabras, oración, etc., en un proceso ascendente que permite al lector la comprensión del texto. Este modelo exige una adecuada competencia decodificadora, a partir de que el lector haya consolidado adecuadamente las reglas de correspondencia Grafema-Fonema (RCGF) y pueda dedicar los recursos de su memoria de trabajo al proceso comprensivo (Vallés, 2005). El segundo plantea que el procesamiento cognitivo se realiza de un modo descendente, es decir, desde la aportación de los conocimientos previos del lector sobre la lectura y el reconocimiento global de las palabras; de este modo la comprensión del discurso implica la actuación de diversas estrategias como: predictivas que resultan en la formulación de una serie de hipótesis acerca de lo que se está leyendo y escuchando, confirmatorias que informan al individuo acerca de la mayor o menor adecuación de las hipótesis planteadas, y por último, las integradoras que permiten a la persona construir el significado del discurso e incorporarlo a sus esquemas (Santalla, 2000).

Por lo tanto según el modelo interactivo resulta tan importante leer con exactitud (decodificar)-(acceso fonológico) como aportar conocimiento para comprender y activar el significado de las palabras por la ruta léxica (Vallés, 2005). Siguiendo a Cáceres, Donoso y Guzmán (2012) se parte

de la idea de que el texto tiene un significado y el lector lo busca por dos medios, el primero relacionado con los indicios visuales y el segundo mediante la activación de procedimientos mentales que permiten entregarle un significado. Consecuentemente a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto también genera expectativas a nivel semántico de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel léxico, a través de un proceso descendente. Así pues, el lector utiliza el conocimiento que tiene acerca del mundo y a su vez su conocimiento del texto con el propósito de construir un significado de lo que lee, con el fin de ir enriqueciendo los conocimientos anteriores.

Este modelo interactivo permite el planteamiento de niveles de comprensión lectora que desde esta perspectiva se pueden plantear tres: el **nivel literal**, que es el nivel primario y en el que el lector obtiene la información dada explícitamente en el texto (reconocer palabras y frases y sus respectivos significados y usos); el **nivel inferencial**, considerado el nivel medio y es aquel en el que el lector establece relaciones y asociaciones significativas dentro del texto. Torres (2010) explica que en este nivel la representación del significado de la frase se independiza de la forma, es decir, que a partir de la frase leída esta se interpreta con base en los conocimientos previos del lector quien formula hipótesis y conjeturas sobre la intencionalidad del texto, lo que también se ha asociado al estudio de la teoría de la mente (Pineda Alhucema, Escudero Cabarcas, y Vasquez, F., 2015). El tercer nivel, es el **intertextual** o crítico/valorativo que es el nivel más complejo y en el que el lector se construye un esquema textual o macro-estructura, pasando por su supra-estructura, tratándose de un tipo de lectura compleja en la que además de comprender la intencionalidad del texto, este es interpretado en su contexto, para lo cual hay que

tener en cuenta información circundante que no está directamente en el discurso escrito. Teniendo en cuenta estos tres niveles en este trabajo, se habla de comprensión lectora multinivel.

Por su parte, la memoria de trabajo se enmarcó desde el modelo de Baddeley y Hitch (1994) el cual la presenta como un sistema compuesto por tres componentes fundamentales, el ejecutivo central, la agenda visoespacial y el lazo fonológico. El ejecutivo central puede entenderse como el controlador de dos sistemas esclavos (la agenda visoespacial y el lazo fonológico) que ejecutan las funciones de mantenimiento de la información. Básicamente es el sistema de control voluntario y toma de decisiones, estrechamente relacionado con la atención y la experiencia consciente (Santiago, Tornay & Gómez, 1999). A nivel neurofisiológico es asociado con el cortex prefrontal dorso lateral (CPDL) y medial y con regiones parietales de la corteza cerebral (Baddeley, 1996; 1997; López 2011). La agenda visoespacial es la encargada de elaborar y manipular información espacial, siendo fundamental en tareas como por ejemplo, la manipulación de piezas en operaciones de ensamblaje y la realización de cálculos aritméticos por el método de regletas, las estrategias nemotécnicas basadas en imágenes y la adquisición de vocabulario ortográfico (Etchepareborda & Abad-Mas, 2005; Santiago, *et al.*, 1999; Manso & Ballesteros, 2003). Estudios con Tomografía por emisión de Positrones han asociado a la agenda visoespacial con áreas frontales, occipitales y parietales del hemisferio derecho (Reyes y Slachevsky, 2009) aunque cabe destacar que según Rama, Sala, Gillen, Pekar & Courtney (2001) la evidencia para la lateralidad hemisférica de la memoria de trabajo no espacial visual ha sido inconsistente. Algunos estudios han demostrado un predominio del hemisferio izquierdo, mientras que en otros estudios, la activación se ha detectado de manera bilateral o solo en la corteza prefrontal derecha o en las regiones prefrontales ventrales de la memoria

de trabajo no espacial visual, lo cual ha sugerido que los efectos de lateralidad en la memoria visual de trabajo pueden estar influenciados por el grado en el que los sujetos se involucran ya sea analítica o verbalmente con la actividad y el bucle o lazo fonológico que es el encargado de mantener activa y manipular la información presentada por medio del lenguaje estando implícito en tareas como la comprensión, la lectoescritura o la conversación (Etchepareborda & Abad-Mas, 2005). Su misión es básicamente la de almacenar la información de tipo lingüístico proveniente tanto de *inputs* externos, como del interior del propio sistema cognitivo (López, 2011). Neuroanatómicamente este bucle puede situarse entre la corteza temporo-parietal Izquierda y la región frontal izquierda anterior (área de Wernicke y de Broca) respectivamente (Reyes y Slachevsky, 2009).

Posteriormente, Baddeley hizo una revisión de su modelo tras la aparición de ciertas limitaciones para explicar fenómenos como la combinación de códigos visuales y verbales, por lo que planteó la existencia de un sistema que permitía que los códigos visuales y verbales se combinaran y vincularan en varias representaciones tridimensionales en la memoria a largo plazo. Fue entonces cuando incluyó a su modelo un cuarto componente denominado búfer episódico, el cual puede integrar la información de los otros dos componentes (lazo fonológico y agenda visoespacial) y a la memoria a largo plazo y puede temporalmente almacenar esta información en forma de representación episódica. Este sistema es capaz de integrar información de diferentes fuentes y es controlado, al igual que los otros dos sistemas, por el ejecutivo central (Baddeley, 2000; Gutiérrez, García-Madruga, Elosúa Luque & Gárate, 2002; Escudero Cabarcas & Pineda Alhucema, 2017).

Teniendo en cuenta lo señalado anteriormente, en esta investigación se buscó establecer la correlación entre memoria de trabajo global y sus

componentes (específicamente el lazo fonológico y la agenda visoespacial) con la comprensión lectora en estudiantes universitarios adultos y se partió de la hipótesis de que la memoria de trabajo global está correlacionada con la comprensión lectora general; sin embargo, no todos los componentes de la memoria de trabajo correlacionan igual con cada uno de los niveles de la comprensión lectora.

MÉTODO

Diseño

La investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo bajo un diseño transeccional de tipo correlacional en el que se tomaron los datos en un mismo momento en el tiempo y fueron sometidos a análisis estadísticos para determinar el grado de correlación entre las variables.

Participantes

En el estudio participaron 184 estudiantes universitarios de diferentes carreras de una universidad privada en Barranquilla-Colombia, 140 de sexo femenino y 44 de sexo masculino, con una edad media de 19,18 años y desviación estándar de 2,2. Para determinar el tamaño de la muestra se empleó el programa Epidat 3,1 y se tuvo en cuenta un coeficiente de correlación esperado de 0,180 con un nivel de confianza del 95 % y un nivel de potencia mínimo y máximo del 80 %. La selección de los participantes de la muestra fue de manera aleatoria, tomados de las listas de matriculados en las carreras de psicología, medicina, derecho, trabajo social, enfermería y fisioterapia. Se tuvieron en cuenta estudiantes de estas carreras, porque de acuerdo a su plan de estudio, son las que mayor cantidad de lectura involucran en sus contenidos académicos. Los criterios de inclusión para los participantes fueron: a) estar formalmente matriculado en la universidad, b) tener un nivel cognitivo promedio o superior de acuerdo a la escala Raven (Rossi, Neer & Lopetegui, 2002), y c) no tener sospecha de alteraciones atencionales o conductuales asociadas

a alteraciones en las funciones ejecutivas, con un puntaje inferior a 42,5 a partir de la aplicación de la Escala Wender-Utah (Pineda, *et al.*, 2010). Como criterios de exclusión se tuvo en cuenta: a) estar tomando medicamentos psiquiátricos, b) tener antecedentes de enfermedad neurológica o psiquiátrica, c) tener antecedentes de accidentes cerebrovasculares o trauma craneoencefálico, y d) manifestar problemas de visión sin tratamiento. Una vez se logró el tamaño de la muestra deseado se cerró la convocatoria. En la Tabla 1 se describen las principales características de los participantes.

Tabla 1
Datos demográficos de los participantes

	Media	DE		
Edad	19,18	2,27		
Promedio ponderado de rendimiento académico	3,95*	0,24		
			Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Femenino		140	76,1
	Masculino		44	23,9
Carrera	Derecho		30	16,3
	Enfermería		48	26,1
	Fisioterapia		18	9,8
	Medicina		45	24,5
	Psicología		37	20,1
	Trabajo Social		6	3,3

*El rendimiento académico se mide de 1 a 5 siendo 1 el más bajo rendimiento y 5 el más alto

Instrumentos

Para la evaluación de la comprensión lectora se empleó el MENILEC (Medición del Nivel Lector), desarrollada por Ortiz, Villalba, Collante y Carreño (2008). Esta prueba ofrece la identificación de tres dimensiones o niveles de lectura: nivel literal, nivel inferencial y nivel intertextual, y

con ellos se obtiene el nivel general de comprensión lectora. El MENILEC contiene cuatro diferentes tipos de texto (informativo, narrativo, argumentativo e icónico) los cuales deben ser leídos y luego se debe dar respuesta a un cuestionario de 35 ítems con respuestas de opción múltiple, relacionados con el contenido de los textos y los niveles de comprensión señalados. Los niveles de confiabilidad de la prueba muestran un Alfa Cronbach ponderada de 0,84 y un nivel de significancia de $\alpha^2=540,796$; $gl=52$, $p<0,001$ (Ortiz, *et al.*, 2008).

Para la medición de la memoria de trabajo se empleó la prueba de letras y números (LeNu) y la prueba de localización espacial (LoEs) de la Escala de Memoria de Wechsler III (WMS-III), con un coeficiente de confiabilidad entre 0,70 y 0,90 y dirigida para personas entre los 16 y 89 años de edad (Wechsler, 2004). La LeNu se empleó para evaluar el aspecto fonológico de la memoria de trabajo, pues es de tipo auditivo y consiste en dictar al evaluado una serie de letras y números quien a su vez debe repetir dicha lista reordenando la información de tal manera que primero mencione los números en orden ascendente y luego las letras en orden alfabético. La LoEs se empleó para evaluar el aspecto visoespacial de la memoria de trabajo y la tarea consiste en ofrecerle al evaluado una serie de secuencias espaciales presentadas visualmente, haciendo uso de un tablero con cubos tridimensionales; el sujeto debe reproducir dicha secuencia de forma espacial inmediatamente después del evaluador. La prueba consta de dos momentos: en un primer momento la repetición de la secuencia se realiza en orden directo y en un segundo momento la repetición debe hacerse en orden inverso.

Para la obtención del índice general de memoria de trabajo se procede a identificar la puntuación total de la prueba letras y números y la prueba localización espacial. Estas puntuaciones directas son transformadas en puntuaciones escalares según rango de edad del sujeto. La sumatoria de

las dos puntuaciones escalares LeNu más LoEs ofrece una sumatoria de puntuación escalar para memoria de trabajo. A partir de este puntaje se obtiene el Índice de Memoria de Trabajo. Este instrumento se seleccionó porque cuenta con altos niveles de confiabilidad y validez, y además se ajusta al modelo de Baddeley de memoria de trabajo, ya que evalúa un componente fonológico y uno visoespacial.

Procedimiento

Se solicitaron los permisos pertinentes para el desarrollo del estudio en la universidad escogida, luego de la aceptación, se procedió al establecimiento de fechas y horarios para acceder a la población a evaluar para lo cual se usaron algunas horas y aulas específicas concertadas con los jefes de docencia y docentes de las carreras seleccionadas. Luego se citaron a los estudiantes matriculados en el IV semestre invitándoseles a participar en el estudio y aquellos que aceptaron voluntariamente, fueron citados posteriormente para explicarles los objetivos del proceso y solicitarles firmar un consentimiento informado (Todo de acuerdo a los parámetros de la Resolución 008430 de 1993 de Colombia en el cual la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud⁴). Inmediatamente después de firmado el consentimiento les fueron aplicados de forma colectiva el Raven para capacidad cognitiva y el Wender-Utah para indicadores de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en adultos para confirmar los criterios de inclusión. Una vez obtenidos los resultados de las pruebas, se seleccionaron aquellos participantes que no mostraron dificultades en su capacidad cognitiva ni indicadores para TDAH adulto y fueron citados por segunda vez para aplicar los instrumentos de comprensión lectora y de memoria de trabajo. El primero fue aplicado de manera colectiva y el segundo fue aplicado de manera individual.

⁴ Esta norma se puede consultar en https://www.invima.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=2977:resolucion-no-8430-del-4-de-octubre-de-1993&catid=147:resoluciones-medicamentos-&Itemid=203

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

En relación al manejo de los datos, se trabajó con las puntuaciones directas tanto del MENILEC como de las pruebas de memoria de trabajo de la WSM-III para facilitar los análisis estadísticos. Una vez recolectada la información se digitó en una hoja de cálculo y se transcribió al SPSS (Statistical Package of Social Science), versión 22.

Como primer paso se procedió a hacer el análisis de normalidad para determinar el tipo de distribución de los datos; para ello se empleó la prueba Kolmogorov-Smirnov (dado que la muestra fue superior a 50 participantes), encontrándose que ninguna de las variables tenía distribución normal pues el p valor fue inferior a 0,05 para todas, lo que obligó al rechazo de la hipótesis de normalidad. Estos datos se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2
Análisis de normalidad de las variables

Variables	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig.
Memoria de trabajo verbal	,112	184	,000
Memoria de trabajo visoespacial	,096	184	,000
Sumatoria puntuación escalar de memoria de trabajo General	,093	184	,001
Índice general de memoria de trabajo	,132	184	,000
Nivel literal	,119	184	,000
Nivel Inferencial	,109	184	,000
Nivel Intertextual	,133	184	,000
Compresión lectora global	,093	184	,001

Nivel de significancia <0,05

Una vez que se determinó que los datos no tenían distribución normal, se seleccionó la prueba de correlación de Spearman como prueba no paramétrica para hallar el coeficiente de correlación. También se empleó la prueba de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) para

comparar la magnitud de los coeficientes de correlación observados con la magnitud de los coeficientes de correlación parcial y la prueba de esfericidad de Barlett para contrastar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad.

Resultados

Los resultados hallados se presentan en dos partes, primero se presentan los estadísticos descriptivos de las variables de estudio y segundo se presentan las correlaciones halladas. En cuanto a los estadísticos descriptivos de las variables, se encontró que en la comprensión lectora global, se evidencia que la media fue de 27,27 con una desviación típica de 5,114, siendo un rendimiento medio. Esto significa que en general, los participantes tuvieron un rendimiento dentro de lo esperado en esta prueba. En cuanto al nivel literal de la comprensión lectora, la media fue de 9,21 con una desviación típica de 9,534. Para el nivel inferencial, la media fue de 8,78 con una desviación típica de 2,167 en este nivel; al igual que en el anterior, el rendimiento de los participantes fue medio. Finalmente, en el nivel Intertextual la media fue de 9,23 con una desviación típica de 2,262; de igual modo que en los dos niveles anteriores, esto significa que el rendimiento de los participantes en este nivel también estuvo dentro del promedio, evidenciando una adecuada habilidad para la comprensión lectora.

Por su parte, en la memoria de trabajo se encontró que el puntaje global es de 80,88 con una desviación típica de 11,966; teniendo en cuenta los criterios de la escala Wechsler Memory III este valor indica que los participantes tuvieron un rendimiento normal bajo, A su vez la media de la memoria de trabajo visoespacial fue de 13,8 con una desviación típica de 2,93. Y en cuanto a la memoria de trabajo fonológica la media obtenida fue de 8,22 con una desviación típica de 1,925 que también se ubica

dentro del rango normal bajo dentro de la WMS-III. Sin embargo, el hecho de que estén ubicados en este rango, no implica que haya alteraciones de memoria de trabajo. Estos datos evidencian que los participantes del estudio no presentaron deficiencias ni de comprensión lectora ni de memoria de trabajo, lo que favorece la confiabilidad de la correlación entre ambas variables. Estos datos descriptivos se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos de la comprensión lectora y de la memoria de trabajo

	Comprensión lectora general	Nivel Literal	Nivel Inferencial	Nivel inter-textual	Lazo fonológico	Agenda visoespacial	Memoria de trabajo global
Mediana	28	9	9	9	8	14	82
Media	27,27	9,21	8,78	9,23	8,22	13,83	80,80
DE*	5,11	2,53	2,16	2,26	1,92	2,93	11,96

*Desviación Estándar

En la Tabla 4 se presentan las correlaciones halladas con el coeficiente de correlación de Spearman y las pruebas KMO y de esfericidad de Barlett para probar hipótesis de correlación entre las variables.

Tabla 4
Correlaciones de Spearman entre la comprensión lectora general y sus niveles con la memoria de trabajo global y sus componentes; Pruebas KMO y de esfericidad de Barlett

	Memoria de trabajo global		Lazo fonológico		Agenda visoespacial		Barlett		KMOa
	r	p	r	p	r	p	X ²	p	
Comprensión lectora general	0,194**	0,008	0,251**	0,001	0,119	0,107			
Nivel literal	0,185*	0,012	0,226**	0,002	0,101	0,171	86,57	0,000	0,643
Nivel inferencial	0,115	0,119	0,164*	0,026	0,081	0,274			
Nivel intertextual	0,066	0,385	0,116	0,118	0,029	0,698			

a Estadístico de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

De acuerdo a los resultados hallados, se encontraron correlaciones entre el índice global de MT y el índice global de CL (índice de correlación de

0,194 con un valor P de 0,008 y un nivel de significancia de 0,01). En cuanto a las correlaciones entre el índice global de MT y los diferentes niveles de CL (literal, inferencial e intertextual), se encontraron correlaciones positivas con el nivel literal (índice de 0,185 con valor P de 0,012 con un nivel de significancia de 0,05), pero no se encontró correlación con los niveles inferencial (índice de correlación de 0,115) ni intertextual (índice de correlación de 0,64).

Al correlacionar cada uno de los componentes de la MT (Agenda fonológica y agenda visoespacial) con cada uno de los niveles de CL, se encontró que la agenda fonológica correlacionó positivamente con el nivel literal, (índice de correlación de 0,226 con un valor P de 0,002 y un nivel de significancia de 0,01); así como con el nivel inferencial, (índice de correlación de 0,164 con un valor P de 0,026 y un nivel de significancia de 0,05). Por otro lado, no se encontraron correlaciones entre la agenda fonológica y el nivel intertextual de CL (índice de correlación 0,116). Por su parte, no se encontraron correlaciones entre la agenda visoespacial y ninguno de los niveles de CL (nivel literal, coeficiente de correlación de 0,101 con un valor P de 0,107; nivel inferencial, coeficiente de correlación de 0,081 con un valor P de 0,274; nivel intertextual coeficiente de correlación de 0,029 con un valor P de 0,698).

A partir de los resultados obtenidos se acepta la hipótesis de trabajo planteada la cual afirma que el índice global de memoria de trabajo tiene distintos grados de correlación con cada uno de los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial e intertextual) y se llega a dos conclusiones: primero, que la agenda visoespacial no presenta correlaciones con la comprensión lectora global ni con ninguno de sus niveles, y segundo que la agenda fonológica tiene relación positiva con la comprensión lectora global, así como con su nivel literal e inferencial pero no tiene relación con el nivel intertextual.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Retomando los resultados se concluye que existe correlación entre el índice global de MT y el índice global de CL. Sin embargo, al hacer la correlación entre el índice global de MT y cada uno de los componentes de CL, solo se halló relación con el nivel literal, y al hacer la correlación entre los componentes de la MT y la CL se encontraron correlaciones positivas entre la agenda fonológica de la MT y los niveles literal e inferencial y no la agenda fonológica y el nivel inter-textual así como tampoco entre la agenda visoespacial y ninguno de los niveles de CL.

A partir de lo anterior se pueden hacer los siguientes planteamientos:

La memoria de trabajo no tiene el mismo grado de participación en todos los niveles de comprensión lectora

La memoria de trabajo como proceso cognitivo tiene una alta participación en los niveles básicos necesarios para la comprensión de textos, como mecanismo que posibilita el procesamiento de la información que permita la búsqueda de datos que lleven a la decodificación y análisis de componentes léxicos (grafemas-fonemas, sintaxis, reglas ortográficas, lo que conlleva a la realización específica de tareas tales como buscar ideas específicas, buscar definiciones de palabras o frases, encontrar la idea principal cuando está indicada expresamente, reproducir la información que el texto nos suministra de manera explícita y directa e identificar frases y palabras que operan como claves temáticas (González, 2008; Murillo, 2009).

Esto implica que la MT permite al lector 1) conservar el tema del texto, de las proposiciones principales de los fragmentos anteriores y permite obtener una representación de la oración que está leyendo; 2) recuperar rápidamente la información semántica de las oraciones previas para relacionarlas con las subsiguientes, y 3) recuperar la información relacionada

con el texto de la memoria a largo plazo (conocimiento previo) para trabajar nuevamente sobre ella y formar nuevas estructuras y relaciones, agregando paulatinamente más información al modelo mental que está elaborando. Esta correlación incluiría a nivel neurobiológico participación del Cortex Prefrontal (CPF) que cumple funciones de integración sensorial y motora, el cual a la vez hace parte de áreas de asociación heteromodales (Reyes & Slachevsky, 2009), así como específicamente la corteza pre-frontal medial, La corteza prefrontal-lateral, la región temporal, la corteza cingulada posterior (Mar, 2004).

Se demuestra a su vez que la participación de la memoria de trabajo solo se hace evidente en los niveles literales e inferenciales (inferencial en el caso de la agenda fonológica) de la comprensión lectora, dejando de lado el nivel Intertextual. Y es que en palabras de Catalá, Catalá, Molina, & Monclus (2001) “para leer es necesario la decodificación y también las estrategias necesarias para procesar activamente el texto” (p.79) por lo que se pone de manifiesto que la memoria de trabajo permite un acercamiento a desarrollar los procesos que posibilitan la comprensión lectora inicial, y la comprensión lectora implica la participación de una serie de habilidades de pensamiento que van más allá de la decodificación, y a su vez implica tener en cuenta que en el proceso lector intervienen el lector, el texto, su forma y su contenido.

El procesamiento de la información leída es llevado a cabo principalmente desde el lazo fonológico de la memoria de trabajo

Como se evidenció en los resultados, la agenda visoespacial no está relacionada con ninguno de los niveles de la CL ni con el índice global de CL, lo que implicaría que la información leída penetra a través de la vía visual, pero es el lazo fonológico el que retiene la información y favorece la comprensión literal e inferencial de textos a nivel neurobio-

lógico. Puede explicarse porque durante estos procesos habría una mayor activación de la corteza temporo-parietal izquierda y las regiones frontal izquierda anteriores (área de Wernicke y de Broca), así como de la cara dorsal izquierda (DIPC) y el aspecto ventral de la corteza parietal inferior (VIPIC) (Ravizza, Delgado, Chein, Becker & Fiez, 2004; Reyes y Slachevsky, 2009).

Siendo esta información coherente con los planteamientos que afirman que los elementos fonológicos tienen una alta participación en el procesamiento del lenguaje, sobre todo para el idioma español en el que se utilizan preferiblemente la identificación de grafemas y sílabas por lo que en este idioma la ruta más importante sería la sublexical o fonológica (Matute, 2001; Roselli, Matute & Ardila, 2006), por lo que a su vez, para la lectura se hace necesaria la aplicación de reglas de correspondencia grafo-fonemáticas que permiten la lectura de palabras, lo que exige un conocimiento de la estructura fonológica interna de las palabras de la lengua (Muñoz & Schelstraete, 2006).

La agenda visoespacial de la memoria de trabajo se muestra no determinante en los procesos de comprensión lectora

Los datos arrojados en el presente estudio indican que la agenda visoespacial no representa ninguna correlación con la comprensión lectora. Estos resultados apoyan aquellos estudios que afirman que la memoria de trabajo visoespacial está relacionada más con la adquisición de la lectura y la ortografía que con la comprensión lectora como tal (Baqués & Sáiz, 1999; Manso & Ballesteros, 2003), a la vez que reafirma la idea de que los elementos visoperceptuales podrían ser de apoyo más para el proceso de velocidad lectora que para el componente de comprensión (Roselli, Matute & Ardila, 2006). Esto se explica también porque las áreas frontales, occipitales y parietales del hemisferio derecho del cerebro, comúnmente

asociadas a la agenda visoespacial de la memoria de trabajo durante el proceso de comprensión lectora muestran muy baja activación cuando se lee (Reyes y Slachevsky, 2009).

La memoria de trabajo es importante para los niveles preliminares de la comprensión lectora, pero para los niveles superiores la importancia de su participación se reduce

Al evidenciar que la memoria de trabajo no participa de la misma manera en todos los niveles de CL, se pone de manifiesto que la MT sería entonces un componente importante para el acercamiento a la lectura y a la comprensión inicial de lo leído, pero no así para los niveles superiores de lectura (intertextual), significando esto que la MT funcionaría como un filtro en los primeros niveles de CL, pero ya en los posteriores, le cede paso a otras funciones cognitivas orquestadas por las funciones ejecutivas (Gamo, 2012). Es probable que en el nivel intertextual de CL no se haya encontrado correlación con la MT por tres razones: primero, la participación de procesos cognitivo-lingüísticos complejos, segundo, la influencia de los conocimientos previos del lector, y tercero, la motivación.

En cuanto a los procesos cognitivo-lingüísticos complejos, se puede entender que en el nivel intertextual se va más allá del reconocimiento de la palabra, pues se llega hasta su asociación con conceptos almacenados en la memoria a largo plazo; esto se realizaría a través de la participación de las funciones ejecutivas y de subprocesos secuenciales jerárquicos comprendidos desde el modelo de procesamiento lexical, en donde se parte del acceso léxico que permite obtener el significado del texto y extraer la información necesaria para su comprensión pasando por el análisis sintáctico el cual permite acceder al componente léxico (procesos mayormente asociados a los niveles literal e inferencial) para luego llegar a la interpretación semántica que permite dotar de signi-

ficado a lo leído mediante las inferencias lingüísticas, a través de las cuales el lector relaciona elementos del texto, añade información para que tenga mayor sentido, evoca, verifica y responde a auto-cuestionamientos sobre el texto, a la vez que emplea la creatividad, la motivación, la memoria y las abstracciones, hasta poder llegar a la generación de nuevos textos a partir de lo leído (Vallés, 2005; Cartoceti, 2012; Tirapu, Muñoz & Pelegrín, 2002).

En relación a la posible influencia de los conocimientos previos del lector, es claro que en la medida en que se tenga conocimiento sobre un tema, esto facilitará la asociación con nuevas lecturas relacionadas con él, e incluso, si la lectura no corresponde a un tema conocido, el lector hará uso de sus conocimientos previos en otras áreas para crear asociaciones que le ayuden a entenderlo. En la medida en que una persona tenga más conocimientos, se apoyará menos en la memoria de trabajo para hacer una comprensión intertextual y más en lo que ya sabe (Gómez, 2011).

Finalmente, en cuanto a la participación de la motivación, puede entenderse que en la medida en que un lector se sienta atraído por la lectura, así será su interés por comprender el texto; si el lector siente aversión por el contenido de un material, no hará mayor esfuerzo y seguramente no pasará del nivel inferencial, pero si por el contrario siente atracción por él, puede llegar a un nivel intertextual e incluso a la producción de nuevas ideas a partir de la asociación de los contenidos del texto que está leyendo con los que ya ha leído con anterioridad (Wasserman, 2012).

Vistos desde la perspectiva del funcionamiento cerebral, también se puede comprender cómo es que la MT tiene mayor participación en los niveles básicos de CL y menor en los niveles superiores; para ello se debe tener en cuenta que en el nivel literal de CL (nivel básico), la principal tarea es el reconocimiento de las palabras y la concatenación entre

ellas para formar frases coherentes, para esto es fundamental la participación del córtex prefrontal (CPF), ya que es en él donde se establece la regulación de la información que entró al sistema cognitivo. Pero en la medida en que el nivel de CL aumenta y se pasa al nivel inferencial, ya no solo participa el CPF, sino también áreas de asociación especialmente entre las áreas frontales y temporales, pues para hacer inferencias se requiere del ingreso al almacén de las memorias a corto y largo plazo y es aquí donde la MT empieza a ceder terreno a otras funciones cognitivas. Ya en el nivel superior de CL (nivel intertextual), no solo participan el área prefrontal y las áreas de asociación frontotemporales sino también el córtex temporal, y en el cíngulo principalmente, esto porque en este nivel, se requiere ingresar a los almacenes más profundos de la memoria a largo plazo y además de esto, la asociación de los contenidos textuales almacenados en ella con el nuevo contenido que se está leyendo.

La CL es un proceso complejo en el que participan diferentes áreas cerebrales, como lo explica Mar (2004), quien plantea que en los procesos de comprensión y producción de historias (tanto orales como visuales) participa una red neuronal de áreas frontales, temporales y del cíngulo, las cuales resultan vitales para soportar recursos de memoria operativa y que de acuerdo a la complejidad de la historia, será el grado de participación de cada uno de los componentes de la red. En concordancia con los resultados de este estudio, es interesante notar cómo en la medida en que la CL llega a niveles más complejos, así mismo se complejiza la participación de las diferentes áreas cerebrales.

A modo de cierre se puede decir que si bien la MT es importante en la CL, su rol más sustancial está en los niveles básicos, pues en el más complejo, además de la MT, participan otros elementos. Para entender la correlación existente entre MT y CL, el basarse solo en los estudios que miden el proceso lector bajo la codificación de palabras, la velocidad lectora o

la valoración del vocabulario no es suficiente, pues es necesario tener en cuenta el tipo de texto y su contenido, los niveles de complejidad de la CL (Guevara, Bilbao, Cárdenas, & Delgado, 2011), y la habilidad del lector para detectar la intencionalidad del autor del texto, lo que está muy asociado a la teoría de la mente (Mar, 2004; Pineda, Puentes & Jiménez, 2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baddeley, A. D. (1983). Working memory. In *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, (302), 311-24. Doi: 10.1098/rstb.1983.0057.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1994). Developments in the concept of working memory. In *Neuropsychology*, 8, 485-493. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0894-4105.8.4.485>
- Baddeley, A. D. (1996). *The fractionation of working memory* Proc. Natl. Acad. Sci. USA, 93, 13468-13472.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-423. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2).
- Baddeley, A. D. (2003). Working memory and language: an overview. In *Journal of communication disorder*, 25, 893-903.
- Baqués, J. & Sáiz, D. (1999). Medidas simples y compuestas de memoria de trabajo y su relación con el aprendizaje de la lectura. *Psicothema*, 11(4), 737-745.
- Boradway, J., Franklin, M., & Schooler, J. (2015). Early event-related brain potentials and hemispheric asymmetries reveal mind-wandering while reading and predict comprehension. *Biological Psychology*, 107, 31-43. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsycho.2015.02.009>.
- Burmester, J., Spalek, K., & Wartenburger, I. (2014). Context updating during sentence comprehension: The effect of aboutness topic. *Brain & Language* 137, 62-76. Doi: Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.bandl.2014.08.001>.

[g/10.1016/j.bandl.2014.08.001](http://dx.doi.org/10.1016/j.bandl.2014.08.001).

- Cáceres, A., Donoso, P., & Guzmán, J. (2012). *Comprensión lectora "Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2"* Tesis presentada a la Universidad de Chile para optar al título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales: Chile. Recuperado de: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-caceres_a/pdfAmont/cs-caceres_a.pdf
- Cartoceti, R. (2012). Control inhibitorio y comprensión de textos: evidencias de domino específico verbal. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 65-85. Doi: 10.5579/rnl.2012.0085.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. & Monclus, R. (2001). *Evaluación de la Comprensión Lectora*. Pruebas ACL (1º-6º de primaria). España: Ed. Grao.
- Cruz, J. & Aguado, G. (2014). Reading Comprehension Improvement for Spanish Students: A Meta-Analysis. *Journal of Psychodidactics*, 19(1), 27-44. Doi: 10.1387/RevPsicodidact.9001.
- Damagistri, M., Richards, M., & Canet, L. (2014). Incidence of Executive Functions on Reading Comprehension Performance in Adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 343-370. Doi: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.33.13146>.
- Escudero Cabarcas, J. & Pineda Alhucema, W. (2017). Memoria de trabajo: el modelo multicomponente de Baddeley, otros modelos y su rol en la práctica Clínica. En M. Bahamón, y Alarcón, L. Albor y Y. Martínez (eds) *Estudios actuales en Psicología; perspectivas en Clínica y Salud* (13-41). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Etchepareborda, M. C. & Abad-Mas, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Revista de Neurología*, 40 (Supl. 1), S79-S83.
- Franco, M., Cárdenas, R. & Santrich, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310 Doi: <http://doi.org/10.17081/psico.19.36.1299>

- Gamo, J. (2012). *La neuropsicología aplicada a las ciencias de la educación*. Madrid: Centro de Atención a la Diversidad Educativa (CADE). Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/jrgamo.pdf>
- Gathercole, S., Alloway, T., Willis, C. & Adams, A.M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Psychology*, 93, 265-281.
- Gómez, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, II(2), 27-36.
- González, K. (2008). Propuesta de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios. *Actualidades investigativas en educación*, 8(2), 1-31.
- Guevara, G., Bilbao, B., Cárdenas, C. & Delgado, M. (2011). Hacia una lectura superior: La habilidad de leer. En: *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/16/gbbm.html>
- Gutiérrez, F., García-Madruga, R., Elosúa, R., Luque, J. & Gárate, M. (2002). Memoria operativa y comprensión lectora: algunas cuestiones básicas. *Acción Psicológica*, 1(1), 45-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.1.1.541>
- Huang, W., Huang, D., Chen, Z., Ye, W., Lv, Z., Diao, L., & Zheng, J. (2015). Alterations in the functional connectivity of a verbal working memory-related brain network in patients with left temporal lobe epilepsy. *Neuroscience Letters*, 602, 6-11. Doi: 10.1016/j.neulet.2015.06.031
- Jacobs, C. & Silvanto, J. (2015). How is working memory content consciously experienced? The 'conscious copy' model of WM introspection. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 55, 510-519. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.neubiorev.2015.06.003>.
- Jeon, E.H. & Yamashita, J. (2014). L2 reading comprehension and its correlates: A meta-analysis. *Language Learning*, 64(1), 160-212. Doi:

10.1111/lang.12034.

- Johnson, M. & Li, F. (2014). Communication difficulty and relevant interventions in mild cognitive impairment: Implications for neuroplasticity. *Topics in Geriatric Rehabilitation*, 30(1), 18-34. Doi: 10.1097/TGR.0000000000000001
- Just, M., & Carpenter, P. (1992). A capacity theory of comprehension. Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99, 122-149
- Kovachy, V., Adams, J., Tamaresis, J.S. & Feldman, H.M. (2015). Reading abilities in school-aged preterm children: a review and meta-analysis. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 57(5), 410-419. Doi: 10.1111/dmcn.12652.
- López, M. (2011). Memoria de trabajo y aprendizaje: aportes de la Neuropsicología. *Cuadernos de neuropsicología*, 5(1), 25-47.
- Manso, A. & Ballesteros, S. (2003). El papel de la agenda viso-espacial en la adquisición del vocabulario ortográfico. *Psicothema*, 15(3), 388-394.
- Mar, R. A. (2004). The Neuropsychology of Narrative: Story Comprehension, Story Production and Their Interrelation. *Neuropsychologia*, 42, 1414-1434. Doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2003.12.016.
- Marmolejo-Ramos, F. (2007). Nuevos avances en el estudio científico de la comprensión de textos. *Universitas Psychologica*, 6(2), 331-343.
- Mason, R., Prat, C., & Just, M. (2014). Neurocognitive Brain Response to Transient Impairment of Wernicke's Area. *Cerebral cortex*, 24(6), 1474-1484. Doi: 10.1093/cercor/bhs423.
- Matute, E. (2001). Neuropsicología de la lectura. En: R. Alcaraz, & E. Guzmán (2001). *Tratado de Neurociencias Cognitivas*. México: Manual Moderno.
- Muñoz, C. & Schelstraete, M. (2006). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de Educación*, (4), 5-25.
- Murillo, N. (2009). La lectura crítica en ELE: *Análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales* Tesis de maestría. Universitat Pompeu Fa-

- bra. Recuperado de: <http://www.iula.upf.edu/forensiclab/ftesies.htm>
- Ortiz, M., Villalba, A., Collante, C., & Carreño, S. (2008). *Comprensión Lectora en la Educación Superior: Evaluación y estrategias de mejoramiento*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Pineda Alhucema, W., Escudero Cabarcas, J. y Vásquez, F. (2015). Cognición social en el trastorno por déficit de atención-hiperactividad: El lenguaje pragmático como indicador de teoría de la mente en niños(as) con TDAH. En Y. Alarcón, F. Vásquez, W. Pineda Alhucema & Y. Martínez (eds.), *Estudios actuales en Psicología* (19-32). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Pineda, W., Puentes, P. & Jiménez, G. (2012). Retrospectiva y prospectiva de la teoría de la mente; avances de investigación en neurociencias. *Psicogente*, 15(17), 178-197.
- Pineda DA., Trujillo-Orrego N., Aguirre Acevedo DC., Arango CP., Hincapié-Henao L., Montoya-Arenas DA. Muenke, M. (2010). Utilidad de la escala Wender-Utah y de las escalas de síntomas para el diagnóstico del trastorno por déficit de atención/hiperactividad familiar en adultos. Validez convergente y concurrente. *Rev Neurol*, 50, 207-16
- Purcella, J., Sheaa, J. & Rappa, B. (2014). Beyond the visual word form area: The orthography-semantics interface in spelling and reading. *Cognitive Neuropsychology*, 31(5-6), 482-510. Doi: 10.1080/02643294.2014.909399.
- Radvansky, G., Gibson, B., & Mcnerney, M. (2014). Working Memory, Situation Models, and Synesthesia. *The American Journal of Psychology* 127,(3), 325-342. Doi: 10.5406/amerjpsyc.127.3.0325.
- Rama, P., Sala, J., Gillen, J., Pekar, J., & Courtney S. (2001). Dissociation of the neural systems for working memory maintenance of verbal and nonspatial visual information. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience* 1(2), 161-171.
- Ravizza, S., Delgado, M., Chein, J., Becker, J. & Fiez, J. (2004). Functio-

- nal Dissociations within The inferior parietal cortex in verbal working memory. *NeuroImage*, 22(2), 562-573. Doi: 10.1016/j.neuroimage.2004.01.039.
- Reyes, P. & Slachevsky, A. (2009). Anatomía Funcional del cortex prefrontal y modelos. En Pérez, M. (2009). *Manual de Neuropsicología Clínica*. España: Ediciones Pirámide.
- Roselli, M., Matute, E. & Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42(4), 202-210.
- Rossi, L., Neer, R. & Lopetegui, S. (2002). Test de Matrices Progresivas de Raven: Construcción de baremos y constatación del efecto Flynn. En: *Orientación y sociedad*, 3, 1-11.
- Santalla, Z. (2000). *El sistema de memoria humana: memoria episódica y semántica*. Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- Santiago, J., Tornay, F. & Gómez, E. (1999). *Procesos psicológicos básicos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Schroeder, P. (2014). The effects of age on processing and storage in working memory span tasks and reading comprehension. *Experimental Aging Research*, 40(3), 308-331. Doi: 10.1080/0361073X.2014.896666.
- Tirapu, J., Muñoz, J. & Pelegrín, C., (2002). Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Revista de Neurología*, 34(7): 673-68
- Torres, M. (2010). *Comprensión lectora y desempeño metacognitivo en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional: un estudio descriptivo* (Tesis de maestría inédita). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá-Colombia. Recuperado de: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-007-7.pdf>
- Torres, P. & Granados, D.E. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente*, 17(32), 452-459.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *LIBERABIT*, 11, 49-61. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/>

v11n11/v11n11a07.pdf

- Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E.H., Jolani, S. & Van Luit, J.E.H. (2015). The Monkey game: A computerized verbal working memory task for self-reliant administration in primary school children. En: *Behavior Research Methods*, In Press. Doi: <http://dx.doi.org/10.3758/s13428-015-0607-y>
- Viterbori, P., Usai, M., Traverso, L., & De Franchis, V. (2015). How preschool executive functioning predicts several aspects of math achievement in Grades 1 and 3: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 140, 38-55. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2015.06.014>.
- Vukovic, N. y Shtyrov, Y. (2014). Cortical motor systems are involved in second-language comprehension: Evidence from rapid mu-rhythm desynchronisation. *NeuroImage*, 102 (Part. 2), 695-703. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroimage.2014.08.039>
- Wasserman, T. (2012). Attention, motivation, and reading coherence failure: a neuropsychological perspective. *Applied Neuropsychology*, 19, 42-52. Doi: 10.1080/09084282.2011.643940.
- Wechsler, D. (2004). *Escala de memoria de Wechsler-III*. Madrid: TEA Ediciones.
- Weng, X., Li, G. & Li, R. (2015). Mediating effects of working memory in the relation between rapid automatized naming and chinese reading comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1-15. Doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10936-015-9385-z>.

Parte 3

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LOS CONTEXTOS SOCIALES Y FAMILIARES

Capítulo 9

FAMILIA, EDUCACIÓN Y COMUNIDAD:
PILARES DE LA CONVIVENCIAFarid Alejandro Carmona Alvarado¹Lizeth Reyes Ruiz²

“Crear el conocimiento, el entendimiento que posibilita la convivencia humana, es el mayor, más urgente, más grandioso y más difícil desafío que enfrenta la humanidad en el presente”.

Humberto Maturana (1998) El sentido de lo humano

Como seres sociales, vivimos la cotidianidad en permanente complementariedad con el ser de los otros, pero también se es individuo, es decir, vivimos nuestro ser cotidiano como un continuo devenir de experiencias individuales, imposibles de transferir al otro; lo anterior evidencia la condición dialéctica del ser humano expresado en lo social y lo individual.

En términos de Maturana es “... El ser humano individual es social y el ser humano social es individual...” (Maturana, 2002, p.22).

La convivencia es un imperativo en todas las sociedades, y se le ha asignado un significado que va desde la heterorregulación hasta la autorregulación, desde

¹ Psicólogo, Magíster en Administración y Supervisión Educativa, Doctorando en Ciencias de la Educación, Coordinador de la Especialización en Pedagogía de las Ciencias de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia, investigador del Grupo Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales (A).
fcarmona1@unisimonbolivar.edu.co

² PhD. en Psicología, Psicóloga, Especialista en Psicología Clínica, Magíster en Psicología, Universidad del Norte. Especialista en Gestión de Proyectos Educativos de la Universidad Simón Bolívar. Líder del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales (A) de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. Directora del Doctorado en Psicología de la Universidad Simón Bolívar.
lireyes@unisimonbolivar.edu.co - <http://orcid.org/0000-0002-9469-8387>

lo determinado por otros a lo determinado por sí mismo. Puede afirmarse también que la convivencia es ese espacio entre lo individual y lo social de cada persona con lo social e individual de los demás, en un proceso constante de autolegitimización y por lo tanto legitimización de los otros.

La convivencia como tal no significa el sometimiento a un decálogo de “cómo comportarse”; convivencia significa “compartir un espacio interrelacional sin llegar a tropezarse”. Este proceso se inicia en la familia con características, procesos y funciones definidas, pero que por razones evolutivas, mencionamos primordialmente de lo que ocurre en la familia cuando se es niño o niña. Claro que allí no termina el proceso de la convivencia, pero no puede negarse que este primer momento es fundamental, por cuanto se desarrollan aspectos como los autocuidados básicos que tienen que ver con el conocimiento y preservación del cuerpo físico (desarrollo psicomotor, expresión corporal, crecimiento entre otros), surgimiento y desarrollo del autoconcepto, en el cual es importante considerar los desplazamientos, la autoestima como la valoración a sí mismo para luego llegar al autorreconocimiento, que retomando lo planteado por Rogers, hace referencia al conocimiento del sí mismo real, es decir, tener conciencia de las potencialidades, pero también de las limitaciones (Rogers, 1977, p.113).

El autorreconocimiento es lo fundamental en la convivencia, puesto que un ser humano solo es capaz de reconocer a otro como legítimo otro en la medida que se ha reconocido a sí mismo. Este es uno de los aspectos fundamentales que hace la diferencia en la interpretación de los fenómenos físicos, biológicos, sociales, afectivos, emocionales y del lenguaje en la convivencia.

Para tener una aproximación de la responsabilidad de la familia, brevemente se exponen sus funciones:

Familia: La familia es el nicho social donde se llevan a cabo un sinnúmero de procesos y funciones, de tal manera que en la evolución de los seres humanos, coparticipan todos aquellos con quienes interactuamos. Es la familia quien moviliza los mecanismos socializantes y socializadores en el desarrollo tanto individual como mancomunado en el ser humano (Carmona, 2016), cumpliendo funciones como:

Protección: En la cual se incluyen los aspectos que tienen que ver con el resguardo físico, los cuidados básicos y la sostenibilidad. El conjunto de funciones tienden más a lo físico y a lo biológico, pero no por ello menos importante.

Alimento: El proceso de alimentación no solo tiene connotaciones físicas, sino (y ello es muy importante), que lleva inmersos los aspectos de la afectividad.

En general implica: Lactancia, destete y alimentación líquida y sólida.

Desarrollo afectivo: En el desarrollo afectivo sobresalen aspectos como: Vínculo con los padres, identificación primaria, autoconocimiento, autoconcepto, autoestima y autorreconocimiento.

Pautas de crianza: Las normas de comportamiento se inician en el seno familiar, siendo importante no solo la expresión verbal de estas reglas, sino que debe ir acompañado del ejemplo.

Desarrollo del lenguaje: El lenguaje, contrario a lo que se piensa, no es únicamente un fenómeno del sistema nervioso, sino de la relación entre organismos, pues tiene lugar en el fluir de sus coordinaciones conductuales.

EDUCACIÓN HUMANIZANTE:

Los escenarios educativos en general tienen una realidad diferente a lo planteado por Freire (1969, 1973, 1992) al concluir que el diálogo es la base de una auténtica educación, y esa condición dialógica convierte a “La educación como único camino para la humanización de los seres” (Freire & Pereira, 2007).

Sin embargo, la tendencia actual de la educación es la hiperespecialización, con currícula cuyos planes de estudio se atiborran de contenidos que muchas veces se repiten, olvidando que la educación es un pilar fundamental de los procesos de transformación de la humanidad, es la esencia del cambio cognitivo, procedimental, actitudinal, de relacionamiento y desde luego de complejización y de aplicación de estrategias de investigación transdisciplinar (González, 2013).

Epistemológicamente, la tendencia absurda muy en boga es la creencia de que con escuelas eficaces, gestión educativa, mediación de las tecnologías de la informática y de la comunicación y competencias laborales –discursos que ya han traspasado los muros de la universidad con los modelos empresariales y burocráticos de la institución–, es suficiente para educar en la sociedad contemporánea (Valencia Tabares, 2012, p.134). Sin embargo, la condición humana debe estar por encima de los elementos tecnológicos, producto de los avances.

La educación humanizante es conceptualizada como un proceso centrado en el desarrollo interdimensional para la evolución del egocentrismo hasta el sociocentrismo, de la heterorregulación hasta la autorregulación, de la heteronomía hasta la autonomía, para alcanzar un estado autónomo, respetuoso y amoroso consigo mismo, con los demás y con la naturaleza y expresado en unas relaciones y conexiones sociales, afectivas, emocio-

Desarrollo Emocional: La experiencia de vivir la aceptación o el rechazo manifiesto o encubierto se inicia y desarrolla en la familia. En caso de ser positivo, la emoción y el lenguaje se imbrican íntimamente, es decir, toda emoción se expresa por medio del lenguaje y toda expresión del lenguaje está cargada de emoción.

En general, la familia es el primer escenario para la convivencia, razón por lo cual se ha afirmado que la familia es la primera escuela y los padres los primeros maestros, estableciendo los parámetros fundamentales para el desarrollo de los niños y niñas. Allí se inician los procesos biológicos, afectivos, sociales, a través de las actividades lúdicas, los juegos y el empleo del lenguaje.

Más tarde en la vida del ser humano, la familia sigue siendo fundamental, pero ahora en la perspectiva de la procreación y desarrollo de otros roles, donde pasa a ser artífice de aquellos procesos que agenciarán o no el reconocimiento de las nuevas generaciones, ya como padres de familia, ya como maestros, pero en definitiva, actores del drama de la convivencia que se desarrolla en el escenario de la familia, de la escuela o de la comunidad.

Educación:

“Nadie educa a nadie

Nadie se educa solo

Los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”.

Paulo Freire

En los planteamientos de Humberto Maturana, “La tarea central de la educación es prestar, fomentar y guiar a los seres humanos en su crecimiento, siendo responsables, social y ecológicamente conscientes de respetarse a sí mismo...” (Maturana, 2003 p.40).

nales y ecológicas con respecto a sí mismo, los demás y el entorno.

De manera precisa Humberto Maturana plantea que educar es humanizar (Maturana, 2003). Este planteamiento en toda su extensión implica que la educación, contrario a lo que ocurre frecuentemente, no debe ser el instrumento para la discriminación, sino una estrategia social para la inclusión, donde tenga lugar el respeto por la interculturalidad en sus diferentes manifestaciones, en las aptitudes y actitudes, en sus potencialidades y debilidades, que posibilite el desarrollo de la individualidad en el respeto de los humanos que incluye a los demás.

Pero así como abogamos por una educación humanizante, también lo hacemos por una pedagogía humanizadora.

PEDAGOGÍA HUMANIZADORA

Conjunto de relaciones y conexiones entre los sujetos, normas sociales y componentes del currículo, recursos, códigos lingüísticos, sentimientos y emociones para la construcción y asunción de posturas críticas, visiones y comportamientos autónomos para el desarrollo, respeto y preservación de sí mismo, los demás y el entorno.

En esta pedagogía humanizadora, tendrá un papel importante el diálogo liberador, que en términos de Freire “El diálogo crítico es liberador por lo mismo que supone la acción, tiene que ser hecho con los oprimidos, cualquiera que sea el grado en que este lucha por la liberación” (Freire, 1970, p.54).

Para que el diálogo cumpla su cometido de ser liberador debe considerar los aspectos intergeneracionales, caso contrario será un instrumento más de la discriminación.

Una educación humanizante y una pedagogía humanizadora necesita de un tipo de currículo con las características asignadas por Rafael Flórez Ochoa (2004), en la medida que se conceptúa como la mediación entre la teoría y la realidad de la enseñanza, un currículo globalizado, sistémico e interdisciplinar que descansa en la necesidad de integrar los campos de conocimiento y experiencias que buscan el desarrollo de una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad.

Comunidad: Es el tercer escenario de la convivencia donde se expresan los valores como principios universales, las actitudes, aptitudes, las manifestaciones artísticas, las tendencias y preferencias sociales, religiosas, profesionales, sexuales y políticas.

En definitiva, el entramado social sirve de gran escenario para que la familia con todas las particularidades que hemos expresado en el primer aparte, y la educación como elemento articulador que actúa de manera transversal en todos los momentos y espacios hagan posible lo interrelacional entre los seres humanos, en un ambiente de aceptación de cada uno de nosotros como fundamento de la aceptación de los demás, lo cual se resume en la frase “El respeto por sí mismo es la medida del respeto por los demás”.

Un espacio descrito con las características anteriores, es un verdadero espacio convivencial, donde el reconocimiento de las características del otro no se diluye en la permisividad, o donde la imposición de pautas rígidas que no se compaginan con los momentos evolutivos se convierten en expresiones de tiranía en el seno familia, la escuela o la comunidad.

En definitiva, convivencia es crecer en la individualidad del ser humano en compañía de lo humano de las otras personas, teniendo objetivos

compartidos y solos; de esa manera habrá verdadera comunidad, es decir, conjunto de personas con objetivos mancomunados.

La educación no debe ser solo el desarrollo de aprendizajes académicos, sino que debe formar para la convivencia (Carmona, 2016), es decir, que su razón de ser es desarrollar aprendizajes, tal como lo plantea Toro (1992):

1. Aprender a cuidarse. Es un aprendizaje que debe iniciarse en la familia, aludiendo a los autocuidados básicos. Busca tener una percepción positiva del cuerpo a nivel personal y colectivo; como forma de expresión estos aprendizajes posteriormente se convierten en el fundamento de los modelos de salud y seguridad social en síntesis, este aprendizaje busca proteger la salud propia y la de todos como un bien social, es decir que se convierte en una cultura saludable.
2. Aprender a valorar las normas de seguridad industrial. En el desarrollo humano, la epistemología expresa que una vez el ser humano construye las nociones y conceptos con respecto a sí mismo, un segundo momento tiene que ver el desarrollo que tienen que ver con los elementos del entorno, es así como surge
3. Aprender a no agredir al congénere, aspecto en el cual se estima que el reconocerse a sí mismo como legítimo "Yo", le permite reconocer a los demás como legítimos a otros (Maturana & Verden-Zöller, 2004). Por ello este es el fundamento de toda convivencia, expresado en aprender a valorar la vida del otro como la propia y que en la cotidianidad posibilita aprender que no existen enemigos, existen opositores con los cuales puedo acordar reglas para resolver las diferencias y los conflictos y luchar juntos por la vida; a valorar la diferencia que me permite ver y compartir otros modos de pensar, sentir y actuar; aprender a buscar la unidad pero no la

uniformidad y aprender a tener cuidado y la defensa de la vida como el principio máximo de toda convivencia, respetando la vida íntima de los demás.

Este aprender, se relaciona con la convivencia como un modo de reconocimiento en el que se dirimen las tensiones propias de la vida común a través del diálogo, por ello puede decirse que el conflicto como inherente al ser humano, también lo es a la convivencia (Montero, 2014).

Ya en el escenario social y afectivo surge la necesidad de:

4. Aprender a comunicarse (base de la autoafirmación personal y grupal), aprendizajes que se evidencian en la autoafirmación: reconocimiento que le dan los otros a mi forma de ver, de sentir e interpretar al mundo. Yo me afirmo cuando el otro me reconoce, el otro se afirma con mi reconocimiento, sentando las bases para:
5. Aprender a interactuar (base de los modelos de relación social), con el desarrollo de las normas de cortesía, es decir el acercarse adecuadamente a los otros.

En este aprender a interactuar, es indispensable el diálogo, que según Freire (1973), es lo que permite desarrollar las habilidades dialógicas de interacción.

Aprender a comunicarse con los otros (saber reconocer los sentires y los mensajes de los otros y lograr que mis mensajes y sentidos sean reconocidos, saber conversar y saber deliberar, a estar con los otros; a vivir la intimidad (esa es la importancia de aprender a amar y a cortejar); a percibirme y a percibir a los otros como personas que evolucionamos y cambiamos en las relaciones intersubjetivas, pero guiados por unas reglas básicas universales: los derechos humanos.

Las formas de conocimiento se originan en los márgenes que pueden ser empleados para redefinir las realidades complejas, múl-

tiples, heterogéneas, que constituyen dichas relaciones de diferencia que conforman las experiencias de los estudiantes, quienes encuentran dificultades en definir sus identidades mediante los encuentros culturales y políticos de una cultura simple unitaria (De Alba, 1996).

Posteriormente surge la condición de grupo para lo cual es necesario:

6. Aprender a decidir en grupo (base de la política y economía), aprender a deponer los interés personales por los generales, a consensuar.

Aparece aquí la importancia que tienen en este sentido los planteamientos de Germán Zabala Cubillos (2004) acerca de que el espacio educativo es un escenario donde se conjugan los elementos de la pluriculturalidad, y por lo tanto, el campo donde se genera la autotransformación y las transformaciones colectivas o sociales, cruzadas por la emoción. La formación humana como tarea educativa, consiste en la creación de las condiciones que guían y apoyan al sujeto en su crecimiento como un ser capaz de vivir en el autorrespeto y respeto por el otro, que puede decir no o sí, desde sí mismo y cuya individualidad, identidad y confianza en sí mismo no se fundan en la oposición o diferencia con respecto a otros, sino en el respeto por sí mismos, de modo que puede colaborar precisamente porque no teme desaparecer en la relación.

En gran medida los comportamientos son determinados externamente por las personas que los rodean y que la escuela como institución social tiene el reto de presentar las situaciones para que los sujetos en estas etapas evolutivas vayan avanzando procesualmente hacia la autonomía y autorregulación, así: “La educación es simultáneamente una teoría del conocimiento puesta en práctica, un acto político y un acto estético” (Freire, 2015).

Una vez surgen los aspectos mencionados anteriormente, es necesario el desarrollo de las dimensiones actitudinales y valorativas, por ello es necesario

7. Aprender a cuidar el entorno (fundamento de la supervivencia); no a cuidar el entorno para que le sirva al ser humano, sino cuidarlo porque se siente y vive como parte integrante de él, expresado en percibir el planeta tierra como un ser vivo del cual formamos parte, y a cuidar y defender el espacio público.

En la actualidad, la educación se visiona como un proceso interactivo entre el sujeto educado y su ambiente (*educare*) basado en su capacidad personal para desarrollarse (*educare*) (Sarramona, 2000, p.14). Uno de los elementos más elevados del aprendizaje para la convivencia se expresa en

8. Aprender a valorar el saber social (base de la evolución social y cultural).

El saber cultural se entiende como el conjunto de conocimientos, prácticas, destrezas, procedimientos, valores, símbolos, ritos y sentidos, que una sociedad juzga válidos para sobrevivir, convivir y proyectarse.

Por otra parte, el saber académico alude al conjunto de conocimientos desarrollados sistemáticamente y que habilitan al ser humano para el ejercicio en una disciplina determinada.

El saber cultural y el saber académico deben convertirse en aspectos recursivos, de tal manera que el saber académico al contextualizarse potencie al saber cultural y a su vez el saber cultural posibilite la aplicabilidad, reflexión y replanteamiento del saber académico.

La democracia no se impone ni sermonea sino que se construye en la cotidianidad (Zuleta, 2006), con lo cual se expresa la necesidad de generar procesos constructivos antes que normativos.

"Estos aprendizajes, sin la reforma de las mentes, están condenadas a abortarse o a deteriorarse" (Morin, 2011, p.160). Aquí cabe recordar que lo importante no es pretender ver una realidad nueva con los mismos ojos, sino ver la misma realidad con nuevos ojos (Najmanovich, 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carmona. F. (2016). *Criticidad y Convivencia: Emergencia en la educación superior* Tesis Doctoral.
- De Alba, A. (1996). En Magendzo (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Flórez, R. (2004). *Pedagogía e Investigación*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica pedagógica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?* Montevideo: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1992). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. & Pereira, D. (2007). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- González, J. M. (2013). *Prácticas educativas transcomplejas*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Gobernación Manual de Convivencia del departamento del Atlántico. Gobernación del Atlántico (2004).
- Ley 30 de 1992.
- Magendzo (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Maturana (1998). *Formación humana y capacitación*. Bogotá: Dolmen Editorial.

- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. 2ª edición. Bogotá: Dolmen Editorial.
- Maturana, H. (2003). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*. Sexta edición. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste Ltda.
- Maturana, H. (2004). *Desde la Biología a la Psicología*. Paperback.
- Maturana, H. & Verden-Zoller, G. (2004). *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. Sao Paulo: Editora Palas Athena, 2004.
- Montero, M. (2014). Algunas premisas para el desarrollo de métodos analécticos en el trabajo psicosocial comunitario. En: Flores, J. M. (2014). *Repensar la Psicología y lo comunitario en América Latina*. Universidad de Tijuana CUT.
- Morin, E. (2011). *La vía: Para el futuro de la humanidad*. España: Paidós.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con otros ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblos.
- Rogers (1977). *Orientación psicológica y Psicoterapia*. Tercera edición. Madrid: Editorial Narcea.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (1996). *El valor de educar*. España: Editorial Ariel.
- Toro, J. B. (1992). Siete Aprendizajes básicos para la educación en la convivencia social. *Educando para hacer posibles la vida y la felicidad*. Bogotá: Fundación Social.
- Valencia, S. (2012). *El péndulo, la espiral y el holograma*. Cali: Programa Editorial.
- Zabala, G. (2004). *Ética. La paradoja de la diferencia*. Colombia: Corporación de Trabajo Regional Emergencia y Solidaridad.
- Zuleta E. (2006). *Educación y democracia. Hombre Nuevo Editores*. Fundación Estanislao Zuleta. 7ª edic. Medellín, Colombia. 2006.

Capítulo 10

PRÁCTICA PEDAGÓGICA CORAL JUVENIL: VOCES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN BARRANQUILLA, COLOMBIA *

Diana Margarita Juliao Urrego¹

Luis Ricardo Navarro Díaz²

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La búsqueda de nuevos horizontes para la innovación pedagógica en la enseñanza coral juvenil nos ha permitido identificar desde nuestra experiencia personal una línea de trabajo con infinitas bifurcaciones teóricas y prácticas. De todas ellas, hemos elegido la puesta en diálogo de la pedagogía musical-coral con la formación ciudadana, con el propósito de llevar esta reflexión hacia una *praxis* pertinente que reconozca e integre todas aquellas potencialidades humanas tradicionalmente excluidas por los educadores corales y que podrían coadyuvar a una formación integral en contexto, sobre todo, mediante el reconocimiento de aquella inherente e inmanente conflictividad de la relación pedagógica, como oportunidad dialógica por excelencia para la consolidación de ciudadanías.

* Este trabajo es un avance de la investigación doctoral titulada Práctica pedagógica de ciudadanía juvenil en la ciudad de Barranquilla-Colombia, desarrollada por la estudiante Diana Margarita Juliao y dirigida por el investigador Luis Ricardo Navarro Díaz, PhD., a través del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar.

1 Estudiante del Programa de doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar. Magíster en Desarrollo y Cultura de la Universidad Tecnológica de Bolívar. Especialista en Dirección de Coros Infantiles y Juveniles de la Pontificia Universidad Javeriana. Maestra en Música con énfasis en Dirección Coral de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Adscrita al Grupo de Investigación Arte-Acción de la Universidad del Atlántico.
dianotaj1@yahoo.com

2 Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Magíster en Comunicación de la Universidad del Norte. Docente investigador adscrito al Departamento de Ciencias Sociales y Humanas y al Grupo de investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla.
lnavarro@unisimonbolivar.edu.co

Dicha consolidación se propone desde una perspectiva contextual, en la que se reconocen y se involucran los sentidos y habilidades socio-afectivas para el ejercicio pleno de la ciudadanía, aportar bases para la incorporación de un nuevo paradigma en la enseñanza coral juvenil colombiana y latinoamericana.

Este proyecto es innovador y pertinente teniendo en cuenta que, aunque la ciudad de Barranquilla ha hecho avances en la democratización y promoción de sus prácticas formativas musicales a través de las casas de cultura y la Escuela Distrital de Artes (EDA), a la fecha aún no se consolida un programa integrado para su promoción formativa. Así mismo, tampoco se han desarrollado estrategias privadas de esta índole ni programas multi-sectoriales que, a partir de la música coral, promuevan la formación ciudadana como punto de partida para el ejercicio activo de los sujetos políticos en la Región Caribe de esta ciudad de Colombia.

Si bien los proyectos de inclusión social a través de la música, auspiciados generalmente en nuestros países desde la gestión cultural del Estado, constituyen una tendencia positiva válida desde el punto de vista de la musicalización ciudadana, pensamos sin embargo que es urgente extender el carácter inclusivo de los mismos a la escuela pública, de modo que el campo de la cultura y el de la educación puedan asociarse y sumar sus respectivas experiencias y potencialidades en beneficio de la comunidad en su conjunto. (Hemsey, 2014, p.17)

No obstante, son extendidos los beneficios que esta práctica musical ofrece para el desarrollo multidimensional, los cuales han sido constatados por diversos trabajos, entre ellos se destacan: Walter (1992); Ibarretxe (1996); Sánchez (1998, 2001); De las Cuevas (1998); Clift & Hancox (2001); Gumm (2004); Giráldez (2007); Hurtado (2006; 2011); Carminatti & Krug, J.S. (2010); Wills (2011); Elorriaga (2011); Ferrer (2009, 2011); González & Herrera (2011); Cámara, A. (2003); Ramírez & Briceño (2013); Hemsey

(2014); Fernández (2013); Pérez, S. R (2014); Sánchez (2014); De Guevara (2014); Viamontes, M. O. (2015). Se pudo inferir después de la revisión de esta literatura que la práctica coral, no solo contribuye al aprendizaje cognitivo, sino también a la formación emocional y social de niños y jóvenes, y por tanto, tributa a la adquisición de habilidades ciudadanas.

Ahora bien, a partir de la importancia que la formación ciudadana está teniendo en el ámbito nacional (Constitución Política de Colombia, 1991; Ministerio de Educación Nacional, 2004), la investigación busca describir desde técnicas de investigación cualitativa la tradición de las prácticas pedagógicas corales en la zona objetivo, así como los sentidos que los jóvenes y docentes de música atribuyen a la práctica coral juvenil. Con ello es posible concebir aportar al diseño de una plataforma participativa, que mediante la práctica pedagógica desarrollada en los coros de la ciudad, promueva la formación ciudadana. En este contexto, la formación ciudadana se asume no solo como aquella que únicamente pretende educar para aprender qué es ciudadanía o qué es ser un buen ciudadano, sino como la que busca construir desde la sociedad civil, condiciones necesarias para la convivencia en sociedad en la vida cotidiana. (Chaux & Ruiz, 2005). Sobre este particular son también relevantes los estudios en Colombia de Zapata (2011); Juliao (2012), González, S. (2013), González, L. (2013) y Calderón & Pulido (2015).

Con base en lo anterior, la estructura del documento se estipula desde tres partes. En la primera parte, el capítulo contextualiza el enfoque y desarrollo de la investigación doctoral Práctica pedagógica de ciudadanía juvenil en la ciudad de Barranquilla-Colombia, a partir de la cual emerge la propuesta teórica y posterior análisis que se esboza en estas páginas. En un segundo momento, el documento expone los principales referentes teóricos del trabajo desde los cuales es posible fundamentar la categoría

práctica coral. Esta categoría se sustenta desde cuatro aspectos a saber: como práctica en clave de desarrollo humano, como práctica comunicativa, como práctica sonora (Birenbaum, M., 2010), y como formadora de ciudadanía juvenil. En un tercer momento se propone un análisis de una experiencia coral concreta, vigente al desarrollo de la investigación y aportante a la construcción desde sus metodologías locales de un ciudadano político. En este caso, se asume la práctica coral del barrio La Paz de la ciudad de Barranquilla como acción constructora de ciudadanía política.

La práctica coral en clave de desarrollo humano

Como punto de partida, el estudio concibe como base el objetivo de desarrollo sostenible número once (2015) que apunta a “lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles” (Martínez, 2015, p.12). Se trata de aportar al fortalecimiento de los procesos de reconocimiento en donde los sujetos se definen como sujetos políticos. “Cuando canto en el coro soy feliz, porque no me siento sola, siento que pertenezco a algo” (Integrante de Coro Femenino CoraLuna, entrevista, 2016, Barranquilla). Lo anterior conduce a pensar de qué manera pueden aportar los colectivos o culturas corales juveniles al desarrollo humano de las sociedades.

Desde esta perspectiva, se plantea el concepto de desarrollo humano como ampliación y humanización del concepto tradicional de desarrollo asociado meramente a lo económico. Según este autor, el desarrollo debe entenderse como “un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaran los individuos” (Sen, 2000, p.3). Inspirado en este planteamiento y teniendo como referencia el Informe Mundial de Desarrollo Humano del año 2000 (PNUD, 2000), el ejercicio de la práctica coral se vincula a las principales libertades señaladas, pues permite la libertad de discriminación por razones de género, etnia, nacionalidad, la miseria, el hambre,

la libertad para desarrollarse, de crecer como ser humano, la libertad de la represión frente al temor, la violencia y el crimen, la libertad de participación política, expresión y reunión y la libertad para trabajar sin sufrir explotación. Más específicamente, la práctica coral aporta al desarrollo de las tres libertades principales señaladas por el Informe PNUD (2000), pues es posible que coopere para que los sujetos puedan tener una vida prolongada y saludable, a adquirir conocimiento y a poder tener medios para un nivel de vida decoroso.

El coro me enseña a trabajar en equipo. Aprendo cosas nuevas en cada práctica. Conoces muchos lugares y personas. Es divertido. Usas lindos atuendos, te das a conocer. Haces nuevos amigos cuando viajas. Conoces diferentes maestros en los viajes. También tienes la oportunidad de aprender de esos maestros. Aprender a escuchar. Ganas a una mamá o un papá artístico. Ganas una familia, cuando eres nuevo ganas a una madrina que te guía. (Egresada del Preparatorio de Música de Bellas Artes, 2016, entrevista, Barranquilla)

En síntesis, la práctica coral como práctica de desarrollo humano contribuye por tanto a entender y transformar el comportamiento de las personas frente a su entorno pues las sensibiliza frente a su comunidad. Lo anterior genera capacidades individuales y colectivas que se traducen en mayores oportunidades de desarrollo, de lucha contra la pobreza, la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales de los pueblos. A la luz de este planteamiento, la práctica coral como expresión colectiva brinda oportunidades para el desarrollo de libertades y de empoderamiento en sus jóvenes participantes. “En el coro se aprende a ser humilde y comprensivo y a trabajar en equipo, a ser más unido, demostrando el trabajo de todos sin resaltar a una persona más que otra” (Egresada del Preparatorio de Música de Bellas Artes de la Universidad del Atlántico, entrevista, 2016, Barranquilla).

La práctica coral como práctica ciudadana juvenil

Los jóvenes en América Latina han sido la preocupación de las sociedades. En algunos, su condición de vulnerabilidad dada la falta de atención a sus derechos fundamentales los han hecho presa fácil de innumerables problemáticas sociales, entre ellas la violencia de pandillas, bandas delin-cuenciales y tráfico de estupefacientes. Con la crisis de credibilidad política de los partidos políticos, los jóvenes han resistido a la incursión política y han optado por la vía armada o la indiferencia como mecanismos de emancipación, no concluyendo su proyecto de reivindicación ciudadana. A partir de lo anterior, Reguillo (2003) incluye en su discurso el término de ciudadanía juvenil, mediante el cual ha tenido la intención de “leer en términos políticos las expresiones culturales de los jóvenes, con el fin de arrojar información sustantiva sobre el modo en que están entendiendo el espacio público” (p.28).

En esta misma línea, en su texto *¿Qué es la ciudadanía juvenil?* Herrera & Muñoz (2008) discurren sobre el recorrido teórico de los tipos de ciuda-danía y las dimensiones de la ciudadanía juvenil. Sobre esto último, es importante el reconocimiento de las dimensiones de reconocimiento, subjetividad y acción política que podrían interconectarse con tres regiones habermasianas del mundo de la vida: objetiva, subjetiva e inter-subjetiva respectivamente. Estas dimensiones se relacionan a su vez con las esferas pública, cultural y política en las dimensiones de lugar, semiótica. Este es el aporte de la matriz teórica que se ofrece en la tesis doctoral Navarro (2015), la cual se asume como pertinente para hacer lectura de la experiencia coral en jóvenes, soportada en la operaciona-lización de los códigos de esta trinidad: lugares de comunicación, matrices culturales y prácticas comunicativas.

Así mismo y en esta misma línea, la apuesta educativa por la aplicación

de un discurso paradigmático emergente en la formación ciudadana está tomando lugar en la discusión académica³. En ese sentido, son varias las propuestas teóricas para la construcción de una ciudadanía, bien sea multicultural (Kymlicka, 1996; Kymlicka, W. y Wayne, N., 1997) del mundo, (Cortina, 1997), cultural (Rosaldo, 1999), o para nuestro caso ciudadanía juvenil (Reguillo, 2003; Herrera & Muñoz, 2008), entendida como una ciudadanía cultural (Muñoz & Muñoz, 2008), la aplicación transversal en la vida cotidiana escolar aún arroja incertidumbres por problematizar. En este panorama de disciplinas hasta el momento subestimadas, dentro del currículo, como el caso de las artes pueden ofrecer a partir su perspectiva de sensibilización estética la clave para la aplicación educativa de ese nuevo ciudadano.

Teniendo en cuenta el trabajo de Herrera y Muñoz (2008), la ciudadanía vista desde un proyecto de contemporaneidad transita las formas clásicas de identificación y concepción ciudadana del proyecto de modernidad, clasificadas por Lechner (1999) en ciudadanía civil, social y política. Esta posición tiene aplicabilidad en una ciudadanía expandida a la esfera cultural juvenil tal como se pretende analizar en este documento. Sobre esto, Kymlicka & Wayne (1997, p.30) señalan que esta ciudadanía cultural, o más precisamente, ciudadanía multicultural, debe reflejar la identidad sociocultural de estos grupos sociales. Ciudadanía que ha sido por mucho tiempo definida por la clase hegemónica través de una ciudadanía diferenciada.

(...) se propone en este ensayo entender la ciudadanía juvenil como una ciudadanía cultural, lo cual implica trascender sin abandonar los referen-tes ciudadanos de trabajo, educación y salud; es reconocer otras esferas

³ Sobre el particular se sugiere revisar los estudios que en Colombia ha desarrollado la fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humanos (CINDE) y las publicaciones de la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.

de lo político y de la ciudadanía relacionadas con la música, las expresiones artísticas, culturales, formas diferentes de habitar la ciudad y los cuerpos, etc. La ciudadanía juvenil sería desde esta óptica una performatividad que acoge nuevas formas de incursión y articulación a lo social y político. La performatividad permite en lo juvenil culturizar lo político, ver y hacer política desde la cultura, desde la vida cotidiana, y por ende, la ciudadanía deja de ser un ejercicio pasivo de recepción a ser una agencia una actuación propositiva. (Herrera & Muñoz, 2008, p.197)

Por todo lo anterior, la práctica coral como estrategia formativa y práctica de ciudadanía juvenil proporciona a los colectivos la oportunidad de cohesionarse y desarrollar habilidades de interacción social, respeto, cooperación y responsabilidad. Así pues, la práctica coral entendida como práctica ciudadana juvenil, debe propiciar no solo el aprendizaje social, sino la construcción de patrones culturales emergentes mediante los cuales se logren movilizar sus prácticas de relación, sus sentidos valorativos, sus sentires y sus formas de pensar (Ramírez & Briceño, 2013), tal como fue empleada antiguamente en España, para la cohesión de movimientos obreros (Carbonell, 2003) y políticos (Descamps, 2010), en clave de reafirmación cultural nacional lo que desarrolló de una tradición cultural coral de tipo orfeonística, heredada del modelo formativo francés.

El canto coral es la expresión de las voluntades colectivas, y por tanto se daría más favorablemente en aquellas zonas en las que brotara una sensibilidad hacia un determinado proyecto cultural o nacional; o bien en aquellos colectivos necesitados de un instrumento de cohesión como el movimiento obrero. (Carbonell, 2003, p.16)

La práctica coral como práctica comunicativa

En contextos de procesos de comunicación la práctica coral se ve envuelta en la dicotomía planteada entre la posibilidad de construir, desde los coros, multiplicidad de sentidos y la necesidad o no de comercializarlos a través de las industrias culturales (Mattelart, 1997). La preocupación

por la posible pérdida del aura de las obras artísticas en el mundo de la modernización, la constante mercantilización y reproducción sin sentido ni contexto de las obras, se toman como puntos de referencia con el fin de plantear a través de este capítulo aportes hacia la reconstrucción de un concepto de práctica coral definido como práctica comunicativa (Habermas, 1981; Navarro, 2014). En este texto es posible definir la práctica comunicativa con lo que Habermas denomina acción comunicativa y que es explicado por Garrido (2011) de la siguiente manera: “Es la interacción entre dos sujetos capaces de comunicarse lingüísticamente y de efectuar acciones para establecer una relación interpersonal” (p.8). De esta forma, se propone una comunicación entendida a través de la siguiente tesis:

Para tal efecto, se hace pertinente una comunicación para el cambio social que conciba la posibilidad de la diferencia entre los sujetos, que dinamice el ejercicio de la interlocución y la permanente generación de sentidos; una comunicación que no reduzca la razón a modelos simplemente técnicos, pero que tampoco sea negadora de ellos. Todo, con el objetivo de recuperar el sujeto colonizado por los procesos de modernización, recuperación que debe darse a través del reconocimiento de los demás en la emancipación de los sujetos y en el reconocimiento político de los mismos. (Navarro 2008, p.342)

Desde la cita anterior, la práctica coral se asume en este capítulo como un proceso de reconocimiento, generación de sentidos y emancipación de los actores sociales que participan en ella. Con las lógicas actuales reproductivistas y la des-sacralización es también pertinente estudiar el fenómeno de la práctica coral como un conjunto de acciones que implica una puesta en escena educativa. ¿Cuál es el atractivo para escuchar en vivo un coro y no a través de una grabación? Los coros, pasaron de una funcionalidad netamente ritual a espaldas de la feligresía, a estar frente al público como centro de atención social. No obstante, es preciso analizar

cómo esta interacción de cantar en colectivo desarrolla habilidades y significados sociales e individuales en los jóvenes más allá de la funcionalidad instrumental cognitiva. La catedral deja su emplazamiento para encontrar acogida en el estudio de grabación. La obra coral, que fue ejecutada en una sala o al aire libre, puede escucharse en una habitación. (Benjamin, 1936). Por lo anterior, se ha considerado preciso analizar esta práctica desde tres categorías comunicativas de desarrollo: entretenimiento, experiencia y función social.

Entretenimiento: El coro expresa no solo la globalidad sino también, en el caso en estudio, aspectos de la identidad colombiana y Caribe. En este caso el imaginario identitario se construye desde una apuesta hacia el concepto de Glocalización (Robertson, 2003). Para ello, es necesario adaptar nuevos *performances* a estas nuevas lógicas culturales. Ahora bien, si de este modo esta práctica puede llegar a atraer audiencias, el entretenimiento de las masas como estrategia para el desarrollo no solo se hará de una manera arbitraria, sino que tendrá una intencionalidad social clara: poner en valor las prácticas sonoras autóctonas de la región y abrir espacios para la formación, preparación y entretenimiento de su misma comunidad.

Experiencia: La experiencia de practicar en coro produce rituales como mecanismo de desarrollo para insertarse a la comunidad. Siguiendo a Benjamín (1936), la obra de arte no vale por lo que significa en sí misma, sino por la experiencia que reproduce. En este caso, la importancia de la práctica coral no radica en la música misma sino en el hábito de reunirse, de crear lazos afectivos, canales de comunicación, espacios de socialización e intercambio interpersonal. Prueba de ello es que las agrupaciones corales invierten mayor tiempo en la preparación de conciertos (ensayos) que en los conciertos mismos.

Función Social: En la medida que la música se coloca en disposición de las necesidades sociales, logra ganar acogida en el entorno, se vuelve imprescindible, y se desarrolla bajo alguna racionalidad, garantizando así, su sostenibilidad. La práctica coral hacia la que se apuesta en este trabajo, está enmarcada en un diálogo intercultural que como todo diálogo plantea debates entre la tensión de elevar lo popular y descender lo erudito, pues su desafío está en lograr acercar la música a la comunidad desde lo cultural comúnmente compartido.

La práctica coral como práctica sonora constructora de ciudadanía

La palabra Coro viene del griego *koros* y hace alusión a una especie de reunión circular en mesa redonda. Bajo esta figura de círculo, el evento coral connota dialogismos, y por ende, construcción de ciudadanía. Es desde esta orilla conceptual que el presente trabajo se ubica. Y para este fin, entenderá por práctica coral, no solo a una práctica musical rígida, sino a toda una *praxis* en diálogo con el contexto socio-cultural; una práctica sonora apropiada e integrada a la vida cultural de las comunidades, flexible a las posibles tensiones, mestizajes, mutaciones y/o hibridaciones del formato. Arguyendo que “la música no debe ser vista como una manifestación de las características de una sociedad, es decir, como un espejo en el cual la sociedad se refleja, sino como una parte esencial en la configuración de los aspectos sociales, una práctica en la que la sociedad se crea y recrea a cada instante” Ochoa, Santamaría, & Sevilla, 2010, p.26).

A partir de lo anterior es oportuno reemplazar el término música por el de práctica sonora y pensar esta categoría como posibilidad de constituir ciudadanía, es decir, sujetos políticos a través del canto. En ese sentido, la concepción de una práctica sonora coral que emerja de forma sustantiva de las comunidades, debe de forma orgánica, tener en cuenta las interacciones simbólicas de los actores como práctica de construcción de

sentidos, es decir, de ciudadanía.

En el canto coral al placer de cantar se le une la condición singular de hacerlo colectivamente. Un conjunto coral posibilita a muchas personas el acceso a un mundo artístico lleno de sensibilidades y belleza estética, que ensancha el conocimiento y conduce a la comprensión de los fundamentos básicos de la cultura musical a través de la interpretación. (Jaraba, 1989, p.16)

La práctica pedagógica coral como estrategia formativa de ciudadanía juvenil

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI) está convencida de que el aprendizaje y la experiencia del arte en las escuelas y fuera de ellas, constituye una de las estrategias más poderosas para la construcción de ciudadanía (Aguirre, Jiménez, & Pimentel, 2009, p.7). “La Práctica Coral desarrolla las competencias para trabajar en equipo, la escucha empática y el logro de un mismo fin. El compromiso, una cultura musical proactiva” (Integrante de Coro Masculino Coral Río, 2016, entrevista, Barranquilla).

Por su parte, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), organismo de la ONU (Organización de Naciones Unidas) estableció en 1996 cuatro pilares para orientar el aprendizaje en la escuela, con una visión hacia el siglo XXI (Delors, 1996): aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser, en contraposición a la importancia que antes se daba a lo que se enseñaba, es decir, a los conocimientos estables y predefinidos. En ese sentido, se privilegia la construcción del conocimiento en contraposición a la mera transmisión de información.

También es función de la educación artística debatir y presentar el concepto de ciudadanía, cuyo sentido político y cultural se relaciona muy directamente con actitudes de colaboración, compromiso y reconocimiento. En

este ámbito concreto, la ciudadanía genera formas colectivas de subjetividad como expresión de la dimensión estética que conlleva la participación activa en la producción de cultura. [...] no se nace preparado para convivencia. La formación de personas ciudadanas tampoco se da de forma espontánea. Por eso, el civismo debe ser aprendido y, por tanto, enseñado. (Aguirre, *et al.*, 2009, p.18)

En suma, la práctica pedagógica coral, como práctica microdisciplinar de musicalización ciudadana (Sánchez, 2001; Solís, 2013), coincide con el concepto de Freire (2003) del “buen ciudadano”. Este planteamiento llevado a la formación musical para la ciudadanía juvenil, se inscribe en la modalidad de educación musical masiva, diferenciada de la educación especializada, en la cual la primera es entendida como el objeto de la educación artística, mediante el cual se aporta integralmente a la formación de ciudadanos, en este caso, a través del canto coral. “La educación musical masiva está encaminada a la musicalización del ciudadano, del público receptor, garantizando así la cadena comunicativa. Es un elemento esencial de la educación artística y parte de la educación estética; tiene como objetivo central contribuir a la formación de una personalidad preparada integralmente”. (Solís, 2013, p.3).

Este nuevo tipo de formación sugiere una pedagogía liberadora (Freire, 1998; Freire, 2003; McLaren, 2005; Morin, 2004; Morin, 2007; Morin, 2008), consensual y dialógica, que debe concretarse en acciones formativas desde la articulación sistémica gobernabilidad social, cultura cívica y educación, desde donde debe posibilitarse la definición de propuestas para la transformación ciudadana (Correa, 2012).

MÉTODOS

El estudio se desarrolla a través de un diseño metodológico de corte cuali-

tativo mezclando elementos de etnografía y teoría fundada (Sandoval, 2002) para el proceso de recolección y análisis de información. Lo que en este capítulo se presenta es un avance de la investigación. El objetivo apunta a generar teoría sobre ciudadanía a través de la información recogida mediante actores sociales pertenecientes a coros en la ciudad de Barranquilla. Se trata de identificar aportes sobre el concepto de ciudadanía a partir de la práctica coral⁴.

Es así como se contempla, a través de un trabajo etnográfico, elaborar un mapeo de las agrupaciones corales juveniles en la zona, aplicar técnicas de observación participante, diario de campo, revisión documental y entrevistas semiestructuradas para constatar el tipo de prácticas pedagógicas corales implementadas, así como los sentidos ciudadanos que los jóvenes generan alrededor de dicha práctica.

Para tal fin, la población escogida fue la comunidad del suroccidente de la ciudad de Barranquilla con epicentro en la Biblioteca Popular del Barrio La Paz. Se trata de un ente representativo de la comunidad, generador de procesos culturales, pues mediante diversas estrategias de promoción a través del trabajo conjunto de líderes, entidades educativas y comunitarias de la zona, desarrolla actividades relacionadas con la gestión y divulgación del formato coral. Entre estas actividades es relevante citar Camino de Escritores, Encuentro de Coros y Tunas Voces de Navidad, y Vamos a la Plaza.

⁴ Cabe mencionar, que dada la calidad de avance de investigación que contiene el presente capítulo, toda esta pretensión no podrá ser desarrollada a través de estas páginas. Sin embargo, se ofrecen avances y aportes.

ANÁLISIS DE CASO: LA PRÁCTICA CORAL COMO ACCIÓN CONSTRUCTORA DE CIUDADANÍA POLÍTICA EN BARRANQUILLA-COLOMBIA

En Colombia, la preocupación por la juventud devino en el trámite del Estatuto de Ciudadanía Juvenil –Ley 1622 de 2013– sancionada por el presidente de la República Juan Manuel Santos Calderón el 29 de abril de ese mismo año. A través de este estatuto se promulga la garantía de derecho para esta población en los ámbitos civil, personal, social y jurídico, ofreciendo un marco legal en los temas asociados con enfoque y principios, política pública, sistema de juventud, y medidas de control o garantías. A través de esta ley se establece el aumento del número de jóvenes en Colombia a 12 millones 500 mil personas, a partir de la ampliación de la franja de edad juvenil, ahora de 14 a 28 años. En coherencia con esto, y a partir de una visión asistencialista del programa presidencial Colombia Joven, se buscó ampliar la cobertura del bono demográfico y la fuerza laboral juvenil, entre otros beneficios⁵.

La preocupación por los jóvenes en situación de riesgo se manifiesta por su participación en pandillas y barras bravas en la ciudad de Barranquilla. Por esta razón, la alcaldía de Barranquilla realizó un estudio de caracterización en el que reveló que a corte del período diciembre de 2012 cerca de 3.000 jóvenes de diversos géneros estaban vinculados a este tipo de grupos. Esta cifra representa el 1 % de la población en ese rango de edad, y el 0,3 % de la población total de la ciudad. Así mismo, los datos indican que la situación de riesgo es mayor para el sexo masculino, pues cerca de 2.000 hombres, que representan el 1,2 % de la población total de ese género y rango de edad, pertenecen a pandillas (Hermida, Valencia, & Madariaga, 2013).

⁵ Basado en datos de www.colombiajoven.gov.co

Al revisar el ejercicio de ciudadanía juvenil desde la óptica cultural aportada por Kymlicka (1997) aplicada a la localidad Suroccidente de Barranquilla en la medición del capital social referido a la participación en organizaciones sociales tradicionales del estudio en mención, se encontró que los jóvenes participan mayoritariamente en los clubes deportivos (52 %), seguido de iglesias y organizaciones culturales (35 %), y en tercer lugar de pandillas y juntas comunales (30 %). Según el estudio “lo anterior pone de presente la relativa fortaleza de las pandillas como organizaciones sociales de los jóvenes y la pertinencia de observar con más detenimiento el capital social cívico positivo que puede generar este tipo de organización” (p.167).

A partir de estos datos, el plan de desarrollo de la ciudad de Barranquilla 2012-2015, Barranquilla florece para todos, define en el Eje 2 Barranquilla Competitiva en el artículo 13, la estrategia Barranquilla Segura que se propone implementar programas en seguridad, convivencia ciudadana y justicia para reducir la criminalidad y la violencia, así como prevenir y tratar los factores generadores, teniendo en cuenta lo consagrado en la Política Nacional de Seguridad y Convivencia Ciudadana. De igual forma lo establece el plan de desarrollo de la ciudad 2016-2019, Barranquilla Capital de Vida, en el punto 4.4 dedicado a una política de cultura y patrimonio para la gente a través de las estrategias del programa Más Cultura para Todos. Esta apuesta por la ciudadanía juvenil, ya venía siendo reclamada por informes como el de Flórez & Gómez (2005) en donde ya se venía señalando la urgencia de

Establecer políticas claras y viables para los jóvenes en el ejercicio de la ciudadanía en Barranquilla. Políticas que tengan en cuenta sus dinámicas sociales y los usos que hacen de los espacios; políticas que establezcan vínculos sociales y sentido de pertenencia con la ciudad, para que los jóvenes se conviertan en gestores activos del cambio, para que aporten en la medida en que la ciudad les ofrezca «dónde» hacerlo: Solo entonces, el tema de la ciudadanía no será mencionado por los jóvenes como un tema

abstracto que no se materializa en este o aquel sitio; la ciudad no se construirá sobre políticas inciertas que prometen una Barranquilla «más amable» cuando dichas políticas son ajenas a la realidad de sus habitantes; solo entonces nuestros jóvenes le encontrarán sentido a aportarle a la ciudad, a ser gestores del cambio y constructores del presente y futuro de Barranquilla. (...) Si bien la mundialización de la cultura inscribe a nuestros jóvenes en proyectos de consumo cultural y de entretenimiento globales, simultáneamente tenemos que insertarlos en proyectos de ciudadanía que los asuman como gestores de las transformaciones sociales. (pp.104-105)

Por su parte, a través de la Secretaría de Gestión Social, la Alcaldía desarrolló el proyecto “Jóvenes con Propósito”, con el ánimo de contribuir a la generación de oportunidades para la participación, formación, recreación y generación de ingresos de esta población juvenil enmarcada en la franja de 16 a 26 años de edad en condición de riesgo mediante un proceso de acompañamiento para la construcción de ciudadanía activa y responsable y la promoción de prácticas de cambio cultural desde un enfoque de derechos (Hermida, Valencia, & Madariaga, 2013).

El plan de desarrollo de 2016-2019 de la ciudad de Barranquilla demuestra que en la ciudad el ciclo poblacional va en crecimiento hasta la etapa juvenil con un número de 306.870 habitantes entre los 14-28 años. Es pertinente tomar en cuenta que este rango de edad representa la población económicamente activa y el futuro generacional de la ciudad. Es notorio también el elevado índice de infractores jóvenes asociados a casos de inseguridad y homicidios en la localidad Suroccidente, por lo cual se hace necesario promover estrategias para la formación ciudadana en esta población, entre las cuales, la práctica coral ofrecería excelentes beneficios.

La tasa de homicidios en las edades de 18 a 28 años demuestra un incremento, siendo el móvil asociado a este comportamiento el sicariato con

una participación de 46 % de los casos para el 2014, seguido por la riña con un 32 %. La localidad más afectada por esta situación es la de Suroccidente. (...) Por todo lo anterior, se debe hacer un esfuerzo especial por desarrollar planes, programas y proyectos orientados al fortalecimiento familiar y consolidación de entornos protectores y seguros, evitando así la vulneración de los derechos de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y garantizando su desarrollo integral en el Distrito de Barranquilla. (Plan de desarrollo de Barranquilla 2016-2019, p.102)

ANÁLISIS DEL CASO Y CONCLUSIONES

La música coral como estrategia llegó a América con el proceso de colonización con fines educativos y rituales a través de las diversas misiones religiosas que llegaron en esta época, y que poco a poco, fueron reconfigurándose en el escenario profano a través del surgimiento de los virreinos, con duras críticas por parte de la iglesia. En la actualidad, la experiencia de cantar en coro, que se define como práctica coral, ha acaparado el escenario escolar latinoamericano. De esta forma, se puede concluir que el ensamble coral es un contexto de aprendizaje, y provee en las personas

...la oportunidad de involucrarse en el proceso de hacer música de acuerdo con estándares y tradiciones de diversas prácticas musicales, así como la oportunidad de autorrealizarse dentro de esta participación, por medio del desarrollo de destrezas vocales, auditivas, cognitivas, psicológicas y sociales. Más específicamente, podemos formular el valor del canto coral como experiencia que implica beneficios en diferentes ámbitos. (Joven perteneciente a grupo coral, citado en Ramírez, Yasmín & Briceño, 2013, p.96)

Diversos proyectos en América Latina, y específicamente en Colombia, han empezado a enfocar su mirada en las expresiones artísticas de la cultura como agentes para el cambio social. En el campo musical se destacan el Sistema nacional de orquestas y coros infantiles y juveniles de Venezuela (Sánchez, 2014), en Ecuador Voces Unidas con Fe y Alegría (Piñeiros & Elizabeth, 2011), y en Colombia Proyecto Fundación Nacional Batuta

(Gómez, 2011; Sánchez, 2013), Coro Juvenil de Colombia, Música en los templos, Canta Bogotá, Canta y Red de Escuelas de Medellín, y diversas tesis desarrolladas con población colombiana que buscan aportar a la relación formación ciudadana y práctica coral (Juliao, 2012; González, 2013; González, 2013; Calderón & Pulido, 2015) entre otros. “El programa de formación musical ofrecido por Batuta Caldas resulta ser un espacio de formación de sujetos que despliegan sus subjetividades políticas a partir de la interacción, el buen trato, la alegría, el estudio musical, el trabajo en equipo, las relaciones intergeneracionales desde el diálogo y la creatividad como potencia para la formación ciudadana” (Gómez, 2011, p.2).

En la ciudad de Barranquilla, a la fecha (Alcaldía de Barranquilla, 2012-2016) no se registran experiencias públicas de inclusión social a través de la música coral en sectores urbanos. Si bien, la formación musical coral está inserta de manera transversal en la actividad académica de colegios y universidades, esta aún no ha sido objeto de democratización a través de proyectos como los anteriormente mencionados. No obstante, cabe destacar que acciones individuales y organizativas independientes así como de la Secretaría de Cultura a través de sus programas Escuela Distrital de Artes (EDA) y Casas de Cultura, han contribuido a impartir conocimientos básicos musicales a poblaciones en riesgo, pero ninguna desde la práctica coral específicamente. A través de una instrumentalización cultural en clave de desarrollo humano, los proyectos musicales de inclusión social han buscado brindar oportunidades, reducir los índices de violencia infantil y juvenil y construir ciudadanía para esta población.

Por lo anterior, la práctica coral tributa a la construcción de ciudadanía, pues permite la construcción de habilidades colectivas para las juventudes, permitiendo la expresión de las subjetividades individuales y sociales señaladas por González Rey (1997, 1999, 2008, 2009), en donde

la cooperación y la agremiación son factores necesarios de potenciamiento que reducen las acciones bélicas y afloran el diálogo pacífico y la tolerancia social. Desde Díaz (2013), y la perspectiva antropológica de la categoría de subjetividad, la práctica coral puede dialogar con las subjetividades de las juventudes en favor de la construcción de una ciudadanía cultural activa, participativa y deliberativa.

Finalmente, la práctica pedagógica entendida como el escenario intersubjetivo, generador de esfera pública donde tienen lugar los discursos formativos, así como sus formas de funcionamiento en las realidades institucionales, las características y las prácticas de enseñanza de dichos espacios sociales (Zuluaga, 1999), es un potencial instrumento para la construcción de ciudadanía desde la escuela. No obstante, la racionalidad instrumental heredada de la tradición cientificista ha pasado por alto los contextos y las vocaciones de los educandos así como los saberes específicos de las disciplinas, incluso dadas las lógicas antagonistas como ocurre para el caso específico de la formación musical.

En este sentido, la Práctica Pedagógica Coral asumida desde las esferas políticas, sociales, culturales y educativas se propone como un ejercicio que supere la reducción del proceso de enseñanza a la lógica asignaturista. En este contexto, se cuestionan propuestas asociadas con currículos técnicos y a-críticos, y se proponen espacios de participación, discusión y creación de nuevos sentidos y discursos, que respondan con pertinencia a los desafíos de la sociedad contemporánea (Ibarretxe, 2007). Por su parte, tal como señala uno de los líderes del movimiento coral infantil-juvenil de Colombia, los espacios corales deben ser asumidos como experiencias invaluable de socialización, construcción de sociedad y espacios de convivencia (Zuleta, 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, I., Jiménez, L. & Pimentel, L. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Metas educativas 2021*. Madrid: Fundación Santillana.
- Alcaldía de Barranquilla (2012). *Plan de desarrollo Barranquilla Florece para Todos 2012-2015*. Barranquilla.
- Alcaldía de Barranquilla (2016). *Plan de desarrollo Barranquilla Capital de Vida 2016-2019*. Barranquilla.
- Benjamin, W. (1936). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Discursos Interrumpidos I*. Buenos Aires: Taurus.
- Birenbaum, M. (2010). Las poéticas sonoras del Pacífico sur. En Ochoa, J, Santamaría, C. & Sevilla, M. (2010). *Músicas y Prácticas Sonoras en el Pacífico colombiano*. Bogotá: Editorial Colección Culturas Musicales en Colombia Pontificia Universidad Javeriana.
- Calderón, S. & Pulido, M. (2015). *El canto coral como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias ciudadanas que contribuyan al mejoramiento del clima de aula en los grados décimo y segundo de dos instituciones educativas distritales de Bogotá* Tesis de Maestría. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Cámara, A. (2003). El canto colectivo en la escuela: una vía para la socialización y el bienestar personal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(16), 105-110.
- Carbonell, J. (2003). Aportaciones al estudio de la sociabilidad coral en la España contemporánea. *Hispania*, 63(214), 485-504.
- Carminatti, J. & Krug, J. (2010). A prática de canto coral e o desenvolvimento de habilidades sociais. *Pensamento Psicológico*, 7(14), 81-96.
- Chaux, E., & Ruiz, A. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación-ASCOFA-DE/Ministerio de Educación Nacional.
- Clift, S. y Hancox, G. (2001). The perceived benefits of singing: findings

- from preliminary surveys of a university college choral society. *Journal of the royal society for the promotion of health*, 121(4), 248-256.
- Constitución Política de Colombia (1991). Bogotá, Colombia.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Correa (2012). Ecología educativa emergente: currículo inclusivo y Construcción de ciudadanía. En: González, J. (2012). Escuela Militar de Ingeniería: La Paz, Bolivia.
- Díaz Gomez, A. (2013). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político*. Tesis doctoral. Universidad de Manizales.
- De Guevara, C. (2014). La participación en coros escolares como desarrollo de la motivación para cantar en la educación primaria y secundaria Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid: Madrid
- De las Cuevas, C. (1998). *El Orfeón Donostiarra (1897-1997): proyección social, cultural y educativa*. Tesis Doctoral. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En: *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI Madrid, España: Santillana/UNESCO. 91-103.
- Descamps, N. (2010). Música y nacionalismo vasco: La labor musical de Juventud Vasca de Bilbao y el uso de la música como medio de propaganda política (1904-1923). *Musiker: Cuadernos de música*, (17), 151-210.
- Elorriaga, A. (2011). Una propuesta de práctica de canto colectivo en la adolescencia: Un estudio de intervención en una IES. *Revista Electrónica de LEEME*, (28), 37-77. España.
- Fernández, N. (2013). *Las agrupaciones corales y su contribución al bienestar de las personas. Percepción de las aportaciones del canto coral a través de una muestra de cantores* Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid, Getafe: 2013. p.409.

- Ferrer, M. (2009). El canto coral y las orquestas infantiles, una educación en valores. *Eufonía*, 45, 30-38.
- Ferrer, M. (2011). *El canto coral infantil juvenil educa en valores, hàbits i competències* Tesis Doctoral. Universidad de Girona.
- Flórez, P. & Gómez, N. (2005). Ciudadanía juvenil: sin espacios ¿dónde construirla? *Investigación y desarrollo*, 13(1), 79-105.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Esperanza*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Garrido, L. (2011). Habermas y la teoría de la acción comunicativa. *Razón y palabra*, 75, 1-19.
- Giráldez, H. (2007). *La competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.
- Gómez, M. R. (2011). Batuta Caldas-Colombia: un programa de formación musical que deviene en formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 649-668.
- González, L. (2013). *El desarrollo coral como expresión de la sensibilidad en la sociabilidad de la infancia en educación básica primaria* Tesis de Maestría. Universidad Católica de Manizales.
- González, S. (2013). *El director de coros infantiles como motivador del canto coral en sectores sociales vulnerables* Tesis de Maestría. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- González, M. & Herrera, I. (2011). Acercamiento desde la perspectiva sociocultural, identidad y tradición al movimiento coral en *Cien fuegos*. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 10.
- González Rey, F. (1997). La subjetividad social y su expresión en la enseñanza. *Temas en Psicología*, 5(3), 95-107.
- González, F. (1999). La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad Psicología: *Teoría e Investigación*, 15(2), 127-134
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México, D.F.: Thomson.
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones so-

ciales. *Diversitas*, 4(2), 225-243.

González Rey, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Universidad de Costa Rica.

Gumm, A. (2004). The effect of choral student learning style and motivation for music on perception of music teaching style. *Bulletin of the council for research in music education*, 159, 11-22.

Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Tauros.

Hemsey, V. (2014). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da ABEM*, 19(25).

Hermida, M., Valencia, I., & Madariaga, C. (2013). *Intervención psicosocial a jóvenes en situación de riesgo pertenecientes a pandillas en el distrito de Barranquilla. Violencia juvenil*. Barranquilla: Alcaldía de Barranquilla.

Herrera, M. & Muñoz, D. (2008). ¿Qué es la ciudadanía juvenil? *Acciones e investigaciones sociales*, 26, 189-206.

Hurtado, J. (2006). El desarrollo de la asertividad en la Coral Allegro ONCE Valencia. *Eufonía*, 37, 63-71.

Hurtado, J. (2011). Hacer música para el desarrollo personal y social. *Eufonía*, 51, 24-33.

Ibarretxe, G. (1996). *El canto coral como entramado del nacionalismo musical vasco*. Tesis doctoral, UPV/EHU.

Ibarretxe, G. (2007). Modelos de educación coral infantil: entre lo formal y lo no formal. *Educación y Educadores*, 10(2).

Informe sobre el Desarrollo Mundial (2002). *Instituciones para los mercados*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.

Jaraba, M. (1989). *Teoría y práctica del Canto Coral*. España: Ediciones Istmo - Editorial Alpuerto, S.A.

Juliao, D. (2012). *Propuesta de formación coral a nivel de barrio en condición de vulnerabilidad en el barrio Rebolo de la ciudad de Barranquilla*

Tesis de maestría. Universidad Tecnológica de Bolívar.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*, 136-37. Barcelona: Paidós.

Kymlicka, W. y Wayne, N. (1997). El retorno del ciudadano: una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La Política: Revista de estudios sobre Estado y la sociedad* (Ciudadanía: el debate contemporáneo), 3, 5-39.

Lechner, N. (1999). *Las condiciones sociopolíticas de la ciudadanía*. Conferencia de Clausura del IX Curso interamericano de elecciones y democracia. Instituto Interamericano de Derechos Humanos-CAPEL e Instituto Federal Electoral, Ciudad de México, 17-21 de noviembre de 1999.

Ley 1622 de 2013. Estatuto de Ciudadanía Juvenil, Colombia.

McLaren, P. (2005). *La Escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Martínez, P. (2015). Objetivos de desarrollo sostenible (ODS 2015-2030) y agenda de desarrollo post 2015 a partir de los objetivos de desarrollo del milenio (2000-2015). *Quadernsanimacio.net*, 21, 1-16.

Mattelart, A. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.

Ministerio de Educación Nacional (2004). Guía No. 6, *Estándares básicos de Competencias ciudadanas, lo que necesitamos saber y saber hacer*. Colombia.

Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Morin, E. (2008). *El Método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Tomo 5. Madrid, España: Cátedra.

Muñoz, G. & Muñoz, A. (2008) La ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural: una aproximación teórica desde los estudios culturales. *Revista*

Argentina de Sociología, 6(11), 217-236.

Navarro, L. (2008). Aproximación a la comunicación social desde el paradigma crítico: una mirada a la comunicación afirmadora de la diferencia. *Revista Investigación y Desarrollo*, 16, 326-345.

Navarro, L. (2014). *Entre esferas públicas y ciudadanías: las teorías de Arendt, Habermas y Mouffe aplicadas a la comunicación para el cambio social*. Barranquilla, Uninorte/Oberta UOC Publishing.

Navarro, L. (2015). Experiencias de participación juvenil en San Basilio de Palenque, Bolívar (Colombia): *una aproximación hermenéutica desde los postulados de la comunicación para el cambio social* Tesis Doctoral. Barranquilla: Universidad del Norte.

Ochoa, J., Santamaría, C. & Sevilla, M. (2010). Músicas y Prácticas Sonoras en el Pacífico colombiano. Bogotá: Editorial Colección Culturas Musicales en Colombia. Pontificia Universidad Javeriana.

Pérez, S. (2014). El canto coral: una mirada interdisciplinar desde la educación musical. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 389-404.

Piñeiros, F. & Elizabeth, A. (2011). *Evaluación de efectos o impactos del proyecto "Voces Unidas con Fe y Alegría", año 2010-2011-Proyecto Coral extracurricular en las escuelas de Fe y Alegría en el sur de la ciudad de Quito* Tesis de pregrado. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2000). *Informe sobre Desarrollo Humano 2000*. Barcelona: Ediciones Mundi.

Ramírez, Y. & Briceño, J. (2013). La orientación social y la educación emocional a través de la música coral: una práctica educativa para la formación en ciudadanía. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (19), 87-102. Venezuela.

Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles en América Latina. *Última década*, 11(19), 11-30.

Robertson, R. (2003). *Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad. Cansancio del Leviatán: problemas políticos de la mun-*

dialización. Madrid: Trotta.

Rosaldo, R. (1999). Ciudadanía cultural, desigualdad, multiculturalidad. *El bordo: retos de frontera*, (3).

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Sánchez, P. (1998). El proceso de musicalización y su repercusión en la preparación del educador musical cubano Tesis doctoral. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Sánchez, P. (2001) La musicalización ciudadana, un reto del educador musical en el contexto latinoamericano y caribeño. Paper presentado en UNESCO Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean, Brasil.

Sánchez, A. (2013). Los programas musicales colectivos como espacios de construcción de paz. Caso Programa Música para la Reconciliación de la Fundación Nacional Batuta en Colombia. *Fòrum de Recerca*, (18), 81-96.

Sánchez, F. (2014). El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles. La nueva educación musical de Venezuela. *Revista da ABEM*, 15(18).

Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, (55), 14-20.

Solís, M. V. F. (2013). La educación musical masiva y especializada desde el trabajo coral como vía para la musicalización de niños y niñas. *Atenas*, 2(22).

Viamontes, M. (2015). Análisis de la práctica coral desde la perspectiva de la formación de la competencia de trabajo en equipo. *Revista Música Hodie, Goiânia*, 15(1), 25-30.

Walter, T. (1992). Angelic choirs and individual beliefs and personal motives of choir singers, a sociological interpretation of the nonsecularization of choral music. *Musical times*, 133, (1792), 278-281.

- Wills, R. (2011). The magic of music: a study into the promotion of children's well-being through singing. *International Journal of Children's Spirituality*, 16, (1), 37-46.
- Zapata, G. (2011). *Desarrollo musical y contexto sociocultural. Reflexiones desde la educación musical y la psicología de la música sobre el desarrollo socio-afectivo y musical de niños de comunidades vulnerables*. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Zuleta, A. (2008). *El Método Kodály en Colombia*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Antrophos, Editorial Universidad de Antioquia.

Capítulo 11

SOCIALIZACIÓN MATERNA DE LA SEXUALIDAD DE LOS HIJOS*

Yolima Alarcón Vásquez¹
Orlando González Gutiérrez²
Marly Johana Bahamón³
Ana María Trejos Herrera⁴

INTRODUCCIÓN

Es determinante comprender y atender las condiciones que afectan la formación de la sexualidad en niños, niñas y adolescentes. Según la Organización Mundial de la salud-OMS (2009), a nivel mundial alrededor de 16 millones de jóvenes entre 15 y 19 años de edad dan a luz cada año, lo cual pone en riesgo su salud y afecta su proyecto de vida, y promueve un ciclo de desigualdad y pobreza. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS) del 2010 (Ojeda, Ordoñez & Ochoa, 2011), 1 de cada 5 adolescentes de 15 a 19 años ha sido madre en el país, representando el 19,5 % de la población en este grupo de edad. Según este estudio, en Colombia esta tendencia, si bien muestra una disminución de manera notoria en algunas ciudades del país, como en Cali (disminuyó

* Este trabajo es producto del Proyecto de investigación "Conductas y Prácticas de Riesgo en el Contexto Académico", del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales de la Universidad Simón Bolívar, Colombia.

1 Doctora en Psicología. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.
yalarcon1@unisimonbolivar.edu.co - <http://orcid.org/0000-0001-6357-8908>

2 Psicólogo, Magíster en Psicología Clínica y de Familia. Profesor Programa de Psicología e investigador del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales, Categoría A Colciencias, Universidad Simón Bolívar, Colombia.
ogonzalez@unisimonbolivar.edu.co

3 Psicóloga, Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Profesora Investigadora miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales, Categoría A Colciencias, Universidad Simón Bolívar. Doctorante en psicología. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.
mbahamon@unisimonbolivar.edu.co - <http://orcid.org/0000-0003-2528-994X>

4 Psicóloga, Doctora en Psicología. Profesora del Departamento de Psicología, miembro del Grupo de Investigación de Psicología, Universidad del Norte, Colombia.
atrejos@uninorte.edu.co

5,8 puntos), Medellín (5,7 puntos), y Bogotá (5,1 puntos), en otras, por el contrario, ha aumentado el embarazo adolescente; es el caso de ciudades como Barranquilla (aumentó 4,2), y poblaciones del Litoral Pacífico (4,5), Orinoquía y Amazonía (4,4.), en las que la población adolescente está en mayor vulnerabilidad de tener embarazos no deseados.

La ENDS del 2010 (citado por Ojeda *et al.*, 2011), reporta, por otra parte, la temprana edad del primer encuentro sexual coital en los jóvenes: El 11 % las de las mujeres entre 25 y 49 años, tuvieron su primera relación sexual antes de cumplir los 15 años. Por lo cual, es claro que a menor edad de inicio de las relaciones sexuales y de la formación de pareja, es mayor el período de la vida reproductiva de la mujer expuesto a nuevos embarazos e hijos, y, en el período adolescente, la ocurrencia de embarazos no deseados. Por su parte, otros estudios realizados en Colombia plantean que los adolescentes con inicio temprano de las relaciones sexuales, son con mayor frecuencia hombres, y esta conducta se asocia con el consumo de alcohol, cigarrillo y otras sustancias psicoactivas (Campo-Arias, Silva, Meneses, Castillo & Navarrete, 2004; Ceballos & Campo, 2006).

El inicio de familias a temprana edad es un factor que aumenta los índices de reproducción en los matrimonios jóvenes, y estos a su vez son propensos a tener un mayor número de hijos. Muchas de estas uniones están llenas de inexperiencia, desorganización, problemas financieros y emocionales; normalmente la gente muy joven no se encuentra aún preparada (psicológica, social y materialmente) para resolver con suficiente solvencia las demandas y compromisos de la vida de la pareja y de la parentalidad.

La formación de la vida afectiva y sexual de las nuevas generaciones que promueva la prolongación de la soltería con el fin de desarrollar proyectos de vida integrales competentes para la realización individual, familiar y

el beneficio social, a la par que favorece asumir la propia sexualidad y capacidad reproductiva de una manera reflexiva y satisfactoria, reduce la generación de problemas de diversa índole derivados del ejercicio de una sexualidad no adecuadamente formada y preparada.

En relación con lo mencionado anteriormente, el inicio de las relaciones sexuales a temprana edad es uno de los desencadenantes más visibles de las problemáticas aludidas, pero no es el único; diversas limitaciones en y del contexto socio-familiar, contribuyen al incremento de embarazos no deseados en jóvenes: A la par de limitaciones económicas y educativas generales en la familia, están aquellas más específicas, como las educativas de la familia para la formación y orientación de la sexualidad de los hijos, y las carencias afectivas, la negligencia o desinterés de los padres por el cuidado de sus hijos. De aquí la importancia de considerar el papel de la familia en la socialización para la formación de la sexualidad de los hijos.

Al respecto, las creencias, conocimientos y actitudes que pueden tener las madres y padres de familia sobre la sexualidad, probablemente pueden determinar las prácticas de educación sexual que aplican con sus hijos. Sousa, Fernandes y Barroso (2006), manifiestan que las creencias culturales de las familias tienen influencia en el comportamiento sexual de los adolescentes. Los mitos y tabúes respecto a la sexualidad, están impregnados de elementos culturales. Estos autores encontraron que uno de los mitos con mayor presencia en la educación sexual en la familia, es que hablar de sexualidad con los hijos les estimula, por así decirlo, a iniciar su vida sexual. Sin embargo, dicho mito es cuestionado por estudiosos del tema, quienes consideran importante que los diferentes contextos socializadores de los niños y niñas, aborden los temas de la sexualidad desde temprana edad (Molina, Torrivilla & Sánchez, 2011).

Algunas de estas asunciones culturales que pueden favorecer comportamientos y relaciones sexuales prematuras y problemáticas, constituyen la matriz socializadora de creencias, actitudes y prácticas de la sexualidad en los niños, niñas y adolescentes, las cuales son transmitidas, o por lo menos no contrarrestadas eficientemente por los contextos socializadores como la familia, la escuela, el grupo de pares y adultos de la comunidad, y los medios de comunicación. Por ejemplo, al respecto, Baccarat, Almeida, Alencastro, Fonseca y Souza (2012), encontraron que entre los adolescentes de su estudio era frecuente la creencia de que el alcohol y las drogas aumentan el deseo sexual; que no establecían una clara posibilidad de embarazo con la práctica de sexo sin protección, o que no había riesgos de embarazo al tener relaciones sexuales durante el período menstrual. Como resulta evidente, ideas e información errada de este tipo van de la mano con los altos índices de adolescentes embarazadas y de enfermedades de transmisión sexual, que constituyen hoy un grave problema de salud pública.

Desde el ángulo de formación de creencias, actitudes y prácticas vinculadas al comportamiento sexual de los jóvenes, tanto de riesgo como saludable y protector de problemáticas en el ejercicio de la sexualidad juvenil, se ha señalado el papel importante que cumple la socialización de la sexualidad en los distintos contextos de desarrollo de los jóvenes (Klinkert, 2010). Particularmente, se reconoce la relevancia en el proceso de socialización de la sexualidad de los hijos, y por lo tanto en las consecuencias deseables o no del ejercicio de su sexualidad, las creencias, actitudes y prácticas familiares formadoras del comportamiento sexual de la prole. Baeza, Póo, Vásquez, Muñoz y Vallejos (2007) y Climent (2009), han señalado el papel de pautas del funcionamiento relacional de las familias como el establecimiento de límites y la comunicación adecuada en la socialización de comportamientos sexualmente preven-

tivos de los hijos; por el contrario, se observa una mayor asociación entre comportamientos sexuales de riesgo en adolescentes y la presencia la familia de dificultades para la comunicación abierta de ideas y afectos, el predominio de formas críticas y castigos extremos para el control del comportamiento, así como la no provisión de orientación e información familiar respecto de la sexualidad.

A su vez, los trabajos de Álvarez, Pastor, Linares, Serrano y Rodríguez (2012) y Sanz (2009), permiten señalar el papel de la socialización familiar en la formación de creencias sobre el rol género y sexualidad en niños, niñas y adolescentes. Al respecto destacan que la socialización de la sexualidad de los hijos se fundamenta en prácticas vinculadas a creencias y actitudes relativas a una distribución sociocultural tradicional de los roles en función de los géneros; es decir, que la mujer debe ser de principios, debe cuidarse y ser cuidadora, deben ser atractivas, pasivas, obedientes, esperar a que los hombres tomen la iniciativa y tener que estar disponibles sexualmente cuando ellos quieran; mientras los hombres, deben tener la iniciativa, parecer experimentados, estar siempre dispuestos, ser potentes y durar mucho en el coito. De igual forma, López, Carcedo, Fernández & Kilani (2011), plantean que existe un doble patrón para chicos y chicas respecto al afecto y las conductas sexuales, presentándose estas últimas con mayor frecuencia en los niños, mientras las niñas manifiestan conductas más de tipo afectivo relacional.

Diferentes autores plantean que la información recibida por los jóvenes sobre sexualidad es insuficiente y poco confiable (Domínguez, 2011; González, 2009; Torriente, Caballero, Rizo & Menéndez, 2010). Por ejemplo, González, *et al.* (2012), indicaron que la información sobre planificación, resultó ser un factor clave al momento de evitar embarazos en la adolescencia. Sin embargo, lo anterior se asocia con la creencia de

que no hay necesidad de hablar sobre sexualidad y la falta de formación detectada al respecto de los padres, lo cual resulta en una insuficiente y no pertinente comunicación orientativa y abierta en la familia sobre diversos aspectos de la vida afectiva, sexual y social de los jóvenes. Como refieren Díaz, Barrios y Vázquez (2012), en el campo de la sexualidad es de vital importancia que los padres estén dialogalmente cerca de sus hijos para ayudarlos a consolidar sus conocimientos y a orientar creencias, emociones, actitudes y comportamientos que favorezcan una relación adecuada y saludable con la propia sexualidad y la de otros.

Por otra parte, las instituciones educativas, al igual que la familia, tienen una responsabilidad frente a la educación sexual de sus estudiantes. Sin embargo, es una tarea que no se viene cumpliendo a cabalidad, debido a que de acuerdo con algunos estudios, los profesores necesitan una mayor preparación en el tema, para que no sean solo aquellos del área de ciencias naturales los que posean una mayor comprensión de la sexualidad, teniendo en cuenta que este es un tema transversal que debe ser manejado por todos. Por otra parte es necesario que las instituciones se esfuercen en construir y desarrollar programas participativos basados en estrategias lúdicas para que los niños, niñas y adolescentes se motiven para interactuar en este tipo de espacios, y de esta manera, tengan un aprendizaje significativo (Ávila, Toneli & Andaló, 2011; Fajardo, 2011, Klinkert, 2010; Martin, Echevarría & Cbrales, 1998; Moisés & Bueno, 2010).

Con base en los anteriores planteamientos sobre la problemática social de la sexualidad juvenil, y la relevancia de los contextos de su socialización en la formación de comportamientos sexuales de riesgo y en su prevención, es que este estudio explora la socialización familiar de los hijos. Particularmente, se centra en la socialización materna de la sexualidad de su prole,

bajo el supuesto y observación de que en nuestras familias sigue estando en cabeza de las madres el rol principal en el desarrollo de las funciones nutricias y educativas o socializadoras, y por lo cual, implicadas, directa e incidentalmente, en la socialización sexual de los hijos en y desde el ámbito familiar. Este estudio se orienta a la exploración de las creencias y conocimientos de las madres sobre sexualidad, adquiridos a través de diferentes contextos sociales, que condicionan su percepción y prácticas socializadoras; además, indaga sobre actitudes y pautas maternas asumidas para el manejo educativo de la sexualidad de los hijos al interior de la familia. Conocer esta participación materna en y desde el ambiente familiar en la socialización sexual de los hijos, específicamente, las creencias, conocimientos, actitudes y pautas seguidas por las madres en dicha función, contribuirá a nuestra comprensión más amplia y situada de la formación y ejercicio de la sexualidad de nuestros jóvenes.

MÉTODO

El estudio se lleva a cabo desde un enfoque y estrategia investigativa de carácter cualitativo, con un alcance exploratorio y descriptivo (Martínez, 2013; Vasilachis, 2006), en la medida que busca identificar y caracterizar en la narrativa de las madres –consideradas en su dimensión histórica y sociocultural–, contextos de socialización, creencias, conocimientos, actitudes sobre sexualidad y pautas que organizan su participación en la socialización de la sexualidad de los hijos en el hogar.

Participantes

Se consideró como población de referencia inicial para el estudio, las madres de familias de estudiantes de primaria (de entre 6 y 10 años) de una institución educativa pública del nivel municipal (Puerto Colombia, Atlántico), en cuanto se consideró que resultaba de particular interés este grupo humano por sus características sociodemográficas, educativas,

económicas y relativa homogeneidad cultural (procedentes de la costa Atlántica y residentes en el municipio mencionado). De este universo se seleccionaron y convocaron de forma intencional aquellas madres cuya ocupación estaba dedicada al hogar (actividad doméstica y de crianza de los hijos) y mantenían una relación regular con el colegio (con el profesor o profesora del hijo estudiante) y de fácil acceso a ellas. El grupo participante final estuvo constituido por 25 madres de familia. Sus edades estaban entre los 24 y 40 años, con un promedio de tres hijos, conviviendo en la unidad habitacional junto con el padre o pareja actual, y frecuentemente con otros miembros de la familia extensa. El nivel educativo en su mayoría era bachiller, algunas con capacitación ocupacional técnica, sin embargo, todas dedicadas principalmente al hogar. El estrato económico de la vivienda era 1 o 2, y el ingreso económico familiar principal (comúnmente menor a un salario mínimo) dependía de la actividad del padre o pareja actual, dedicados a ocupaciones de rebusque o empleo informal como albañilería, mecánica, etc.

Estrategia de generación, procesamiento e interpretación de las informaciones

El acercamiento y contacto inicial a las madres fue a través de los profesores y en la institución educativa, donde se les dio a conocer la investigación y se obtuvo su consentimiento para participar. La recolección de informaciones se hizo a partir de una entrevista semi-estructurada (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) a las madres, realizada de manera individual, de duración variable y grabada, en el domicilio de las mismas, con previo reconocimiento de los ambientes físicos y sociales del barrio de residencia y la vivienda. Las 15 preguntas de la entrevista, previamente sometidas a juicio de expertos y prueba piloto, se generaron en torno a los ejes temáticos principales del estudio: Contextos de socialización, creencias y conocimientos maternos sobre sexualidad (p.e., ¿Qué aprendió usted

sobre la forma en que los hombres y mujeres deben manejar su sexualidad?); actitudes maternas hacia la socialización de temas de sexualidad en el hogar (p.e., ¿Qué piensa de que los padres hablen a sus hijos sobre sexualidad?); y pautas maternas en la socialización de la sexualidad de los hijos en el hogar (p.e., ¿Cómo maneja los temas de sexualidad con sus hijos en el hogar?).

Cada entrevista fue transcrita y se realizó posteriormente una matriz única de recategorización de respuestas, ya no por cada madre, sino en función de los ejes temáticos principales de estudio, con base en lo cual se procedió a identificar categorías secundarias de elementos comunes y diferenciadores en el respectivo eje, con lo cual se construyeron y validaron las descripciones e interpretaciones desarrolladas; algunas de estas fueron sometidas a discusión con algunas de las madres participantes.

RESULTADOS

Contextos de socialización, creencias y conocimientos de las madres sobre sexualidad

Entre las madres del estudio respecto de los contextos significativos (familia, escuela, medios de comunicación) de la propia socialización de sus conocimientos y creencias respecto a la sexualidad, se identifican diferencias atribuidas en cuanto a su percepción y valoración del tipo de formación recibida en ellos.

En relación con su contexto familiar de infancia y adolescencia, la experiencia común de las madres del estudio, es que sus padres no abordaban explícitamente en la comunicación con ellas los temas de la sexualidad; comúnmente sus padres se mostraban “como si” esto no fuera un asunto relevante a abordar que les correspondiera como padres, o como uno no apropiado para hablar con los niños y niñas, sino exclusivo

para los adultos, y que al hacerlo eventualmente de alguna manera más o menos directa y circunstancial con los menores, se hacía con cierta incomodidad y vergüenza. Es decir, los padres no se presentaban habitualmente como fuente de orientación y formación sexual abierta para sus hijas. Fue de parte de otros miembros mayores de la familia (hermanos, tíos), o de otros miembros de su red social no familiar (pares, profesores, etc.) de donde obtuvieron las madres cierta información y orientación, aunque incidental; de manera más directa, aclaratoria o explicativa, en un tono amigable o de consejo, acerca de diferentes aspectos del propio desarrollo sexual. En general, sin embargo, de estos temas entonces se hablaba menos, y se formaba más hacia el buen comportamiento social esperado, referido ya sea al respeto en el trato, al comportamiento diferenciador de niños y niñas, o al necesario pudor en la exposición del cuerpo (la desnudez) y el comportamiento sexual explícito.

Por otra parte, consideran las madres que las formas y mensajes recibidos de parte de la iglesia respecto de la sexualidad, se basaban principalmente en la necesidad de mantener la corrección moral del comportamiento sexual acorde a los preceptos religiosos (cristianos); y que aunque esto es visto como positivo (ahora más que antes) para la vida personal e interpersonal, consideran las madres que no deja de comunicar una visión de la sexualidad como algo no del todo positivo, con un riesgo de convertirse en pecaminoso y por lo tanto, de mantenerlo oculto; algo a mantener bajo control, dentro de ciertas formas y preceptos, para ciertos momentos, relaciones y fines en la vida. En síntesis, la iglesia como agente socializador de la sexualidad de las madres, aparece como formando creencias y actitudes más para la modulación moral y religiosa del comportamiento sexual en la sociedad, y menos orientada por los conocimientos objetivos, o en el interés de promover una sexualidad y una salud reproductiva de acuerdo al discurso laico de la salud pública y del desarrollo psicológico armónico personal.

En contraste con el papel socializador atribuido a la propia familia y a la

iglesia por las madres, en la formación de asunciones propias sobre sexualidad, está la consideración de la escuela al respecto. A su juicio, consideran que esta, y particularmente en la actualidad, tiene una visión más amplia para la formación de la sexualidad de los niños, niñas y jóvenes, en particular en cuanto proveen conocimientos básicos fundamentados científicamente, sobre el cuerpo y la función sexual y reproductiva, el uso de métodos anticonceptivos, y la protección de enfermedades de transmisión sexual. De manera similar tienden a percibir y valorar el papel de los medios de comunicación, en cuanto a fuentes de información preventiva de embarazos no deseados, salud sexual y reproductiva, así como para la prevención de posibles abusos sexuales y maltratos de niñas y niños.

En relación con las concepciones de las madres acerca del manejo de la sexualidad en hombres y mujeres, ellas evidentemente consideran que los hombres son menos responsables de las consecuencias que acarrear su comportamiento sexual, orientado a tener más relaciones sexuales e hijos con diferentes mujeres, y, sin embargo, a estar menos dispuestos a usar ellos mismos métodos de anticoncepción. Por lo cual, claramente juzgan que el ejercicio de la sexualidad de los hombres debería cambiar, en el sentido de que estos sean más cariñosos, responsables y valoren más a las mujeres. En contraste, consideran a las mujeres más responsables con esta dimensión de su vida frente a las consecuencias que puedan presentarse. Las madres son conscientes, y así parecen asumirlo y hasta cierto punto justificarlo, que de las mujeres se espera que tengan principios, que respeten y que se hagan respetar de la pareja; que deben ser precavidas y fieles, ya que esto es responsabilidad de ellas (tanto porque así debe ser, como porque así son demandadas), y que no hacerlo conlleva a la crítica y señalamiento social negativo.

Reafirman y naturalizan estas concepciones sobre las diferencias y complementariedades de las identidades y roles de género y sexuales de

hombres y mujeres, diversas frases populares expresadas por las madres, las cuales expresan y socializan el imaginario social al respecto en el entorno familiar de sus propios hijos. Expresiones populares que en pocas palabras prescriben los modos y aspiraciones culturalmente aceptadas para las relaciones entre hombres y mujeres, en particular en cuanto a su sexualidad. Frases que ilustran particularmente el comportamiento sexual masculino como: “El hombre propone y la mujer dispone”, “yo (el hombre) tengo mi perro suelto, las perritas que las amarren”, “ellos lo único que necesitan es una rajita” y “a papaya puesta (la mujer dispuesta), papaya partida (por el hombre)”, prescriben un papel del hombre frente a la mujer en el terreno de los intercambios sexuales, como más activo, agresivo, menos controlado, más orientados a la satisfacción libre de los impulsos sexuales, y a estas, como en la obligatoriedad de contener dichos avances con base en decisiones más “prudentes”, las cuales constituyen en buena medida requisito para una valoración social positiva de su identidad y rol sexual y de género. Por otra parte, y de manera complementaria, se observa en expresiones populares como “Cuando uno se casa con un hombre es para toda la vida” y “La mujer tiene que estar en casa, respetando al hombre y no callejeando”, el rol asignado a la mujer en el ordenamiento tradicional de las relaciones de pareja y familiares. Es de ella de quien depende la permanencia (“para toda la vida”) de la pareja matrimonial, siendo pareja fiel y respetuosa (“no callejeando”), y manteniendo sus dominios, aspiraciones y responsabilidades dentro del ámbito del hogar y en espera paciente del retorno del hombre de sus respectivos dominios de actuación y legitimación social.

Entre las madres entrevistadas perviven mitos basados en creencias e informaciones erróneas e insuficientes sobre el embarazo y la transmisión de enfermedades sexuales, entre otros, como: “La mujer puede quedar embarazada sin tener relaciones sexuales al sentarse en un bacinete donde un hombre ha orinado”, “las mujeres no quedan embarazadas en

el primer contacto sexual”, “tomar agua en el vaso de una persona con SIDA hace que se contagien de la enfermedad”, “solo los hombres pueden contraer el sida”. En los ejemplos no solo se evidencian creencias e informaciones erróneas, sino que llevan a reflexionar sobre su impacto en la socialización de la sexualidad de los hijos.

Actitudes maternas hacia la socialización de temas de sexualidad en el hogar

En relación con la opinión de las madres sobre el hecho de que los padres hablen a sus hijos sobre sexualidad, en general, entre ellas —aún entre aquellas que declararon abordar poco directamente los temas de la sexualidad con sus hijos—, existía cierto consenso sobre que es o sería beneficioso hablar de estos temas con ellos: Porque se eliminan barreras en la comunicación con ellos, se propicia la confianza con los hijos, se despejan las dudas correspondientes y se previene en los hijos posibles abusos. Además les ayudaría, a evitar a los hijos adolescentes un embarazo no deseado, enfermedades de transmisión sexual, asumir relaciones sexuales tempranas y sin las precauciones necesarias. Es decir, que en general, aún entre las madres que no buscan abordar estos temas con sus hijos, se valora un potencial positivo de hacerlo para la formación de sus hijos.

Sin embargo, en relación a las reacciones y respuestas de las madres ante las preguntas de los hijos sobre sexualidad, se encontró que algunas madres (y padres) pueden no sentirse preparados o con falta de información y, por tanto, no saben qué responder; algunas manifiestan que abordar los temas de la sexualidad les hace sentir vergüenza o incomodidad, lo que las lleva a evitar el tema, no tomar la iniciativa para abordar tales cuestiones y no brindar información a sus hijos; algunas, incluso, asumen que los niños ya tienen la información o el conocimiento al respecto, y solo brindan algún tipo de respuesta cuando el niño plantea

abiertamente alguna inquietud o pregunta. Sin embargo, en contraste con estas, están aquellas madres que saben responder a sus hijos, explican y dan información puntal cuando sus hijos hacen preguntas sobre el tema. Comúnmente, estas madres se preparan y brindan orientación e información preventiva a sus hijos para dar respuestas a sus inquietudes. Estas madres (y padres) que responden, se han informado a través de libros, videos, televisión, charlas o por la internet; cuando el niño tiene dudas, o sin necesidad de que estos pregunten, ellas brindan la orientación, revelando una actitud proactiva respecto de la formación de la sexualidad de sus hijos como parte de su rol socializador materno.

Las madres que más tranquilas y directamente abordan los temas de sexualidad de sus hijos, a la pregunta de si hablar de sexualidad con los hijos los incita al sexo, consideran que al hablarles de sexualidad no se está estimulado al niño a iniciar su vida sexual, sino a formarlo, proveerle y aclararle informaciones, y que esto es necesario para prepararlos para la vida sexual responsable y preventiva. No así lo asumen las madres que manifestaron que, si el niño no pregunta, no es necesario hablar al respecto, no es un tema de conversación apto para niños porque piensan que los incitaría a la curiosidad, sería inculcarles inquietudes que quizás los lleven a experimentar; a los adolescentes, a tener relaciones sexuales y a exponerlos a los peligros de contagiarse de alguna enfermedad o al embarazo prematuro. En suma, solo debe hablárseles (a los hijos) cuando manifiesten alguna pregunta y cuando ya tenga la edad suficiente para entender.

En cuanto a la intervención de las madres durante la transformación física normal del desarrollo (aparición de características sexuales secundarias), la mayoría de las madres expresaron que, aunque sus hijos todavía no han experimentados estos cambios, ellas les explican que en algún momento de sus vidas esto sucederá. En las conversaciones utilizan ejemplos y

muestran los cambios que ocurrirán en el cuerpo (crecimiento del vello, ensanchamiento de caderas, aumento de las mamas, transformación del pene, aparición de acné, la menstruación, etc.). Conciernen con que es importante que los hijos estén informados y preparados para que estos cambios sean vistos como normales y que no los tomen por sorpresa o con incomodidad. A veces pueden resultar dramáticos o hasta traumáticos para los hijos, como la menstruación en las niñas, y el cambio de la voz o la aparición del vello facial y genital en los niños.

En cuanto al conocimiento que tienen las madres sobre lo que sus hijos saben y piensan acerca de la sexualidad responsable, en general, las madres de hijos pequeños piensan que sus hijos aún son muy menores y que no es necesario explicarles más de lo que saben sobre los órganos reproductores y la forma de concepción y nacimiento de los hijos. Por su parte, las madres de hijos mayores (pre y adolescentes) tendieron a considerar que sus hijos tenían información preventiva para evitar embarazos y enfermedades de transmisión sexual. En referencia a lo que las madres piensan sobre los métodos anticonceptivos, manifestaron que son técnicas de planificación familiar muy variadas, que evitan enfermedades de transmisión sexual, y que traen consigo ventajas y desventajas importantes para la prevención de embarazos no deseados, pero que tienen efectos secundarios molestos para la mujer que recurre a ellos.

Pautas maternas en la socialización de la sexualidad de los hijos en el hogar

En relación con la edad conveniente para hablar a los hijos sobre sexualidad, las mamás entrevistadas identifican diferentes momentos evolutivos o edades para hacerlo: Para algunas, es a la edad de las preguntas cuando estos temas deberían empezar a hablarse; según ellas, a esta edad el niño se vuelve muy curioso y empieza a preguntar muchas cosas y la

única opción de los padres es responder a los hijos, explicándoselo de manera adecuada y que puedan asociarlo con lo que pasa en su entorno, según la capacidad de entendimiento de los menores, es decir, de acuerdo a la posibilidad del niño de comprender lo que se le dice y explica. Para otras, es en la etapa del desarrollo, referida a la aparición de los cambios físicos de la pubertad (vinculados a las características sexuales secundarias), cuando conviene abordar los temas de la sexualidad con los hijos; para otras, finalmente, es en la adolescencia, cuando empiezan las “atracciones” entre chicos y chicas, los enamoramientos, por lo cual sus hijos necesitan saber sobre sexo y sexualidad, prevención de embarazos, enfermedades de transmisión sexual y que es importante que los jóvenes “no vayan a meter las patas”, y no terminen asumiendo responsabilidades de crianza y familia “antes de tiempo”.

Con referencia al responsable de los padres para hablar sobre sexualidad en el hogar, las madres participantes tenían posiciones diferentes al respecto: Algunas pensaban que ambos padres deben hablar del tema, ya que ambos tienen responsabilidades y conocimientos complementarios acerca de la sexualidad, aunque en ocasiones el hombre puede sentirse incómodo al compartir sus conocimientos con sus hijos. Otras consideraron que principalmente las madres deben ser las responsables, ya que son ellas quienes cotidianamente están pendientes del cuidado y crianza de los hijos; ellas generan vínculos de confianza y se sienten a gusto con la educación de sus hijos, lo que les permite abordar más fácilmente los temas y experiencias de la sexualidad en desarrollo. Por último, depende del sexo del hijo: Algunas madres piensan que lo debería hacer el padre del mismo sexo del hijo; así, ellas se sentirían más cómodas haciéndolo con sus hijas, y los hijos varones con su padre. Consideran que es más fácil y que se puede explicar y orientar mejor el desarrollo de la sexualidad del hijo del mismo sexo del padre, con base en la propia experiencia y conocimiento.

DISCUSIÓN

Las fuentes y contextos de formación sobre sexualidad en la vida de una persona son variadas y por lo tanto diferente lo que se obtiene de cada una de ellas, y que entre todas estas influencias ayudan a configurar las creencias, conocimientos, actitudes y pautas de comportamiento en relación con la propia experiencia de ser sexuados en nuestro mundo intersubjetivo y relacional, en los diferentes espacios y roles sociales en los que habitamos (Ávila, *et al.*, 2011; Sousa, *et al.*, 2006). De manera particular lo observamos actuando en las contribuciones a la socialización de las propias madres de este estudio en relación con la sexualidad propia, y, específicamente, como matrices configuradoras de la socialización que brindan, incidental o deliberadamente, en cuanto formadoras de la sexualidad de sus hijos.

Al respecto de estos contextos significativos en la socialización de la sexualidad de las madres, de sus creencias, conocimientos, actitudes y criterios que organizan la propia acción socializadora materna de la sexualidad de los hijos, vemos cómo, en el caso de la familia de origen de las madres, estas primariamente las socializaron hacia concepciones y prácticas sociales tradicionales sobre la sexualidad en nuestra cultura (Álvarez *et al.*, 2012; Sánchez, 2009). De la función educativa de la familia, y en particular de los padres, la sexualidad no se presentaba como un asunto deliberada y conscientemente a asumir en una intencionalidad formativa de los hijos; era algo de lo que se “hablaba” poco o nada directa, abierta, reflexiva, previsiva y preventivamente. No aparece claramente formando parte del repertorio de competencias y conciencia de responsabilidades familiares, mucho más allá de la socialización cotidiana de la sexualidad a través de las formas incidentales y observables en el comportamiento y conversaciones de los mayores. La sexualidad no era un asunto abierto a tratar con los niños, y solo, eventualmente, abordado explícita y amiga-

blemente, cuando se presentara la curiosidad o la necesidad de una información concreta o un consejo, por parte de otros familiares como primos y hermanos, u otros cercanos de la red social del menor, constituyéndose en agentes socializadores primarios. En general, entonces, la socialización familiar de la sexualidad en la experiencia de las madres de este estudio, tendía a relieves la asunción del comportamiento de género esperado para niños y niñas, el manejo pudoroso del cuerpo sexuado, y que la interacción entre los y las jóvenes en edad adolescente y reproductiva, fuese social y moralmente correcta, dentro de los moldes de la cultura religiosa tradicional y centrada en las prerrogativas patriarcales y machistas (Álvarez, *et al.*, 2012; Sanz, 2009).

Complementaria y sinérgicamente a la socialización de la sexualidad de las madres del estudio en sus familias de origen, aparece la iglesia. Esta sanciona el orden moral del comportamiento y los roles sociales. La institucionalidad religiosa es referida constituyendo principalmente la modulación moral y religiosa de la sexualidad de las madres, y es de esperar, entra a participar en este sentido, en la socialización materna de la sexualidad de sus hijos.

Por otra parte, están las instituciones educativas y los medios de comunicación, los cuales aparecen contribuyendo paulatinamente a la propia formación de las madres y a la socialización de la sexualidad de sus hijos que ellas realizan por su parte, en la medida que se constituyen en fuente de información y divulgación de conocimientos científicos sobre la sexualidad, más orientados hacia el discurso de la responsabilidad y de la prevención. Con ello, las madres parecen relativizar, corregir y ampliar creencias, conocimientos y actitudes en una dirección más sintónica con la expectativa de que la familia asuma de manera consciente y competente, su corresponsabilidad social en la formación de la sexualidad de los hijos. Sin embargo, hay que hacer notar que, parece quedar resaltado desde

estos contextos socializadores el orden más biológico, físico o médico de la educación sexual, a favor del discurso de la salud sexual y reproductiva y la prevención del embarazo adolescente y de las enfermedades de transmisión sexual, en desmedro de la formación complementaria de la afectividad y de la autoconciencia valorativa en el ejercicio de la sexualidad satisfactoria y responsable.

Con todo, y en sintonía con las fuentes primarias de socialización de la propia sexualidad de las madres, sigue predominando en las asunciones que orientan la socialización materna, la visión culturalmente dominante del machismo y del patriarcado (López, *et al.*, 2011), donde el privilegio para la definición de lo adecuado y esperado sobre el comportamiento sexual en cada género y en la relación entre los géneros, está en cabeza y beneficio de los hombres. En esta matriz, se legitima y socializa una mayor conciencia de la mujer sobre la importancia de su actuación –ligada a valores como la fidelidad, el respeto, la sumisión, la prudencia y la responsabilidad y cuidado de los hijos– ante la sexualidad más impulsiva y menos responsable de los varones. Vale destacar, sin embargo, que empieza a revelarse una transformación o flexibilización de tal orientación de la socialización materna, y que, aunque esta exprese más el *desiderátum* de las madres, reflejando la integración de los nuevos conocimientos sobre la sexualidad y salud reproductiva que han venido construyendo desde las fuentes socializadoras más “académicas”, dicha transformación puede influir en la manera como ellas enseñan a sus hijos más allá de las distinciones tradicionales de género: Que deben ser responsables por igual en el ejercicio de su sexualidad y con mayor equidad y respeto en las relaciones entre hombres y mujeres.

Se evidencia un cierto momento y estado actual de “dificultad” en el desarrollo de una mayor disposición y competencia de las madres para abordar con los hijos abiertamente los temas e inquietudes sobre sexo y

sexualidad. Aunque en general las madres expresan una opinión favorable acerca de la importancia de hablar con sus hijos sobre sexualidad, sin embargo, algunas de ellas no lo hacen y lo evitan. Dan explicación a esta inconsistencia, elementos como la socialización restrictiva y restringida recibida por las madres que anotamos anteriormente, que hace vedados los temas de la sexualidad, y experimentan vergüenza o incomodidad para abordarlos abiertamente en la familia, en particular, con los hijos. Además, participa de ello, la creencia de que hablar sobre este tema con los hijos puede incitarlos a tener curiosidades y prácticas sexuales prematuras o de riesgo. También la falta de formación e información para orientar o resolver las inquietudes específicas sobre sexualidad en el desarrollo de los hijos, favorece la evitación.

Aun dicho lo anterior, se identifican entre las madres otras formas de responder ante las inquietudes y necesidades de formación de la sexualidad de sus hijos, fuera de las que no brindan información a pesar de que saben que es importante hacerlo y evitan el tema: Aquellas que están atentas y tratan de responder cuando los hijos hacen preguntas; y, las que no esperan que sus hijos tengan inquietudes sino que se preparan buscando información para orientarlos, incluso antes de las preguntas mismas, y que van incorporando estas informaciones a la cotidianidad de la crianza de los hijos. En estos dos grupos de madres se evidencia claramente el desarrollo de una mejor disposición y mayor competencia hacia la socialización abierta de la sexualidad de los hijos, que interpretamos, refleja el alejamiento cultural dominante de los modos más tradicionales e incidentales o indirectos de la socialización de la sexualidad en la familia.

En la dirección de tales transiciones o cambios en curso, respecto a quién debe en la familia dar información o involucrarse en la formación de la sexualidad de los hijos, se identifican las siguientes pautas: Las madres mismas principalmente, ya que ellas son el eje fundamental y más compe-

tentes (que el padre) para la formación de los hijos. Sin embargo, un criterio que entra en juego es el sexo del hijo, por lo que le correspondería al del padre del mismo sexo, ya que esto facilitaría abordar explícitamente los temas del desarrollo sexual. No obstante, empieza a aparecer la asunción de que ambos padres deberían compartir el compromiso con la formación de esta área de los hijos.

A lo anterior se vinculan las creencias y pautas que siguen las madres en la socialización de los hijos, respecto de las edades convenientes para hablar con los hijos sobre sexualidad: a) A “la edad de las preguntas”, para ayudar a resolver las curiosidades de los niños de acuerdo a su capacidad de entender. b) En la “edad del desarrollo” o de los cambios físicos de la pubertad, y, c) En “la adolescencia”. Lo anterior revela un acumulado de conocimiento cultural, de experiencia e información sobre las necesidades normativas y cambios evolutivos del desarrollo de los hijos, que las madres, en mayor o menor medida, con mayor o menor fundamentación adecuada, utilizan para orientar su interacción socializante. Como consideran Molina, *et al.* (2011), es importante la intervención de los temas de sexualidad desde temprana edad involucrando el ámbito escolar, la familia y las demás esferas donde el niño se desarrolle, explorando las vivencias del contexto familiar, comunitario y educativo, para el aprendizaje de la sexualidad.

Aunque en este estudio se ha destacado el papel de la mujer madre de familia en la socialización de la sexualidad en los hijos; sin embargo, no se desconoce que las creencias, actitudes y prácticas maternas al respecto, forman parte de una ecología familiar, cultural e institucional de la sociedad. En este sentido, son importantes las movilizaciones de los diversos contextos de esta ecología para que apoyen y cualifiquen la función materna socializadora, para que, sinérgicamente, a su vez ella apoye esta función de estos otros ámbitos. En un último análisis, los resul-

tados de este trabajo apuntan a la necesidad de contribuir a la formación de las competencias familiares, de madres y padres por igual, necesarias para animar y acompañar el desarrollo de una sexualidad integral y responsable en los hijos; para que así, las familias puedan asumir su corresponsabilidad social junto con otros contextos socializadores (en particular, el escolar). Esto se vuelve prioritario por su potencial para la solución de problemáticas de salud pública vinculadas a la sexualidad (embarazo adolescente y no deseado, enfermedades de transmisión sexual, violencia sexual o de género) y, también, por su contribución a la construcción de relaciones más satisfactorias consigo mismo y con los demás, donde el dominio de la sexualidad se integra armónicamente y potencia los otros aspectos de la vida personal e interpersonal en el tejido social mayor.

AGRADECIMIENTOS

Dalais Manuel Grau, Julieta Canchila Romero, Olga Molina Vega, estudiantes del Programa de Psicología, Universidad Simón Bolívar, quienes colaboraron en el desarrollo de esta investigación.

Al programa de Escuela Saludable de la oficina de Gestión social de la Universidad Simón Bolívar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C., Pastor, G., Linares, M., Serrano, J., & Rodríguez, L. (2012). Motivaciones para el embarazo adolescente. *Gaceta Sanitaria*, 26(6), 497-503.
- Ávila, A., Toneli, M. J. and Ándalo, C. (2011). Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 289-298.
- Baccarat, C., Almeida, F., Alencastro, L., Fonseca, K., & Souza, S. (2012). Sexualidad en la adolescencia: mitos y tabúes. *Ciencia y enfermería*, 18(3), 25-37.
- Baeza W., Póo A., Vásquez O., Muñoz S., & Vallejos C. (2007). Identificación de factores de riesgo y factores protectores del embarazo en ado-

lescentes de la novena región. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 72(2), 76-81.

- Campo-Arias, A., Silva, J. L., Meneses, M., Castillo, M., & Navarrete, P. A. (2004). Factores asociados con el inicio temprano de relaciones sexuales en estudiantes adolescentes de un colegio de Bucaramanga, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIII(4), 367-377.
- Ceballos, G. & Campo, A. (2006). Prevalencia de relaciones sexuales en estudiantes de secundaria entre 10 y 12 años, Santa Marta, Colombia. *Revista de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional*, 54(1), 4-11.
- Climent, G. (2009). Voces, silencios y gritos: Los significados del embarazo en la adolescencia y los estilos parentales educativos. *Revista Argentina de Sociología*, 7(13), 186-213.
- Díaz, J., Barrios, M., & Vásquez, R. (2012). Crianza y sexualidad de hijos de mujeres prostitutas marginales del centro de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(3), 562-575.
- Domínguez, I. (2011). Influencia de la familia en la sexualidad adolescente. *Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología*, 37(3), 387-398.
- Fajardo, A. (2011). Estrategia de intervención para el cuidado de los/as adolescentes En: *Salud Sexual y Reproductiva. Policlínico Enfermería Global*, 10(21), 1-112.
- González, J. (2009). Conocimientos, actitudes y prácticas sobre la sexualidad en una población adolescente escolar. *Revista de Salud Pública*, 11(1), 14-26.
- González, J., Salamanca, J., Quiroz, R., Hernández, Á., Hernández, A., & Quesada, B. (2012). Identificación de factores de riesgo de embarazo en población adolescente escolar urbana y rural colombiana. *Revista Salud Pública*, 14(3), 402-414.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Klinkert, M. (2010). De por qué los adolescentes en Medellín no reflejan la educación sexual escolar que reciben - hablan adolescentes, padres y maestros. *Cuestiones Teológicas*, 37(88), 369-397.

- López, F., Carcedo, R., Fernández, N., & Kilani, I. B. (2011). Diferencias sexuales en la sexualidad adolescente: afectos y conductas. *Anales de Psicología*, 27(3), 791-799.
- Martin, A., Echevarría, M., & Cabrales, J. (1998). Educación sobre sexualidad en círculos infantiles. *Revista cubana de Medicina General Integral*, 14(2), 141-148.
- Martínez, V. L. (2013). Paradigmas de investigación. Manual Multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico-crítica. Recuperado de: http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Moizés, J., & Bueno, S. (2010). Understanding sexuality and sex in schools according to primary education teachers. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 44(1), 205-212.
- Molina, D. L., Torrivilla, I. R., & Sánchez, Y. G. (2011). Significado de la educación sexual en un contexto de diversidad de Venezuela. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(23), 415-444.
- Ojeda, G., Ordóñez, M. & Ochoa, L. (2011). *Encuesta Nacional de Demografía y Salud ENDS 2010*. Profamilia. Bogotá, Colombia: Printex Impresores Ltda.
- Organización Mundial de Salud (2009). Embarazo en adolescentes: Un problema culturalmente complejo. *Boletín de la Organización Mundial de la Salud*, 87, 405-484.
- Sanz, A. (2009). ¿Cómo piensan y viven los adolescentes su sexualidad? *Cuadernos de Trabajo Social*, 22, 277-296.
- Sousa, L., Fernandes, J., & Barroso, M. (2006). Sexualidade na adolescência: análise da influência de fatores culturais presentes no contexto familiar. *Acta Paulista de Enfermagem*, 19(4), 408-13.
- Torriente, N., Caballero, D., Rizo, A., & Menéndez, L. (2010). Conocimientos elementales sobre educación sexual en alumnos de una escuela secundaria básica urbana. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 576-587.
- Vasilachis, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Capítulo 12

EL PAPEL DE LA PROMOCIÓN DE LA SALUD SEXUAL Y REPRODUCTIVA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS*

Nancy Franco Bandera¹
Gloria Lastre Amell²
Yolima Alarcón Vásquez³
Inés Osorio Villegas⁴

INTRODUCCIÓN

Para las Ciencias Sociales, la salud en términos generales es considerada, como síntesis de multiplicidad de procesos, de lo que acontece con la biología del cuerpo, el ambiente que nos rodea y las relaciones sociales (Briceño, citado por Alcántara, 2008). Por su parte, el Ministerio de la Protección Social (MPS, 2003) se refiere a un estado general de bienestar, físico, mental y social y no a la mera ausencia de enfermedad. La sexualidad y reproducción entrañan la posibilidad de ejercer los derechos sexuales y reproductivos (DSR), y debe entenderse desde la visión de salud citada previamente, de tal modo que se inserta en elementos complejos de la vida de los seres humanos dentro del contexto social.

Con relación a la promoción de la salud como estrategia para alcanzarla, la Carta de Ottawa establece que es el proceso de capacitar a las personas

* Este capítulo hace parte del proyecto "Caracterización de la sexualidad y relaciones de género de escolares en dos instituciones educativas del Atlántico".

1 Enfermera. Magíster en Educación. Barranquilla, Colombia.
nfranco@unisimonbolivar.edu.co - nfrancofranco@gmail.com

2 Enfermera. Magíster en Salud Pública. Profesora investigadora Universidad Simón Bolívar de Barranquilla.
<http://orcid.org/0000-0002-8855-3931>
glastre@unisimonbolivar.edu.co

3 Doctora en Psicología. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.
yalarcon1@unisimonbolivar.edu.co - <http://orcid.org/0000-0001-6357-8908>

4 Trabajadora Social. Magíster en Educación. Profesora Universidad Simón Bolívar y Coordinadora Programa Escuelas Saludables de Extensión Social de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.
inosorio@unisimonbolivar.edu.co

para que aumenten el control sobre su salud y para que la mejoren. Además, se considera el desarrollo de habilidades personales como una de las principales acciones de la promoción, la cual se logra a través de la educación para la salud (Organización Mundial de la Salud, OMS, 1986).

Se pueden considerar ámbitos de desarrollo de la educación para la salud a la familia, desarrollando habilidades personales en cada uno de sus miembros y estableciendo valores, que en los niños seguirán fortaleciéndose en las escuelas (Gallego, 2003).

Teniendo en cuenta lo expuesto, al desarrollar procesos educativos para la promoción de la salud sexual y reproductiva en los ámbitos familiares o educativos, es necesario acceder al conocimiento de la complejidad de esta dimensión del ser humano desde los elementos biológicos, psicológicos, culturales, económicos, tecnológicos, políticos y demás que participen el saber, ser, pensar, sentir, manifestar y hacer de la sexualidad, para que en un contexto participativo se adelanten las acciones de promoción de la salud, con el fin de facilitar el alcance del desarrollo de habilidades para un mejor estado de bienestar físico, mental y social dentro del ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos; esta reflexión está fundamentada en los conceptos citados y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2007a) que refiere el Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC), el cual establece que la educación sexual en las instituciones educativas debe partir de la identificación de oportunidades y situaciones de la vida diaria propios del contexto y tener en cuenta factores pedagógicos, culturales, étnicos, sociales, ambientales, colectivos, históricos, éticos, religiosos y normativos relacionados directamente con la comunidad educativa y sus circunstancias.

Actualmente el proceso educativo desarrollado en las Instituciones

educativas aborda la promoción de la salud sexual y reproductiva como un proceso instructivo de tipo informativo, donde existe dominio de contenidos sobre biología del sistema reproductor, prevención de enfermedades de transmisión sexual, embarazos en adolescentes y valores personales en general; se exalta el papel del educador como poseedor del conocimiento científico y la evaluación está dada por la reproducción mecánica del conocimiento acumulado. Este proceso educativo en nada aporta al desarrollo de habilidades personales para decidir de manera responsable prácticas de sexualidad saludable.

En la educación para la salud sexual y reproductiva se requiere trascender hacia el paradigma de la complejidad con el fin de lograr su conocimiento holístico pero unitario que favorezca su comprensión y transformación. Morin (2010) considera el pensamiento complejo como aquel capaz de articular los conocimientos fragmentados en disciplinas o campos del saber, que si bien nos permiten profundizar en aspectos concretos del conocimiento de la realidad, empiezan a mostrar un nuevo oscurantismo, que no es ya el oscurantismo de la ignorancia, sino el de una racionalidad restringida que permite, sin duda alguna, un avance en profundidad en algún aspecto de la realidad, pero que al mismo tiempo nos incapacita para una comprensión de la complejidad organizada, en donde cada aspecto de la realidad se nos da al lado de otros, y en los que estos pueden alcanzar alguna validez y sentido (Ferrer, 2009).

Morin (2010) relaciona de manera directa la complejidad con la transdisciplinariedad; considerando todo fenómeno compuesto por una gran variedad de elementos que mantienen entre sí una gran variedad de relaciones, con interacciones lineales y no lineales, sincrónicas y diacrónicas, la evolución de cuyo conjunto es imprevisible, incluso cuando su auto-organización se orienta por acciones teleológicas, finalistas; o un esquema cognitivo que permite “atravesar” las disciplinas (Peñuela,

2005). Llevando el paradigma de la complejidad al conocimiento de la salud sexual y reproductiva, nos permitiría conocerla como una unidad cuando más de una disciplina la tome dentro de su objeto de estudio y de manera entrelazada dé cuenta de los elementos que la constituyen en el ser humano y la sociedad de estos serán extraídos los argumentos para intervenirla desde la promoción para la salud.

La transdisciplinariedad implica trascender los límites de las disciplinas individuales, produciendo un nuevo conocimiento, de tal modo que se logra la integración del conocimiento desde los diferentes enfoques que permitan la redefinición y el tratamiento de problemas complejos. En este sentido la transdisciplinariedad tiene en cuenta, la concepción de las disciplinas, lo que está entre las disciplinas y lo que va más allá de toda disciplina (Brikinn: el puente donde el conocimiento se genera, 2013; Pérez & Setién, 2008).

Dentro del pensamiento complejo, al referirse a la transdisciplinariedad se plantea la importancia de pensar en las transformaciones, en lo diverso, en lo diferente, lo contrario, de tal modo que se establezca un punto de encuentro. Al respecto, González (2009) plantea el concepto de bucle, es decir, “orden y desorden, lo unitario y lo múltiple, lo uno y lo complejo, lo singular y lo general, la autonomía y la dependencia, el aislamiento y lo relacional, entre la organización y la desorganización, el equilibrio y desequilibrio...” (p.84). Este aporte debe ser tenido en cuenta dentro de los procesos educativos para la promoción de la salud sexual y reproductiva; se debe llevar al aula lo contradictorio y lo afín, lo simple y lo complejo, lo ordenado y lo desordenado, el pensamiento y la acción, lo autónomo y lo independiente, lo aceptable y no aceptable de esta práctica social para ser reflexionados en el aula y alcanzar en el plano dialógico de las disciplinas el conocimiento de la sexualidad para transformar sus prácticas hacia la búsqueda de la salud personal y social.

Con relación al proceso metodológico participativo, se requiere propiciar espacios de aprendizaje donde se estimule el compromiso de los estudiantes frente a su propio proceso, de tal modo que sea cada uno el que se apropie, lo transforme, lo reinvente y lo aplique a sus propias vivencias (Freire, 2004). De igual forma, que cada estudiante logre su libertad y obtenga el poder para cambiar su propia situación mediante el diálogo respetuoso y el desarrollo de su conciencia (Cerdas Vega, 2008).

Freire (citado por Flores-Kastanis, Montoya-Vargas & Suarez, 2009) afirma que dentro del proceso educativo el flujo de la investigación se hace por ambos sujetos, tanto los investigadores como los hombres del pueblo que, aparentemente, serían su objeto, cuanto más asuman los hombres una postura activa en la investigación temática, tanto más profundizan su toma de conciencia en torno de la realidad y explicitando su temática significativa, se apropian de ella. Así mismo, las dimensiones éticas de la cooperación igualitaria en la acción política y pedagógica, están constituidas por el “diálogo” y la “horizontalidad” en las relaciones de mando y de conocimiento y el requerimiento ético de una participación “auténtica”.

Una investigación sobre el proceso educativo participativo para promover hábitos saludables en personas obesas, plantea las siguientes características: (a) el interés en los procesos y efectos; (b) la consideración del educando como un sujeto crítico y creativo; (c) la búsqueda del desarrollo de las habilidades y capacidades naturales del sujeto para transformar la realidad individual y social; (d) la comunicación a través del diálogo, el intercambio de ideas y la comparación de acciones entre los participantes; (e) la utilización de técnicas de educación y participación comunitarias y (f) la incorporación de la relación de los objetivos informativos y formativos (Cabrera-Pivaral, González-Pérez, Vega-López, y Arias-Merino, 2004).

Con base en los planteamientos citados se presenta la transdisciplinariedad en la educación como enfoque integrador para la búsqueda de la solución de problemas sociales complejos y la investigación-acción-participación (IAP) como herramienta participativa que permite establecer vínculos con los estudiantes para la reflexión, diálogo y acción transformadora del problema social que para el caso que nos ocupa es el conocer, saber y hacer sobre la promoción de la salud sexual y reproductiva, fomentando el desarrollo de prácticas de sexualidad saludables personales y sociales.

DESARROLLO

La transformación de las prácticas educativas para la promoción de la salud sexual y reproductiva en las Instituciones Educativas (IE), parte de reconocer el abordaje de la salud desde un modelo médico positivista caracterizado por lo biologicista, social, curativo, desarrollado a través de prácticas educativas hegemónicas del modelo educativo tradicional normativo y expositivo hacia un paradigma transdisciplinar que dé cuenta del reconocimiento de la sexualidad como proceso social, que alterado afecta la salud personal y pública y unas prácticas educativas participativas, dialógicas y transformadoras.

Transdisciplinariedad y promoción de la salud sexual y reproductiva

La educación para la sexualidad se debe dar teniendo en cuenta los diferentes contextos de desarrollo del individuo, la sociedad en general, la familia, la escuela (Muñoz & Revenga, 2005). Si bien, los diferentes contextos tienen sus particularidades, a su vez son complementarias. En la presente reflexión toma relevancia la educación sexual en las Instituciones Educativas, pues estas dan cuenta de lo normativo de la formación integral. En este orden de ideas el paradigma de la complejidad y transdisciplinariedad se constituye en opción pertinente para el desarrollo de

habilidades para la práctica de hábitos de sexualidad responsable sobre la base de la reflexión del conocimiento integral y unitario de esta dimensión del ser humano.

Para Morin (citado en Calzadilla, 2004) la complejidad es vista como el estudio de un fenómeno desde gran variedad de elementos que mantienen entre sí múltiples relaciones, con interacciones lineales y no lineales, sincrónicas y diacrónicas (OMS, 2009); por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, la presenta como paradigma sistémico considerada como una de las ideas de máxima relevancia en la educación en los últimos 20 años (Rodríguez, 2009). Este paradigma se impone en las diferentes disciplinas.

La visión transdisciplinaria propone considerar una realidad multidimensional, estructurada a varios niveles, que reemplaza la realidad unidimensional, a un solo nivel, del pensamiento clásico. La educación para la promoción de la salud sexual y reproductiva desde el paradigma transdisciplinar permitiría el diálogo de diferentes disciplinas para la construcción mancomunada y única del conocimiento de la sexualidad desde la mirada de los elementos fisiobiológicos, psicológicos, culturales, tecnológicos, económicos, políticos, normativos que la afectan. Uno de los elementos ampliamente analizado sería la cultura, entendida por Eagleton (2001) como los valores, las creencias y las prácticas que caracterizan a un grupo en particular. Esta se requiere entenderla desde su complejidad dado que ella representa elementos históricos, políticos, económicos, artísticos de una sociedad.

A su vez la considera un proceso dialéctico entre lo que hacemos del mundo y lo que el mundo hace de nosotros; se podría afirmar que las prácticas de sexualidad están dadas por sus resultados dentro de la vida del hombre y de la sociedad, lo que requiere una mirada crítica que dé cuenta de ella dentro de la relación a la complejidad.

Para Morin (2010, citado por Osorio, 2012), la transdisciplinariedad es una forma de organización del conocimiento que trasciende las disciplinas, haciendo énfasis en lo que está entre ellas, en lo transversal a todas y en lo que está más allá de ellas; implica una actitud dentro de esta dinámica. La transdisciplinariedad pretende acceder al conocimiento, utilizando esquemas cognitivos que puedan atravesar las diferentes disciplinas y generar una unidad nueva, teniendo en cuenta la acción simultánea de los diversos niveles de la realidad. Esto se da desde que el sujeto intenta interpretar la realidad, pues puede considerar la realidad misma transdisciplinaria en sí misma (Alvargonzález, 2003; Carmona, 2004), lo que representa esta esquematización es buscar la unificación de los conceptos apoyados en las diferentes áreas del conocimiento para que las personas y el educador dentro del contexto de la salud puedan aproximarse a la realidad.

Educación participativa y promoción de la salud sexual en las instituciones educativas

Pensar en un proceso investigativo y educativo desde el paradigma transdisciplinar, implica trabajo en equipo, entendiendo este como una unidad organizada hacia el logro de una tarea en común constituido por personas que adoptan papeles y funciones de acuerdo con la disponibilidad de recursos y habilidades para construir el proceso psicosocial del grupo dentro de un ambiente de respeto y confianza en el que cada persona posee unos conocimientos particulares que se ponen a la disposición para el logro de los objetivos.

Es por ello que la comunicación es un proceso que posibilita el intercambio de criterios y la realización de acciones pertinentes; sumados a estos principios se debe tener en cuenta aspectos como: la cohesión e integración, aspectos que facilitan el logro de los propósitos, la toma de

decisiones y el liderazgo, el cual parte de una buena recolección de información, discusión, comunicación y evaluación de los procesos por parte del equipo.

Otro aspecto, lo constituyen las características personales de los miembros del equipo: la actitud de apertura y permeabilidad con relación al objeto de estudio disciplinar, la capacidad de abandono al celo hacia lo propio y los esquemas rígidos del quehacer particular, la disposición de recibir aportes de otras disciplinas para ampliar el conocimiento, la capacidad para confrontar conflictos y no evadirlos para lograr el crecimiento del equipo, la mirada crítica y abierta al cambio cuando se requiera y utilizar el diálogo como herramienta que busca la comprensión del conocimiento y punto de vista de los otros facilitando la construcción de un nuevo espacio intelectual.

Con relación a la educación participativa como metodología de la educación para la salud, resulta de gran valor abordar autores de las ciencias de la educación desde el paradigma crítico que concibe la educación como aquella que solo se logra cuando el proceso se desarrolla en el contexto participativo para alcanzar la transformación a través del conocimiento autogestionado sobre la base de la crítica y la reflexión (Freire, 2004). Desde la pedagogía crítica, Freire (2004) muestra la educación como herramienta para liberar al ser humano de las estructuras de opresión social, mediante el diálogo y el desarrollo de la conciencia hacia el reconocimiento de su poder para cambiar su situación; además, lo reafirma cuando sostiene que no se limita a la sola trasmisión de conocimientos.

Teniendo en cuenta lo anterior, la metodología para obtener la participación que trascienda la trasmisión de conocimiento en este contexto de la educación, estaría dada por los espacios que propicien el diálogo

reflexivo sobre el reconocimiento de la realidad donde se desarrolla el sujeto y objeto del conocimiento. Si lo que se busca es la transformación de los sujetos en su contexto, es importante alcanzar el protagonismo del que aprende dentro del conocer, hacer y ser sobre el objeto del conocimiento; se trata de construir y reelaborar las informaciones dándoles significado en la práctica. Otro aspecto importante es el desarrollo de la autorreflexión crítica, que de acuerdo con Sgró (2001) “es el primer paso contra el dogmatismo, movido por el interés emancipatorio de la razón, el yo autónomo es capaz de revisar las significaciones, liberarnos de falsas creencias y tornar crítica la concepción del mundo hasta darle un nuevo sentido” (p.9).

Además de lo pedagógico y lo metodológico, se deben propiciar las estructuras de contenidos que viabilicen el desarrollo del pensamiento crítico transformador; si en lo pedagógico, se toma la transformación de la práctica social como fin, en lo metodológico es motor la autorreflexión. Los elementos que constituyen los contenidos estarían dados por los componentes de la realidad cultural del contexto del aprendiz, enriquecidos con el saber dado por las diferentes ciencias que estudian esa realidad; que deben ser procesos caracterizados por la comunicación en torno de las diferencias socioculturales de los receptores de dicho proceso (Hernández, 2007).

De acuerdo con el contexto requerido para el proceso educativo participativo, este estaría dado por los elementos humanos, administrativos y normativos que tengan que ver con el sujeto y objeto de estudio. Para el caso de la promoción de la salud sexual y reproductiva en el ámbito escolar en Colombia, lo constituiría el marco teórico conceptual, el componente administrativo, la proyección social, el gobierno escolar, entre otros adecuados a los objetivos, elementos constitutivos del

Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución educativa donde se desarrolle el proceso educativo Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (Ley 115 de 1994).

En el contexto anterior la educación para la promoción de la salud sexual y reproductiva en las instituciones educativas como proceso transdisciplinar y participativo, se apoyaría en el concepto de sexualidad, de la Organización Mundial de la Salud, como aspecto relevante de todo ser humano que se presenta durante todo su ciclo vital, lo cual no se limita al sexo o aspecto biológico, sino que tiene en cuenta otros aspectos relevantes como la identidad personal, el género, el placer, etc. (Ministerio de Educación Nacional, 2007).

Así mismo, los lineamientos establecidos en la carta de Ottawa, donde se debe intervenir para que las personas ejerzan control sobre su propia salud (Organización Mundial de la Salud, 1986), implican que el educador y el educando deben acceder al conocimiento de la complejidad de la sexualidad del ser humano como proceso biológico y sociocultural que se construye dentro del dar y recibir del hombre en su vida en sociedad; este conocimiento se desarrollaría con los aportes del estudio en equipo desde disciplinas interesadas en la construcción de manera mancomunada más allá de la mirada individualista, es decir, desde el paradigma de la transdisciplinariedad. Es por ello que este paradigma requiere un equipo de personas comprometidas y sensibles con los problemas sociales de salud y las opciones saludables para cambiar los estilos de vida que pueden perjudicarlas.

De esta manera se espera que los escolares y adolescentes desarrollen la capacidad para la toma de decisiones autónoma y responsablemente sobre su sexualidad, hasta alcanzar la vivencia del proceso continuo de

bienestar físico, psicológico y sociocultural relacionado con la sexualidad (Organización Mundial de la Salud, OMS y Organización Panamericana para la Salud, OPS, 2000). En síntesis, una educación para la sexualidad como lo plantea el Ministerio de educación Nacional; enmarcada en la formación del ciudadano y la ciudadana para la democracia sexual, debe estar inserta en un entorno que permita el reconocimiento y respeto de los derechos humanos como aspecto importante en la convivencia humana (MEN, 2007).

Adicionalmente, el Programa planteado por el Ministerio de Educación Nacional, tiene en cuenta los lineamientos del documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social República de Colombia - CONPES (2012), el cual presenta estudios donde se relacionan el proyecto de vida y el embarazo en adolescentes y destaca la necesidad de programas a desarrollar desde la escuela que da cuenta a los objetivos de formación integral, teniendo como objetivo una educación para el desarrollo de competencias que implican capacidades para la toma de decisiones a lo largo de la vida; la acción educativa debe propiciar el diálogo y la argumentación a partir de dilemas cotidianos.

CONCLUSIÓN

La realidad social lleva a reflexionar sobre la necesidad de trascender hacia una práctica educativa participativa y transdisciplinar para la formación de ciudadanos sexualmente responsables. Se hace urgente comprometer a todos y todas en la reflexión de la dimensión social de la sexualidad desde los elementos culturales que la estructuran, los cuales son aceptados de manera ciega por las familias y la sociedad en general y se perpetúan de manera lesiva en la salud y el bienestar. Debe ser participativa porque implica el compromiso de los diferentes actores, padres de familia, docentes, estudiantes y sociedad en general, pero además porque

cada uno debe apropiarse de su propio aprendizaje y hacerlo parte de su vida, para que pueda ser aplicado a las propias vivencias y no quede como algo externo, sino un conocimiento que genere autorreflexión y por ende concientización que se vea reflejada en las acciones de los ciudadanos. El nivel de autorreflexión, concientización y aplicación que se pretende desarrollar, no sería solo para los estudiantes, sino también para docentes, padres de familia y sociedad en general, teniendo en cuenta que la sexualidad es un aspecto transversal en la vida de cada uno.

De igual forma se requiere que sea transdisciplinar porque no puede ser entendida por una única disciplina, pues como hemos mencionado, la sexualidad es un aspecto complejo de la vida de todo ser humano que debe ser visto desde lo biológico, lo emocional, lo psicológico, lo cultural y lo social. En este sentido, el verlo desde una sola disciplina, nos llevaría a una formación sesgada e incompleta, que llevaría a perpetuar los diferentes problemas que la falta de una educación sexual adecuada está causando hoy en día como altos índices de embarazos en adolescentes y de enfermedades de transmisión sexual. En este sentido la educación en este tema no sería responsabilidad de los profesores del área de ciencias naturales, sino que debe estar de manera transversal en los currículos, siendo analizada por todas las disciplinas, para así poder transformar el conocimiento y comprender el fenómeno estudiado.

Las instituciones formadoras deben velar por el cumplimiento de su responsabilidad social en lo relacionado con la formación integral de los educandos, a través de la implementación de modelos críticos que favorezcan la participación activa del estudiante, pensando en una educación para la vida que dé cuenta de un ciudadano capaz de autodesarrollarse y capacitarse para constituirse en padres y madres responsables dentro del ejercicio de la ciudadanía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, G. (2008). La definición de salud de la Organización Mundial de la Salud y la interdisciplinariedad. *Sapiens*, 9(1), 93-107
- Alvargonzález, D. (2003). Transdisciplinariedad. *Revista crítica del presente "El catoblepas"*, 11.
- Brikinn: el puente donde el conocimiento se genera, se vincula y se transfiere. (2013). Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional De Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México. Recuperado de: www.comie.org.mx/sigecic/v1/xtrnet/doc/cgs/0984.doc
- Cabrera-Pivaral, C.E., González-Pérez, G., Vega-López, M.G, y Arias-Merino, E.D. (2004). Impacto de la educación participativa en el índice de masa corporal y glicemia en individuos obesos con diabetes tipo 2. *Cadernos de Saúde Pública*, 20(1): 275-281.
- Calzadilla, R. (2004). La pedagogía como ciencia humanista: conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad. *Revista de Pedagogía* 25(72), 123-148.
- Carmona, M.A. (2004). Transdisciplinariedad: Una propuesta para la Educación Superior en Venezuela. *Revista Pedagógica*, 25(73), 59-70.
- Cerdas Vega, G. (2008). *La Reforma de la Educación Superior Universitaria en América Latina. Una aproximación crítica desde el pensamiento Freirean*.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social República de Colombia- CONPES (2012). Documento CONPES 147: "Lineamientos para el desarrollo de una estrategia para la prevención del embarazo en la adolescencia y la promoción de Proyectos de vida para los niños, niñas y jóvenes en edades entre 6 y 19 años". Bogotá. Recuperado de <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-3496.html>
- Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura*. Barcelona: Paidós.
- Ferrer, J. (2009). La bioética como quehacer filosófico. *Acta Bioethica*, 15(1), 35-41.

- Flores-Kastanis E., Montoya-Vargas J. & Suarez, D.H. (2009). Investigación-acción participativa en la educación Latinoamericana: un mapa de otra parte del mundo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 289-308.
- Freire, P. (2004). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos aires, Argentina: Editorial siglo XXI.
- Gonzales, J.M. (2009). El bucle educativo: Aprendizaje, pensamiento complejo y transdisciplinar. Modelos de planificaciones de aula metacomplejas. *Integra educativa*, 2(2), 82-101.
- Gadotti, M., Gomez MV., Mafra J., Fernandes de Alencar A. *Paulo Freire: Contribuciones para la Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 313-331.
- Gallego, G. (2003). Una estrategia de enfermería escolar en la promoción de la salud y prevención de la enfermedad. *Aquichan*, 3(3), 42-47.
- Hernández Villegas, M.G. (2007). Práctica docente y procesos comunicacionales. *Revista Tecnología y comunicación educativa*, 21(44).
- Ley 115 (1994). Ley General de Educación. *Boletín oficial del estado Colombiano*, Bogotá.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). *Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*. Módulo 1. La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Colombia. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172204_recurso_1.pdf
- Ministerio de la Protección Social. (2003). Política nacional de salud sexual y reproductiva. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/POL%C3%8DTICA%20NACIONAL%20DE%20SALUD%20SEXUAL%20Y%20REPRODUCTIVA.pdf>
- Morin, E. (2010). Complejidad restringida, complejidad general. *Revista estudios*, 7(93), 81-135.

- Muñoz, M. & Revenga, M. (2005). Aprendizaje y educación afectivo-Sexual: una revisión de los plantamientos iniciales del aprendizaje de las cuestiones sexuales. *Revista Galego-Portugues de psicologia educación*, 12(10), 45-56. Recuperado en: ruc.ud.es/dspace/bitstream/handle/2183/7013/RGP_12-3.pdf?sequence=1.
- Organización Mundial de la Salud OMS (1986). Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. Dirigida a la consecución del objetivo "Salud para Todos en el año 2000". http://www.promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/promocion/2_carta_de_ottawa.pdf
- Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud. (2000). *Promoción de la salud sexual, recomendaciones para la acción*. Guatemala. Recuperado de: http://new.paho.org/hq/dmdocuments/2009/promocion_salud_sexual.pdf
- Organización Mundial de la Salud OMS (2009). *Embarazo en adolescentes: un problema culturalmente complejo*, 87, 405-484. Recuperado de : <http://www.who.int/bulletin/volumenes/8716/09-020609/es/>
- Osorio, N. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista Facultad de ciencias económicas*, XX(1), pp.269-291.
- Peñuela Velásquez, L. (2005). La transdisciplinariedad: Más allá de los conceptos, la dialéctica. *Andamios*, 1(2), 43-77.
- Pérez Matos, N.E, & Setién Quesada, E. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa. *ACIMED*, 18(4).
- Rodríguez, J. (2009). Reproducción adolescente y desigualdades en América Latina y el Caribe: un llamado a la reflexión y a la acción. Madrid, España: Recuperado de: http://www.oij.org/file_upload/publications-items/document/EJ1264091957.pdf
- Sgró, M. (2001). Los intereses rectores del Conocimiento según Habermas y la pedagogía freireana. *Alternativas*, 12(14), pp.57-76.