UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA

Aportes a la calidad educativa
desde la investigación

Marbel Lucía Gravini-Donado
Juan Carlos Marín-Escobar
Sonia Andrea Falla Barrantes
Compiladores

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

Aportes a la calidad educativa
desde la investigación

Marbel Lucía Gravini-Donado
Juan Carlos Marín-Escobar
Sonia Andrea Falla Barrantes
Compiladores

Marbel Lucía Gravini-Donado - Myriam Esther Ortiz-Padilla - Sara Vidal Pérez - Candy Chamorro González
Dennys Martínez Franco - Jorge Palacio Sañudo - Andrea Marín Benítez - Javier Martín Babarro
Lizzette López Aristizábal - Juan Carlos Marín-Escobar - Eduardo Salazar Araújo - Melissa Teherán Suárez
Yomaira Altahona Caicedo - Bardo Rangel Méndez - Edwin Ramos Escorcia - Lizeth Reyes Ruiz
Anuar Antonio Villalba Villadiego - Carmen Elena Collante Caiafa - Manuel Fernández Prieto - Selene Ariza Ortiz
Lilyan Vega Ramírez - María Alejandra Ávalos Ramos - Lilia Angélica Campo Ternera
Francisco Vásquez De la Hoz - María Nohemí González Martínez
Carlos Federico Miranda Medina - Narledis Núñez Bravo - Luz Elena López Barrios

UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR
BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA
VIGILADA MINEDUCACIÓN

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 DE BAYUELO

VICERRECTOR DE INFRAESTRUCTURA
IGNACIO CONSUEGRA BOLÍVAR

SECRETARIA GENERAL
ROSARIO GARCÍA GONZÁLEZ

DIRECTORA DE INVESTIGACIONES
ALIZ YANETH HERAZO BELTRÁN

JEFE 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
PATRICIA MARTÍNEZ BARRIOS
ÁNGEL CARRACEDO ÁLVAREZ
ANTONIO CACUA PRADA
JAIME NIÑO DÍEZ †
ANA 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

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA

Aportes a la calidad educativa
desde la investigación

Marbel Lucía Gravini-Donado
Juan Carlos Marín-Escobar
Sonia Andrea Falla Barrantes
Compiladores

Marbel Lucía Gravini-Donado - Myriam Esther Ortiz-Padilla - Sara Vidal Pérez - Candy Chamorro González
Dennys Martínez Franco - Jorge Palacio Sañudo - Andrea Marín Benítez - Javier Martín Babarro
Lizzette López Aristizábal - Juan Carlos Marín-Escobar - Eduardo Salazar Araújo - Melissa Teherán Suárez
Yomaira Altahona Caicedo - Bardo Rangel Méndez - Edwin Ramos Escorcia - Lizeth Reyes Ruiz
Anuar Antonio Villalba Villadiego - Carmen Elena Collante Caiafa - Manuel Fernández Prieto - Selene Ariza Ortiz
Lilyan Vega Ramírez - María Alejandra Ávalos Ramos - Lilia Angélica Campo Ternera
Francisco Vásquez De la Hoz - María Nohemí González Martínez
Carlos Federico Miranda Medina - Narledis Núñez Bravo - Luz Elena López Barrios

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

Aportes a la calidad educativa desde la investigación / comp. Marbel Lucía Gravini Donado, Juan Carlos Marín Escobar, Sonia Andrea Falla Barrantes; Myriam Esther Ortiz Padilla… [et al.] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2017.

291 p. ; 17x24 cm.
ISBN: 978-958-8930-99-2

1. Calidad de la educación 2. Educación superior 3. Competencia en educación 4. Prácticas de la enseñanza I. Gravini Donado, Marbel Lucía, comp. II. Marín Escobar, Juan Carlos, comp. III. Falla Barrantes, Sonia Andrea, comp. IV. Ortiz Padilla, Myriam Esther V. Vidal Pérez, Sara VI. Chamorro González, Candy VII. Martínez Franco, Dennys VIII. Palacio Sañudo, Jorge IX. Marín Benítez, Andrea X. Martín Babarro, Javier XI. López Aristizábal, Lizzette XII. Salazar Araujo, Eduardo XIII. Teherán Suárez, Melissa XIV. Altahona Caicedo, Yomaira XV. Rangel Méndez, Bardo XVI. Ramos Escorcia, Edwin XVII. Reyes Ruiz, Lizeth XVIII. Villalba Villadiego, Anuar Antonio XIX. Collante Caiafa, Carmen Elena XX. Fernández Prieto, Manuel XXI. Ariza Ortiz, Selene XXII. Ramírez Vega, Lilyan XXIII. Ávalos Ramos, María Alejandra XXIV. Campo Ternera, Lilia Angélica XXV. Vásquez De la Hoz, Francisco XXVI. González Martínez, María Nohemí XXVII. Miranda Medina, Carlos Federico XXVIII. Núñez Bravo, Narledis XXIX. López Barrios, Luz Elena López Barrios XXX. Universidad Simón Bolívar. Grupo de Investigación Estudios Interdisciplinarios del Caribe XXXI. Tít.
370.7 A644 2017 SCDD 21 ed.
Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

APORTES A LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE LA INVESTIGACIÓN

© Marbel Lucía Gravini-Donado - Myriam Esther Ortiz-Padilla - Sara Vidal Pérez - Candy Chamorro González - Dennys Martínez Franco - Jorge Palacio Sañudo - Andrea Marín Benítez - Javier Martín Babarro - Lizzette López Aristizábal - Juan Carlos Marín-Escobar Eduardo Salazar Araújo - Melissa Teherán Suárez - Yomaira Altahona Caicedo - Bardo Rangel Méndez - Edwin Ramos Escorcia - Lizeth Reyes Ruiz - Anuar Antonio Villalba Villadiego - Carmen Elena Collante Caiafa - Manuel Fernández Prieto - Selene Ariza Ortiz - Lilyan Vega Ramírez - María Alejandra Ávalos Ramos - Lilia Angélica Campo Ternera - Francisco Vásquez De la Hoz - María Nohemí González Martínez - Carlos Federico Miranda Medina - Narledis Núñez Bravo - Luz Elena López Barrios

Compiladores: Marbel Lucía Gravini-Donado - Juan Carlos Marín-Escobar - Sonia Andrea Falla Barrantes

Facultad: Ciencias Jurídicas y Sociales
Grupo de Investigación Sinapsis Educativa y Social
Líder del grupo: Marbel Gravini-Donado

ISBN: 978-958-8930-99-2

Proceso de arbitraje doble ciego
Recepción: Julio 2016
Evaluación de propuesta de obra: Agosto 2016
Evaluación de contenidos: Octubre 2016
Correcciones de autor: Diciembre 2016
Aprobación: Enero 2017

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

©Ediciones Universidad Simón Bolívar
Carrera 54 No. 59-102
http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/
dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co
Barranquilla - Cúcuta

Producción Editorial
Editorial Mejoras
Calle 58 No. 70-30
info@editorialmejoras.co
www.editorialmejoras.co

Marzo 2017
Barranquilla

Made in Colombia

Contenido

Prólogo 7

Introducción 11

Primera parte
Calidad educativa: Hacia una cultura de paz y convivencia 13

Violencia, agresión y diálogos de paz:
Actitudes divididas de universitarios barranquilleros 15

Convivencia escolar: Desde una perspectiva educativa y social 61

Revisión sistemática de las investigaciones
sobre acoso escolar en España 89

Segunda parte
Calidad educativa: en la permanencia, acceso y graduación 119

Dimensiones de la resiliencia en estudiantes desertores
de la educación superior:
Una mirada a sus posibilidades de reintegro 121

El perfil de ingreso de los estilos de aprendizaje
de los estudiantes y sus implicaciones didácticas 143

Análisis de los determinantes de la deserción estudiantil
y estrategias de refuerzo académico para disminuir
el abandono en la educación superior 169

Tercera parte
**Calidad educativa: en las prácticas pedagógicas,
desarrollo de competencias y formación integral**..... 185

Componente pragmático y prácticas pedagógicas
de las lenguas extranjeras..... 187

Lectura en la universidad:
Una herramienta para desarrollar pensamiento crítico 207

Conocimiento pedagógico del contenido para la enseñanza
matemática infantil: Diseño y validación de una escala
para su evaluación..... 233

Desarrollo de competencias profesionales en Educación Física:
Una experiencia temprana de observación en contextos reales..... 255

Características del desarrollo personal social
en niños y niñas de 3 a 7 años..... 269

Prólogo

La investigación científica y la calidad educativa son aspectos esenciales en la dinámica cotidiana de las Instituciones de Educación Superior (IES); la primera, siendo uno de sus ejes misionales de mayor trascendencia e impacto, y la segunda, como una de las grandes apuestas en la que las IES se comprometen día a día para ser cada vez mejores en el tipo de servicio que prestan a la comunidad.

En la llamada sociedad del conocimiento, no es el capital económico el principal factor de desarrollo sino el saber científico y tecnológico, así como el nivel siempre creciente de educación de las personas. En otras palabras, dentro de los indicadores de desarrollo más significativo para una nación están, entre otros, la calidad de la educación que se recibe y la inversión en investigación, desarrollo e innovación. Es apenas evidente que aquellos países que en las últimas décadas invirtieron en investigación, conocimiento y educación (pero no consideraron esto como un gasto), son hoy los que más sobresalen en la región.

Entonces, para llegar a ser ricos, no importa la acumulación de bienes de capital o materiales, sino la acumulación o la capacidad para producir conocimientos, y esto último se consigue a partir de la investigación científica. Por tanto, se requiere de organizaciones educativas capaces de aprender para cambiar, para transformarse, para ser creativas

Universidad Simón Bolívar

y proactivas, abiertas al diálogo; es decir, convertirse en organizaciones inteligentes capaces de transformar toda su capacidad de gestión y cultura organizacional. No obstante, son las personas que conforman dichas organizaciones las que realmente aprenden, y una de las formas que tienen para aprender es a través de la investigación científica.

Se espera que este trabajo sea pertinente, siendo una de sus características más relevantes, que coadyuve y dinamice lo social, sea a nivel local, regional o nacional. Para ello, la investigación debe hacer parte de las personas que dan vida a las IES (u organizaciones educativas), pues debe estar en su forma de ser, de actuar, de pensar, de sentir, de interactuar con los demás, permitiendo su interiorización y convirtiéndose, luego, en cultura organizacional, institucionalizándose.

Así las cosas, este libro, ***Aportes a la calidad educativa desde la investigación***, no podía contar con un mejor título en tanto conjuga los dos aspectos planteados. Es publicado con el respaldo de una universidad a la cual el país, a través de su Ministerio de Educación Nacional, le ha otorgado recientemente el reconocimiento como una de las de mejor calidad educativa en Colombia (Resolución N° 23095 del 15 de diciembre de 2016). Y publicado también bajo su sello editorial que igualmente cuenta con un reconocimiento de orden nacional por parte del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS), como un sello que publica libros y revistas con excelsas cualidades académicas y científicas (Resolución N° 000094 del 4 febrero de 2014).

Y no podía esperarse menos de los investigadores que han contribuido con los resultados de sus estudios a conformar, capítulo a capítulo, esta importante obra. Todos ellos de gran trayectoria académica e investigativa, presentando trabajos de relevancia y pertinencia, especialmente en el ámbito de lo educativo, donde precisamente se espera impactar con los hallazgos en esa anhelada calidad educativa.

Para este libro, los editores escogieron tres ejes temáticos que

agrupan las distintas investigaciones aquí presentadas. Por un lado, entender que la apuesta por una cultura de paz y convivencia pacífica, más que un deseo, es una necesidad imperiosa anhelada por todos los colombianos y un compromiso de nación para todos sus estamentos, la educación no escapa a ello. Así, evaluar científicamente lo que las personan entienden por paz, cómo entienden y qué posición tienen sobre las estrategias estatales para alcanzarla, son de trascendental importancia en tanto las realimenta. Igual resulta importante realizar estudios que permitan conocer el día a día de las relaciones humanas en las aulas de clase, es decir, el clima escolar, de tal suerte que arroje luces para el diseño e implementación de programas educativos tendientes a la sana y pacífica convivencia en las aulas.

Por otro lado, la concepción de acceso a la educación debe estar conjugada con los perfiles de ingreso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Esto implica que para lograr una educación de calidad, se deben analizar sus características al momento de ingresar y los factores que puedan influir en su permanencia y graduación oportuna. En ese sentido la calidad de la educación no debe ser asumida simplemente como la tasa de ingreso de estudiantes, sino también es importante tener en cuenta sus cualidades, fortalezas y debilidades en el momento en el que ingresan, variables que pueden conducir a situaciones problemáticas como la deserción, el ausentismo y la repitencia. El propósito principal es que los estudiantes permanezcan y culminen satisfactoriamente sus estudios. Conocer, por tanto, los factores causantes y asociados a estas variables, son temas obligados de investigación en educación y psicología.

Y, por último, la reflexión que se debe hacer desde el quehacer y la práctica docente para la formación integral, permitirá a los docentes poder autoevaluarse en su ejercicio docente, mejorando su práctica, revisando y actualizando sus estrategias didácticas, generando un compromiso con la formación integral del alumnado, pero también con su proceso de formación profesional y personal.

Por lo antes dicho, no me resta sino invitarles a leer, y re-leer, este libro a todos los estudiantes de pregrado en psicología y licenciaturas en general; estudiantes de maestrías en educación; a docentes y directivos docentes, investigadores que aborden estas temáticas, pues seguramente las líneas que de acá en adelante siguen, se convertirán en un espacio de reflexión y consulta que realimentarán sus actividades cotidianas.

Psic. MSc. Edu.
FRANCISCO JAVIER VÁSQUEZ DE LA HOZ
Jefe de Investigación – Investigador Junior
Universidad Cooperativa de Colombia – Sede Montería

Introducción

La educación es y será siempre un principio y derecho universal. Nadie escapa a la educación, ni siquiera los que no asisten a una escuela. En ese sentido la educación es un proceso que se da a lo largo de la vida de manera intencional o no. Sin embargo, la formación reglada o formal tiene un gran compromiso con la sociedad debido a que la mayor parte de los colectivos sociales le adjudican la responsabilidad de desarrollar habilidades para la vida, que van desde lo intelectual a lo ético. Por lo tanto, la educación merece el abordaje de los investigadores de todas las disciplinas, quienes siempre tendrán algo que aportar a este compromiso desde sus saberes, experiencias, métodos y competencias.

Este libro, *Aportes a la calidad educativa desde la investigación* se reflexionó desde la misión del Ministerio de Educación en Colombia: "Lograr una EDUCACIÓN DE CALIDAD, que forme mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, competentes, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genere oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Lograr una educación competitiva, pertinente, que contribuya a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad". Los editores de este libro asumieron el reto de compilar una obra que contuviera aspectos fundamentales desde cada una de las esferas del ser humano, y por supuesto

Universidad Simón Bolívar

tomando como referente los objetivos del Ministerio, principalmente en relación a temas como convivencia pacífica, sociedad democrática, acceso equitativo y permanencia, formación moral, afectiva, intelectual y física, transversalizados por prácticas pedagógicas pertinentes y competentes para una formación integral.

En el complejo proceso de seleccionar la multiplicidad de temáticas que afectan la calidad educativa en cualquiera de sus niveles de formación, se consideró importante trabajar estos tres ejes temáticos representados en los tres capítulos del libro:

1. Calidad educativa: Hacia una cultura de paz y convivencia.

2. Calidad educativa en la permanencia, acceso y graduación.

3. Calidad educativa en las prácticas pedagógicas, desarrollo de competencias y formación integral.

Desde estos tres ejes podremos adentrarnos en experiencias investigativas interesantes y relevantes que servirán de referente para investigadores, estudiantes, profesores y directivos que deseen conocer más a fondo las problemáticas aquí planteadas para transformar con calidad sus escenarios y campos de acción educativa, contribuyendo a la formación de ciudadanos competentes y confiables para la sociedad.

PRIMERA PARTE

Calidad educativa: Hacia una cultura de paz y convivencia

Violencia, agresión y diálogos de paz:

Actitudes divididas de universitarios barranquilleros1

Juan Carlos Marín-Escobar[2]
Andrea Marín Benítez[3]
Jorge Palacio Sañudo[4]
Luz Elena López Barrios5

INTRODUCCIÓN

Históricamente desde la ciencia psicológica, el área disciplinar más preocupada por abordar no solo la influencia de lo social en el psiquismo, sino también el procurar entender los problemas sociales, ha sido la psicología social. Su afán por lograr algún nivel de aporte en este sentido, ha comenzado haciendo críticas a la manera como la psicología ha venido entendiendo al ser humano, invariablemente patologizando su estudio, aislándolo del contexto y marcando un desarrollo muy apegado

1 Este artículo hace parte de un proyecto investigativo adscrito al grupo Sinapsis Educativa y Social, el cual se interesó en indagar las actitudes de jóvenes universitarios frente a los diálogos de paz con las FARC. Agradecemos el apoyo brindado por las estudiantes de Psicología de la Universidad Simón Bolívar: Karina Sierra Fuentes, Yendris Chávez Arias, María Guadalupe Díaz Vásquez, Zuleima Sandoval Quintana, Daniela Mantilla Gómez y Lina María Sánchez Victoria en la recolección de la información que hizo posible este estudio.

2 Profesor universitario facultad de Psicología, Magíster en Desarrollo Social, Universidad Simón Bolívar. Correo electrónico: jcmarin@unisimonbolivar.edu.co

3 Ingeniera Ambiental, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: acmarinb@correo.udistrital.edu.co

4 Profesor universitario, Departamento de Psicología, Universidad del Norte. Correo electrónico: jpalacio@uninorte.edu.co

5 Profesora Universitaria, Programa de Psicología, Universidad Simón Bolívar. Correo electrónico: luzlopez@unisimonbolivar.edu.co

a los modelos médicos y mecanicistas de las Ciencias Naturales. La crítica también ha incluido, la manera particularista e individualista en que se ha entendido a esta ciencia humana, débil en el análisis de la realidad sociocultural e histórica, que por su naturaleza debería incluir.

Desde esta perspectiva entonces, la psicología social se convierte en la más clara propuesta desde la psicología, en la comprensión de los fenómenos sociales. En este sentido la psicología social presenta diferentes aristas; Frederic Munné, por ejemplo, identifica al menos dos perspectivas presentes en la psicología social: la psicología social psicológica y la psicología social sociológica (Munné, 2008). La psicología social psicológica se ha venido encargando de estudiar la incidencia de los grupos, en el surgimiento del psiquismo humano, mientras que la psicología social sociológica, se asimilaría al intento de comprender, pero también transformar los problemas sociales.

Desde estas consideraciones, le correspondería a esta última perspectiva más que a cualquier otra, dar su aporte en el entendimiento de problemas tan presentes en la realidad mundial, pero tan evidentes en la realidad colombiana como los que se observan asociados a la violencia, la guerra, la pobreza, la desigualdad, la inequidad, la corrupción, la delincuencia, entre muchos otros.

Siendo consecuentes con estos hechos, y mirando con algo más de cuidado el contexto colombiano, corresponde a la psicología social hacer un análisis, no solo de la agresión y la violencia, sino de tantos otros problemas que se registran en la realidad nacional. No se trata de reducir ni de psicologizar el tema de la violencia y la guerra en Colombia, pero sí, hacer apuestas por comprender desde la psicología y desde otras ciencias sociales, la naturaleza de estos comportamientos humanos. La razón fundamental para ello estriba en la historia de agresión y violencia que ha caracterizado al pueblo colombiano desde tiempos inmemoriales, más allá incluso de la vida republicana. Las generaciones presentes, se puede decir, no han conocido otra forma diferente de relaciones entre las personas que no estén mediadas por la

exclusión, por el señalamiento, por el aniquilamiento real o simbólico de los grupos, que no sean cercanos a sus propias convicciones. La agresión desborda la vida familiar y se traslada a la escuela, a la vida política, a las relaciones cotidianas y paulatinamente ha ido escalando hasta convertirse en una pauta de conducta que media con mucha fuerza las relaciones sociales.

En la comprensión de estos comportamientos agresivos y violentos se puede encontrar el camino para consolidar procesos de paz, para armonizar posiciones ideológicas conducentes al diálogo, al respeto por el otro, a la búsqueda del consenso, muy a pesar de las perspectivas diversas que puedan tener las personas y los grupos. Sin esta reflexión, incluso las discusiones en torno a la paz, al perdón, a la reconstrucción nacional, constituyen caminos sinuosos que pueden alejarnos de la ruta de construcción de país que queremos.

LA AGRESIÓN

Una de las conductas mayormente estudiadas por la psicología y particularmente por la psicología social es la agresión. Típicamente se puede entender la agresión, como aquella conducta dirigida a hacer daño a otra persona o grupo (Parke & Slaby, 1983). De acuerdo al tipo de daño ocasionado se puede hablar de agresión física, psicológica o verbal. Más o menos es claro que en las conductas agresivas, las personas que la producen son conscientes del daño real o potencial que pueden producir, y que estas conductas se pueden combinar de múltiples formas.

Por supuesto en la literatura se encuentran un sinnúmero de aproximaciones que intentan no solo definir, sino también explicar las conductas agresivas. Para Martino (s.f.) la agresión es una conducta natural a los seres humanos, equiparable a su aparentemente antagónica conducta de afecto o de amor. De esta manera la agresión aparece ejemplificada en un amplio abanico de posibilidades entre las que se destacan conductas de ridiculización, omisión, sarcasmo, conductas irónicas e hipócritas, y claro está, otro tipo de conductas más directas que llevan a dañar, o por lo menos afectar a otras personas.

Muy compatible con las anteriores expresiones respecto a la agresión, las teorías psicodinámicas argumentan que los seres humanos se identifican notablemente por la presencia de dos tipos de instintos: un instinto de vida, llamado eros, responsable de todo lo que es construcción en el hombre, incluyendo su impulso por sobrevivir y por mantener relaciones armónicas con las demás personas, y un instinto de muerte, denominado thanatos, que sería el causante de todo lo destructivo que producen los seres humanos, a lo cual habría que añadir los deseos por destruirse a sí mismo y a los demás. En este sentido, este instinto de muerte explicaría las conductas agresivas de la especie humana (Freud, Strachey & Freud, 2002).

Muchas teorías sociopolíticas y antropológicas de las Ciencias Sociales, sino son compatibles con esta concepción de origen freudiano, por lo menos encuentran puntos de intersección. Así, por ejemplo, para el filósofo Tomás Hobbes, es entendible encontrar un ser humano en estado natural, con la propensión a causar daño al otro. En la especie humana hay una naturaleza por dañar y dominar al otro, o en todo caso someterlo por la fuerza y con el uso del poder. Tanto, que el hombre prefiere donar esta posibilidad de dominio a un Estado, pues el temor por el otro hombre, llevan a que nunca esté tranquilo (Schmitt & Conde, 2004). No muy lejos de estas propuestas se hayan los planteamientos de Nicolás Maquiavelo, quien considera que, dado el carácter natural del hombre, para el príncipe, es mejor infundir temor que amor y si bien es cierto hay que actuar con buenas leyes, es preciso disponer de buenas armas para someter la voluntad de los seres humanos (Maquiavelo, 2009).

Por otro lado, los enfoques dinámicos no son los únicos que han intentado formular explicaciones respecto a las conductas agresivas de los seres humanos. La escuela de Bandura y colaboradores que se puede catalogar como de aprendizaje social, han construido un enfoque teórico para comprender, no solamente el comportamiento agresivo, sino casi cualquier otra manifestación de conducta. En este caso se está hablando de la teoría del modelamiento. Bandura exponía que

los procesos de aprendizaje, más que el resultado de contingencias de reforzamiento o condicionamiento, obedecían a procesos de identificación con un modelo. Este modelo se convierte en un referente que les permite a las personas adquirir buena parte del repertorio conductual. Es importante anotar que el proceso de modelamiento, va más allá de la simple imitación. En la imitación, de acuerdo a esta teoría, las personas son entes pasivos y solamente dispuestos a seguir las pautas señaladas por el modelo, en tanto, el modelamiento ínsita un compromiso mayor de la persona objeto de aprendizaje (Bandura, 1982).

Ahora bien, esta concepción no niega la existencia de los reforzamientos o los incentivos. De hecho, los involucra y hace la diferenciación entre incentivos intrínsecos y extrínsecos. Los extrínsecos, como es de esperarse, vienen de afuera y pueden ser planeados por las personas o agentes que operan con la intención de modelar ciertas respuestas. Los intrínsecos pueden ser procurados desde la misma persona, pues es de suyo sentirse satisfecha por un logro alcanzado. No obstante, el mayor valor de la conducta que se aprende no es tanto el refuerzo, sino el modelamiento (Engler, 1996).

Así como invariablemente casi cualquier tipo de conducta puede ser modelada, desde esta teoría toma fuerza la explicación de los comportamientos agresivos en las personas, incluyendo niños y niñas por la acción de modelos de identificación agresiva. Son clásicos los estudios en los cuales chicos y chicas de diferentes edades eran expuestos a videos donde un personaje se comportaba de manera violenta con una figura asociada a un muñeco inflable. Después de observar los videos en varias sesiones, los niños ingresaban a una habitación con las mismas condiciones del video. En el recinto igualmente se encontraba una figura inflable. De manera altamente significativa, un gran porcentaje de estos niños actuó similar a lo que había visto en los videos previos, ocurriendo conductas agresivas como pegar, patear y morder al muñeco. Por el contrario, los niños y niñas que no fueron sometidos a sesiones agresivas durante la exposición de videos, y luego se encontraron con el muñeco inflable, interaccionaban con la figura de una manera cariñosa

y amable, e incluso se vieron conductas de besos y abrazos con este muñeco (Mori, 2012).

Con estos elementos descritos propios de la teoría de Bandura, se explican en buena medida los procesos de socialización, definidos por la psicología social y demás ciencias humanas, como aquel proceso mediante el cual la sociedad introduce e introyecta en las personas, los valores, patrones, normas y esquemas de comportamiento aceptadas y reconocidas por una determinada estructura social. En esta socialización juegan un papel importante la familia, otros grupos primarios, la escuela, los medios de comunicación, los sistemas políticos, entre otros, incluye normas y cánones en todos los ámbitos de la existencia humana, tales como pautas para la alimentación, el sueño, la actividad sexual, la vida laboral, los comportamientos políticos, el valor de la educación, solo para mencionar algunos.

De acuerdo a la discusión que se está llevando, de alguna u otra forma esta socialización por vía del modelamiento, aunque con toda claridad no es la única, ha venido aceptando la introyección y la asimilación en nuestra sociedad de esquemas, normas y valores que están asociados claramente con la agresión y la violencia.

Por otra parte, Bernstein (1985) refiriéndose a este proceso, establece que los chicos y chicas no solamente adquieren una determinada identidad cultural, sino que además reaccionan a ella y añade:

> *La Socialización es el proceso por el cual un ser biológico se transforma en sujeto cultural específico. Por consiguiente, el proceso de socialización es un proceso de control complejo que suscita en el niño ciertas disposiciones morales, intelectuales y afectivas mediante una forma y unos contenidos específicos. En el curso de la socialización, el niño se sensibiliza, mediante los roles que tiene que asumir, a los diferentes principios de organización que operan en la sociedad. En cierto sentido, la socialización tiene por efecto producir seguridad entre las gentes. Este proceso actúa selectivamente sobre las posibilidades humanas creando a través del tiempo el sentimiento de la necesidad de un orden social determinado y limitando las áreas susceptibles de cambio. (p.4)*

Los anteriores planteamientos de Bernstein hacen pensar que las personas no son entes pasivos expuestos a unos determinados modelos, sino que de alguna manera reaccionan activamente, generándose una especie de construcción. Tales aspectos permiten inferir que además de las variables asociadas a las teorías dinámicas, conductuales y de la teoría del modelamiento, la violencia y la agresión tienen su expresión en una construcción social que legitima estas conductas como forma adecuada y muchas veces exclusiva de enfrentar la vida, incluyendo, las relaciones sociales, el logro de objetivos, la manera de socializar y en general todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Desde este ámbito del análisis, las sociedades han venido construyendo un conjunto de representaciones sociales, incluyendo valores, imágenes, pensamientos, actitudes, donde se privilegia la violencia y la agresión como formas de legitimar las relaciones sociales. De esta manera, como lo expone la teoría de las representaciones sociales, los colectivos sociales, han venido construyendo estrategias o maneras violentas y agresivas para afrontar la vida. A su vez, y dada la doble implicación que constituyen estas representaciones, las ideas, valores, imágenes y actitudes presentes en las personas, que se han construido por la influencia de los grupos y colectivos sociales, de naturaleza agresiva y violenta, se trasladan nuevamente a la sociedad, lo que dinamiza y acrecienta más la violencia (Doménech i Argemí & Íñiguez Rueda, 2002).

Esta legitimación de la agresión y la violencia dentro del contexto, es abordada por el científico social Chaux (2003), el cual hace un análisis particular para el contexto colombiano. Para el caso y refiriéndose a los efectos de la violencia, establece que además de los impactos, claramente demostrables en cifras de muertos, desplazados, desaparecidos, unidos a los daños en la infraestructura y a los daños ambientales, el principal perjuicio y quizás el más importante, es el hecho de la construcción de un ambiente social, de unas representaciones sociales y de un pensamiento colectivo, legitimador de la violencia, generando este contexto, una proliferación de todos los tipos de violencia, entre ellos la violencia y agresión instrumental, reactiva, institucional, familiar.

Estos últimos señalamientos invitan a establecer algunas tipologías respecto a las conductas agresivas. En efecto, la literatura enmarca que la agresión física incluye algún tipo de acción que se descarga en el cuerpo de otra persona, o personas, tales como dar patadas, puños, cachetadas. En tanto que la agresión psicológica o emocional, implica conductas que generan temor en el otro, tales como conducir a alta velocidad, amedrantar, asustar. Las conductas de agresión verbal, invariablemente se asocian con gritos, insultos, malas palabras y en general ofensas. No obstante, es claro que la agresión verbal subraya de alguna u otra forma agresión emocional.

Chaux (2003) expone dos tipos de conducta agresiva: La reactiva que sucede como consecuencia o reacción de la persona ante la presentación de algún tipo de conducta juzgada como agresiva por parte de otra y la instrumental que es una conducta agresiva que se esgrime para buscar un objetivo subsecuente, pero es claro que no hay una agresión previa. Algunos referentes registran la agresión instrumental, como una agresión que más que hacer daño, lo que busca la persona que la infringe es un propósito ulterior, como hacer que le reconozcan sus derechos, o protestar por algo que considera está vulnerando su calidad como persona. Esto último es recogido en la propuesta de Almond y Powell, como una manera anómica de presentar necesidades y demandas a un sistema político (Rogowski, 2015).

Así mismo se encuentra enmarcada la agresión institucional, reconocida como el daño producido por entes u organismos públicos y privados en contra de las personas; casi siempre este daño es producido por funcionarios, aunque en ocasiones, la agresión proviene de otros actores sociales. Claro está, no son las instituciones realmente las que producen el daño, pues estas son estructuras inertes, son las personas involucradas allí, las que son capaces de acometer las más variadas agresiones. Entre los más claros ejemplos donde se suceden este tipo de agresiones, se cuentan las fuerzas armadas, las cárceles y hasta los hospitales. A modo de ejemplo se puede mencionar una investigación llevada a cabo por Gual y Andersen (s.f.), en la que se entrevistaron a

unas 939 personas internas de cárceles argentinas, encontrándose que más del 64,3 % de los presos y presas, manifestó haber sido objeto de golpes y episodios de agresión, al momento de entrar a la unidad carcelaria, a lo que se le conoce como bienvenida; o cuando se realizaban requisas. De acuerdo a este estudio, en el fondo lo que se quiere es llevar hasta las últimas consecuencias los efectos enmarcados en el poder para el mantenimiento de un orden social.

Ahora bien, la agresión en las cárceles no es la única manifestación de agresión institucional, otras formas de agresión se encuentran en la atención hospitalaria (Doncel & Andrés, 2006; Bernardi et al., 2013), en las organizaciones empresariales (Hirigoyen & Valls, 2001) en las cuales la agresión ha cobrado diversos matices como el *mobbing* (Piñuel & Cantero, 2002). Particularmente el *mobbing* desde el acercamiento logrado por De Rivera (2001) se entiende como un ataque grupal que puede ser entendido como persecución, agravios o presiones psicológicas contra una persona o grupo de personas en el seno de instituciones y empresas con la aceptación y aquiescencia del contexto. También se observa de vieja data una agresión y discriminación hacia sectores de población, aceptada por amplios círculos, registrándose de fondo comportamientos de xenofobias y racismos, como el que se presenta de manera acentuada hacia las personas migrantes (Mora, 2013).

LA VIOLENCIA

Ahora bien, intensificando el campo de la agresión, es conveniente adentrarse en otra categoría de conducta que por desgracia igualmente identifica a los seres humanos. Esta se refiere a la violencia. Algunos autores presentan el señalamiento en torno al hecho, que cuando las conductas agresivas se amplifican se está ante el surgimiento de las conductas violentas (Kassin, Fein & Markus, 2010).

Si se analiza la estructura etimológica de la palabra violencia, esta proviene del latín *violentia*, cualidad de *violentus*, formada por dos acepciones, *vis* que significa fuerza y *olentus*, abundancia (Anders, 2001). Es decir, ser violento es actuar con mucha fuerza. En lo que se

observa en las conductas violentas de los seres humanos, es posible dilucidar que, en este tipo de comportamiento, hay un rompimiento y no aceptación de las normas, hay una extralimitación con lo aceptado, generalmente la conducta violenta se ejerce con mucho poder y fuerza. Martino (s.f.) analiza la violencia en los siguientes términos: Es como si el individuo se permitiera en su estructura superyoica, ejercer una acción que es un hecho perverso en sí mismo. Además, hay un elemento central en el comportamiento violento y es la asunción de quien ejerce la violencia, como sujeto poseedor de poder. Viendo así las cosas, es la lectura de la normatividad la que permite separar las acciones agresivas, o por lo menos ciertas acciones, de los comportamientos típicamente violentos.

El término violencia tal y como se observaba en la agresión, hace relación a un sinnúmero de categorías y comportamientos como maltratos, discriminaciones, y todo aquello que atente contra el bienestar físico, sexual, psicológico, social o económico de una persona, ya sea en lugar público o privado. Es aceptado en la literatura, considerar que quien violenta al otro le está vulnerando sus derechos.

La Organización Mundial de la Salud por su parte, entiende la acción violenta como el comportamiento de una persona o grupo de personas, en el cual se usa la fuerza física o la amenaza de usarla, contra otra persona, grupo, o comunidad. Generalmente este tipo de comportamiento presenta unas consecuencias tales como traumatismos físicos o daños psicológicos, daños en el desarrollo o incluso la muerte (Concha-Eastman & Krug, 2002). En este mismo informe los autores antes anotados y haciendo referencia a la tipología de la violencia, registran tres tipos básicos: la violencia contra sí mismo, que puede conducir hasta el suicidio; la violencia interpersonal, que incluye violencia contra la familia u otros grupos cercanos y la colectiva, la cual se dirige a grupos considerados ajenos, bien sea por la religión, la cultura, la política, o cualquier otra condición. En esta violencia colectiva caben las acciones terroristas (Concha-Eastman & Krug, 2002).

En palabras de Hanna (2005), quien realizó un estudio exhaustivo en torno a la violencia, se encontró que los comportamientos violentos realmente son, ni más ni menos, una expresión magnificada del poder. Por otra parte, están bien articulados con las tradiciones religiosas de naturaleza judeo-cristiana.

Jiménez-Bautista (2012) por su parte, ha realizado aportes significativos para comprender la violencia en cuanto a sus causas y ha explorado parte de su tipología. Al igual que ocurre con la agresión se observan variadas explicaciones que van desde el instinto, pasando por los aprendizajes sociales y llegando a la teoría de la frustración. Respecto a los tipos de violencia señala la misma tipología de Galtung (2003) que la divide en violencia directa, con los subtipos: verbal, psicológica y física; violencia estructural, generada a su vez por la pobreza, la contaminación, la represión y la alienación, y la violencia cultural-simbólica, que se subdivide en ideas, normas, valores y tradiciones que de alguna manera hacen apología a la violencia. Ahora bien, desde Jiménez-Bautista, los seres humanos podremos ser conflictivos por naturaleza, pero no obstante, la educación y la cultura hacen a las personas violentas y es esto lo que los hace un fenómeno típicamente humano.

Lamentablemente, buena parte de estas conductas que se han venido registrando a lo largo de este documento, relacionadas con la agresión y la violencia son una cotidianidad en el país. En efecto, de acuerdo a lo estimado por los expertos, al menos cuatro generaciones de colombianos han vivido en una sociedad tamizada por el conflicto (Rendón, 2009). Por lo menos hace más de 50 años niños, niñas, jóvenes, adultos, mujeres, hombres, ancianos, han tenido una existencia donde la violencia se ha manifestado en una multiplicidad de formas: secuestros, desapariciones, tomas guerrilleras, atentados contra la infraestructura del país, carro-bombas, mutilaciones, minas antipersonales (Rangel-Suárez, 2004; Mantilla Valbuena, 2012).

La confrontación armada ha enfrentado a diversos actores: guerri-

lleros, paramilitares, militares, sistemas ideológicos de izquierda y de derecha, y todos sustentan un discurso justificando y hay veces intelectualizando sus acciones. El ejército colombiano es uno de los más numerosos del continente, se estima en algunos medios que contando las fuerzas del ejército y la policía se pueden contabilizar más de 450.000 efectivos (Mantilla Valbuena, 2012), con un gasto de más de 27 billones de pesos (Castellanos Díaz, 2013). Por otro lado, por lo menos en sus épocas más crudas, los sistemas guerrilleros albergaban a unas 35.000 personas, incluyendo a mujeres y niños. Aunque en datos recientes ofrecidos sobre todo por medios periodísticos, se estima que pueden contabilizarse unos 16.000 combatientes (Osorio & Morales, 2016). En un momento dado, analistas nacionales e internacionales estimaron un número aproximado de 8000 personas ejerciendo acciones paramilitares (Echeverri, Morales & Vargas, 2003), pero es casi seguro que esta cifra presenta notables subregistros.

Además de estos hechos, que de por sí son dramáticos, hay otros aspectos que recrudecen esta realidad y que en otros contextos alarmarían hasta el miembro más desprevenido de la sociedad. Entre estos podemos mencionar: la inclusión de niños y niñas combatientes; las masacres; las muertes de civiles ajenos al conflicto y que hacen pasar como guerrilleros, a los cuales, de manera inadecuada, tal vez para ocultar la realidad, se han dado en llamar falsos positivos; los desplazamientos; la usurpación de tierras.

Por otra parte, existe otra realidad que legitimaría en voz de variados sectores esta historia de violencia y confrontación que en la vida del país ha dejado miles de muertos. Se hace referencia en este caso, a la corrupción y a los desfalcos de la clase política y dirigente que por décadas ha venido desangrando al pueblo colombiano. Según cifras aportadas por revistas económicas especializadas, la corrupción le cuesta al país al menos 800.000 millones de dólares. Estos datos provienen de la Comisión Nacional Ciudadana para la Lucha contra la Corrupción. De esta misma fuente se pudo determinar que más del 50 % de los colombianos tienen la percepción que la corrupción ha aumentado en

los últimos años y que tanto organismos como el Congreso, los partidos políticos y el sistema judicial, obtienen calificaciones muy bajas de parte de los ciudadanos en cuanto a transparencia (Revista Dinero, 12 de octubre de 2013).

¿Qué repercusiones tienen todas estas realidades en la salud mental de los colombianos? ¿Qué acciones ha emprendido la psicología y los psicólogos para entender esta realidad? ¿Se pudiera realmente decir que la mayoría de las personas gozan de un bienestar general y de una percepción de bienestar subjetivo, cuando se sabe que la salud mental entraña no solamente dimensiones asociadas a la aparición de síntomas como la ansiedad y la depresión, sino que depende de un sinnúmero de aspectos, entre los que se pueden mencionar la calidad de vida, la calidad ambiental, la dimensión política, entre otras? Respecto a estas preguntas son aún muchos los caminos que tiene que recorrer la psicología y las Ciencias Sociales en general para darles respuesta.

Solamente con la intención de hacer alguna reflexión en torno a lo dicho, existen algunas aproximaciones acerca de los efectos que pueden tener estas realidades sobre la salud mental de las personas y sobre la convivencia social colectiva de las gentes. Entre las consecuencias de la guerra y la violencia en Colombia en este aspecto se reportan: ansiedad, depresión, agresión entre niños y adultos, pobre desempeño escolar, perturbaciones del sueño, entre otras (Kurdhi, 1996; Hewitt et al., 2014; Bauman, 2004).

En cuanto a las consecuencias sociales se registran la desesperanza aprendida, la polarización en todos los niveles de la existencia social, la ruptura en la línea de tiempo (Blanco & Díaz, 2007), el mismo desplazamiento, la ruptura en el tejido social y la desintegración familiar (Segura, 2010), la desterritorialización, la desobjetivación y la destemporarización (Pécaut, 2001).

LOS DIÁLOGOS DE PAZ

En estos últimos años se ha venido hablando con fuerza de una

negociación con los grupos guerrilleros, al igual que se hizo en su momento con los paramilitares. Hoy tenemos avances significativos particularmente con el grupo insurgente denominado Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), del cual ha surgido un acuerdo de paz que ha sido aprobado por buena parte de la dirigencia nacional y por variados grupos internacionales, además de los países garantes como Chile, Noruega, Venezuela y Cuba. No obstante, estos acuerdos en un plebiscito dirigido al pueblo colombiano, juez supremo de estas negociaciones de paz, fueron rechazados por el 50,22 % de los que participaron de esta consulta popular, cuyos votantes llegaron a contabilizarse en 12'808.858 personas (Diario El Universal, 2016).

De todo esto queda que efectivamente hubo un avance como nunca antes se había logrado, pero en los actuales momentos, dado el resultado de las votaciones y particularmente la realidad colombiana, también es cierta la polarización y la división que se empieza a observar en el país y que se cierne como una amenaza para el éxito de estos procesos de paz, en parte por la incredulidad que tiene el pueblo colombiano por tantos intentos de negociaciones fallidas; por la desinformación que ha habido; por los odios enquistados, consecuencia inevitable de la violencia que han vivido los pueblos de Colombia; o simplemente por los intereses de algunos actores, políticos sobre todo, que más que paz, están buscando su protagonismo.

El asunto es que los psicólogos y psicólogas, y la psicología latinoamericana y colombiana, no pueden sustraerse a estas realidades. Esta investigación en el marco del tema de la agresión y la violencia, y partiendo como lo expresaban autores como Chaux (2003) y Jiménez-Bautista (2012) –que esta última tenía una connotación y razón cultural y no biológica y en este sentido construida–, nos muestra que se deben encontrar caminos que permitan desandar y deconstruir esta forma incivilizada de resolver los conflictos y las diferencias, sean estas políticas, religiosas o de otra índole. En este sentido, las negociaciones son el camino y no las balas (Ordás, 2008).

Particularmente existe un concepto, pudiera decirse nacido de la

psicología social, que a pesar de su uso reiterado sigue teniendo vigencia tanto en la investigación como en los acompañamientos psicosociales. Se refiere este a las actitudes. Una actitud se puede entender como una categoría social en la cual, las personas presentan un conjunto de ideas, creencias, elementos afectivos y tendencias de conducta ante un hecho social. Estas actitudes, que son categorías sociales aprendidas, devienen de experiencias directas o indirectas con los hechos sociales y de experiencias de socialización, con los padres, maestros, medios de comunicación, entre otros (Zanna & Rempel, 1988). Una consecuencia directa del papel del aprendizaje en la formación de las actitudes, es la posibilidad de moldearlas, modificarlas y cambiarlas. De acuerdo a ello, este hecho demarca una enorme potencialidad para este constructo, no solamente para conocerlas y evaluarlas, bien en el plano de la favorabilidad o desfavorabilidad, sino también para modificarlas de acuerdo a la intención de determinado actor social.

Para el caso que nos ocupa, la preocupación se centra alrededor de las ideas, emociones y tendencias de conducta que tienen los jóvenes universitarios hacia los diálogos de paz que se están dando con el grupo guerrillero de las FARC-EP. Básicamente esto deriva en el escepticismo que despierta este grupo por tantos esfuerzos de diálogos fallidos en el pasado. Se quiere cotejar, además, si lo que se comenta actualmente en los medios de comunicación respecto a la desconfianza que tienen las personas en estos diálogos y que en muchos casos ha llevado a generar una opinión de desfavorabilidad hacia el propio presidente (Revista Semana, 01 julio de 2015) tiene asidero entre los jóvenes. El estudio de la actitud representa un buen indicador a este respecto.

En general en este estudio de actitudes se tuvieron en cuenta varias dimensiones derivadas de estudios similares (Cárdenas, 2013; Rugeles, 2013) y de la información alrededor de los diálogos que se comenzó a socializar por los medios de comunicación. Entre estas dimensiones se registran: Actitud hacia los negociadores; hacia el lugar geográfico donde suceden los diálogos; hacia temas sensibles de la agenda como participación política, sometimiento; hacia el nivel de información;

hacia los diálogos en sí mismos; hacia el presidente como figura visible de los posibles acuerdos, entre otros aspectos.

Pues bien, como se ha podido señalar a lo largo de este artículo, lo que se observa de una manera reiterada, es la prevalencia de conductas agresivas y violentas, que demarcan la existencia de actitudes favorables o por lo menos permisivas hacia la resolución de conflictos de manera agresiva y violenta (Chaux, 2003; De Mesa-Melo, Carvajal-Castillo, Soto-Godoy & Urrea-Roa, 2013; Molina, 2017). Por ello esta investigación, dando respuesta a tal propósito en la construcción de paz, se ha planteado en el marco del tema de las actitudes, la pregunta ¿Cuáles son las actitudes que presentan los jóvenes universitarios frente a los diálogos de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP)? En el entendido que las actitudes representan capital importancia para las Ciencias Sociales, permitiendo conocer el conjunto de ideas, creencias, afectos, emociones y tendencias de conducta que las personas tienen hacia hechos sociales, posibilitando a partir de su análisis, generar opciones de cambio y transformación de acuerdo a las necesidades o por el contrario asegurar su mantenimiento.

MÉTODO

DISEÑO

El estudio de actitudes presentes en jóvenes universitarios respecto a los diálogos de paz entre el gobierno colombiano y los miembros del grupo guerrillero Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), corresponde a una investigación descriptiva, de acuerdo a los parámetros ofrecidos por Sabino (2014). Los estudios de esta naturaleza, están interesados en caracterizar una población respecto a una variable o conjunto de variables. No hay ninguna intención de establecer una relación de causa-efecto, o aun de covarianza entre variables. Respecto al diseño se siguieron los lineamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2010) para este tipo de investigaciones, interesadas en efectuar mediciones en un solo momento, con lo cual se adoptó el diseño transeccional descriptivo.

El paradigma orientador del estudio de acuerdo a los parámetros ofrecidos por la escuela de Frankfurt es el empírico analítico (Habermas & Husserl, 1995). Algunas de las características más notables de este modelo epistemológico son: control riguroso de variables, uso de modelos estadísticos para la comprobación de las hipótesis, formulación de leyes y por tanto, universalización del conocimiento y división de la variable o variables a investigar para su mayor comprensión.

PARTICIPANTES

La investigación se llevó a cabo con 305 estudiantes de Psicología en una universidad privada de Barranquilla, entre 18 y 35 años, hombres y mujeres y que en el momento del estudio estuvieran oficialmente matriculados. Las variables de exclusión simplemente fueron la edad, pues el estudio no permitió su aplicación a menores. Además, la recolección de la información se efectuó con estudiantes que cursaran de segundo semestre del programa de Psicología en adelante. Para el cálculo del tamaño de la muestra, se utilizó la fórmula para una población finita, conociendo el tamaño de la población de referencia que corresponde a 1.098 estudiantes. El muestreo utilizado fue un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Gallego, 2004).

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^{2} p * q}{d^{2} * (N-1) + Z_{\alpha}^{2} * p * q}$$

Donde:

N = Total de la población.

Zα= 2.576 al cuadrado, debido a un nivel de confianza del 99 %.

p = proporción esperada (en este caso 5 % = 0,05)

q = 1 – p (en este caso 1-0,05 = 0,95)

d = precisión o margen de error, que en esta investigación es de un 5 %.

INSTRUMENTOS

El instrumento utilizado para conocer las actitudes que presentan los jóvenes universitarios hacia los diálogos de paz con las FARC-EP, lo constituyó una escala tipo Likert diseñada en el marco de esta investigación. Para su validación, se llevaron a cabo los siguientes pasos: Para la validez de constructo, se parte de una búsqueda documental exhaustiva donde se enmarcan todos los aspectos involucrados en los procesos de negociación: negociadores, lugar, actores involucrados, naturaleza de los acuerdos, políticas gubernamentales. Esto dio lugar al diseño de un instrumento preliminar. Posteriormente se somete el instrumento a un grupo de tres jueces expertos, profesores universitarios de las Ciencias Sociales. De sus anotaciones surgen nuevos ítems y se descartan otros. Respecto a la confiabilidad, se realizó una muestra piloto con 30 estudiantes con las mismas características de la muestra final en cuanto a edad, sexo y nivel educativo.

Finalmente, el instrumento lo conformaron 16 afirmaciones referidas al constructo actitud, en el que se observan sistemas de creencias, emociones y conductas o manifestaciones de conducta. Los reactivos que hicieron parte de la escala final fueron sometidos a una prueba de consistencia interna registrándose en casi todos los ítems niveles medios de correlación, medidos mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Además, se realizaron pruebas de confiabilidad por los métodos de Alfa de Cronbach (.795) y dos mitades (.693 y .637, para la primera y segunda mitad respectivamente), obteniéndose una alta confiabilidad del instrumento. Cada una de las afirmaciones, por ejemplo *"Con Las Farc No Se Puede Negociar"*, podía ser respondida siguiendo la metodología de las escalas tipo Likert, mediante las opciones: Muy favorable, favorable, indeciso, desfavorable y muy desfavorable. El criterio para la calificación es otorgar cuatro puntos a la respuesta que denote mayor favorabilidad, y allí descender hasta cero puntos. Ver Anexo A (Instrumento de medición actitudes de los jóvenes universitarios respecto a los diálogos de paz con las FARC).

PROCEDIMIENTO

Para la realización de este estudio se utilizó un muestreo no probabilístico intencional, seleccionando los participantes de acuerdo a los criterios de inclusión y exclusión, en la población objeto, representada por hombres y mujeres de un programa de Psicología de una universidad privada de Barranquilla. La investigación incluyó estudiantes desde el segundo semestre de formación y se aseguró de que en ella participaran proporcionalmente representantes de todos los semestres académicos. Para la recolección de la información se utilizó una escala tipo Likert, la cual se diseñó de acuerdo a las dimensiones señaladas en la definición conceptual y operacional de la variable de estudio. Este instrumento se sometió a los criterios psicométricos ya referenciados. Después de la aplicación se procedió a construir una base de datos, aspecto que se efectuó mediante el programa informático SPSS, versión 24. Igualmente, en la construcción de esta base de datos se tuvieron en cuenta las dimensiones de la escala. Para el análisis de resultados y para la determinación de las frecuencias y los porcentajes, es muy importante no descuidar las categorías de favorabilidad y desfavorabilidad, tomando presente la dirección de cada uno de los reactivos que conformaron la escala. Para efectos de construir las tablas respectivas, en casi todos los aspectos evaluados, se sumaron las categorías muy favorables y favorables, y muy desfavorables y desfavorables.

RESULTADOS

El primer elemento a considerar en relación con este estudio, interesado en conocer las actitudes presentes en los jóvenes universitarios respecto a los diálogos de paz con las guerrillas adscritas a las fuerzas revolucionarias de Colombia FARC-EP, pretendió establecer a nivel general cuál es el grado de favorabilidad de estos jóvenes con el hecho social bajo evaluación. En este sentido los resultados muestran que 36 % de los participantes sitúan sus respuestas en los grados de favorabilidad. En este caso la frecuencia de respuestas positivas, aquellas marcadas en las opciones muy favorables o favorables corresponde a 99. En sentido contrario, las respuestas de desfavorabilidad,

bien las muy desfavorables o las desfavorables, ascienden a 21 %. La frecuencia llegó a 56 personas del total de la muestra representada por 277 participantes. Ver Tabla 1.

Tabla 1. Actitud general frente al proceso de paz

ACTITUD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Muy desfavorable	7	2 %
Desfavorable	49	18 %
Indeciso	122	44 %
Favorable	85	31 %
Muy favorable	14	5 %

Fuente: Elaboración propia

No obstante, este resultado que marca una ligera tendencia hacia la favorabilidad de los jóvenes universitarios pertenecientes al programa de Psicología de una universidad privada de Barranquilla, sorprende el dato relacionado con la cantidad de personas indecisas, las cuales no marcan tendencia, ni para la favorabilidad, ni para la desfavorabilidad. En este caso 122 personas, que corresponden al 44 % entre mujeres y hombres, localizan sus respuestas en la opción: ni favorable, ni desfavorable.

El anterior resultado identifica la generalidad de la prueba para señalar si hay una actitud positiva o negativa respecto a los diálogos de paz con las FARC-EP, en cuyo caso, como se observa en el estudio, existe cierta favorabilidad hacia los diálogos; esto, efectuado el análisis tomando como referencia cada uno de los ítems que conformó la prueba. Sin embargo, a continuación, se presenta el análisis de los resultados tomando en considerandos únicamente unos reactivos que se estiman nucleares en la conformación de la actitud de los participantes en el hecho social que se está evaluando. Estos reactivos están representados en las preguntas y afirmaciones siguientes: ¿Está usted de acuerdo con el proceso de negociación por la paz, entre el Gobierno colombiano y las FARC-EP?; ¿Cree usted conveniente el diálogo de paz, para acabar con la guerra en Colombia?; Con las FARC-EP no se puede negociar; Me gusta saber que se está dando una solución negociada al conflicto

colombiano; Definitivamente no confío en los diálogos de paz que se dieron en La Habana, Cuba, con la guerrilla de las FARC-EP; Las FARC-EP deben ser derrotadas militarmente y no me que cabe que con ellos exista diálogo alguno; En mi concepto, los colombianos no confiamos en los procesos de paz con las FARC-EP y finalmente, El gobierno no debe negociar con ningún grupo alzado en armas.

Efectuando pues, un análisis a estas preguntas nucleares, los resultados muestran que el 59 % de las personas del estudio indican actitudes de favorabilidad, lo que corresponde a más de 160 personas participantes. Por el contrario, solamente el 15 % de los sujetos del estudio ubican sus respuestas en ideas, creencias, tendencias de conducta o emociones en contra de los procesos de paz que se adelantaron con las FARC-EP durante estos años de negociación. Las respuestas de indiferencia o indecisión fueron igualmente relativamente bajas, pues solamente el 26 % de las personas se situó en este renglón. Ver Tabla 2.

Tabla 2. Núcleo básico

ACTITUD	FRECUENCIAS	PORCENTAJE
Muy desfavorable	11	4 %
Desfavorable	31	11 %
Indeciso	73	26 %
Favorable	103	37 %
Muy favorable	57	21 %

Fuente: Elaboración propia

En este sentido, por ejemplo, ante la afirmación "el gobierno no debe negociar con ningún grupo alzado en armas" solo un 8 % de la muestra mostró afinidad, en comparación con un 57 % que afirma la viabilidad de negociaciones en materia de paz con los grupos al margen de la ley, otro 26 % de los sujetos encuestados se mostraron indecisos o indiferentes. Otras preguntas como "me gusta saber que se está dando una solución negociada al conflicto colombiano" presentan un 68 % de favorabilidad versus 10 % de desfavorabilidad y 16 % de indecisión. Ver Tabla 3.

Tabla 3. Algunos aspectos nucleares

ACTITUD	ASPECTOS CONSIDERADOS			
	Solución negociada al conflicto		No se debe negociar con grupos alzados en armas	
	Frecuencia	*Porcentaje*	*Frecuencia*	*Porcentaje*
Muy desfavorable	18	2 %	28	2 %
Desfavorable	22	8 %	18	6 %
Indeciso	45	16 %	72	26 %
Favorable	101	36 %	86	31 %
Muy favorable	89	32 %	72	26 %
Datos perdidos	-	0,72 %	-	0,36 %

Fuente: Elaboración propia

Otros elementos analizados en esta escala, lo constituyen aspectos como el nivel de difusión de los diálogos, el lugar geográfico donde se desarrollaron las negociaciones y el clima general presente en el país para implementar los acuerdos establecidos. Respecto a estos temas se registran los siguientes resultados:

Ante la afirmación: "Estoy satisfecho con el nivel de información y difusión que han tenido los diálogos de paz por parte del gobierno", las respuestas de los participantes muestran su desfavorabilidad. Exactamente 130 participantes que corresponde al 47 % piensan que el nivel de información y difusión fue malo y más de 60 personas no toman partido ni en favor ni en contra de este aspecto.

Respecto al lugar geográfico donde se llevaron a cabo las negociaciones, por lo que indican los resultados de este estudio, las personas no estuvieron satisfechas. Más del 75 % de los estudiantes bajo estudio responden respecto al lugar, de manera desfavorable, muy desfavorable o indecisa. Esto equivale a más de 200 participantes. Ver Tabla 4.

Tabla 4. Difusión, lugar geográfico y ambiente en el país para las negociaciones de paz

ACTITUD	ASPECTOS CONSIDERADOS					
	Nivel de información y difusión		Lugar geográfico de las negociaciones		Ambiente en el país	
	Frecuencia	*Porcentaje*	*Frecuencia*	*Porcentaje*	*Frecuencia*	*Porcentaje*
Muy desfavorable	61	22 %	51	18 %	39	14 %
Desfavorable	69	25 %	39	14 %	52	19 %
Indeciso	67	24 %	122	44 %	82	30 %
Favorable	56	20 %	34	12 %	49	18 %
Muy favorable	24	9 %	31	11 %	55	20 %

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al ambiente general en el país para poner en marcha los diálogos de paz, la casuística señala en las respuestas de los participantes dos tendencias. En la primera hay una tendencia de favorabilidad que permitiría poner en marcha los acuerdos logrados con las FARC-EP. Tal tendencia es reportada por el 38 % de los participantes de este estudio. Respecto a la segunda tendencia, aproximadamente el 30 % registra que no existe un clima favorable para llegar a poner en práctica los acuerdos logrados.

Por otra parte, el estudio en mención indagó entre los participantes otros aspectos. Concretamente el rol del presidente, quien es en últimas, en el que recae las políticas de paz; el rol de los negociadores y un asunto muy importante que se refiere a qué tanto los sujetos de este estudio perciben, si con las negociaciones se abre el camino para la impunidad de los líderes guerrilleros. Las respuestas de las personas entrevistadas respecto a estos puntos muestran el siguiente comportamiento. Ver Tabla 5.

Tabla 5. Presidentes y políticas de paz, rol de los negociadores, diálogos e impunidad

ACTITUD	ASPECTOS CONSIDERADOS					
	Presidente y políticas de paz		Rol de los negociadores del gobierno		Diálogos e impunidad	
	Frecuencia	*Porcentaje*	*Frecuencia*	*Porcentaje*	*Frecuencia*	*Porcentaje*
Muy desfavorable	41	15 %	47	17 %	57	21 %
Desfavorable	53	19 %	41	15 %	70	25 %
Indeciso	103	37 %	112	40 %	87	31 %
Favorable	34	12 %	58	21 %	29	10 %
Muy favorable	46	17 %	19	7 %	34	12 %

Fuente: Elaboración propia

Llama la atención otra pregunta clave en este estudio. Se refiere a si los estudiantes piensan que las negociaciones son un camino para la impunidad, sobre todo a los líderes guerrilleros. En este caso más del 45 % de las personas encuestadas sienten y piensan que las negociaciones representan un camino para la impunidad. Esto está representado en 127 personas que estiman que las negociaciones pueden conducir a la impunidad de los líderes guerrilleros.

Finalmente se analizan en estos resultados dos aspectos más. Por un lado, la favorabilidad o desfavorabilidad en cuanto a que los guerrilleros después de los acuerdos asuman cargos políticos y la posibilidad de votar para la refrendación de los acuerdos de paz. En el primer aspecto más del 60 % de los participantes están en contra de la posibilidad de que estas personas lleguen a cargos de poder, representado en 185 participantes que califican como desfavorable esta opción. Solamente 15 % de los encuestados aceptarían con algo de agrado que después de una negociación y una conciliación la guerrilla ocupe cargos políticos. Ver Tabla 6.

Tabla 6. Cargos políticos y refrendación.

ACTITUD	ASPECTOS CONSIDERADOS			
	Asunción de cargos políticos		Refrendación del acuerdo de paz	
	Frecuencia	*Porcentaje*	*Frecuencia*	*Porcentaje*
Muy desfavorable	75	27 %	18	9 %
Desfavorable	110	40 %	30	16 %
Indeciso	51	18 %	53	27 %
Favorable	28	10 %	51	26 %
Muy favorable	13	5 %	42	22 %

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la posibilidad de votar para refrendar los acuerdos de paz, el estudio muestra que aproximadamente el 47 % de los participantes votarían en pro de estos acuerdos, mientras que el 24 % de las personas observan con desfavorabilidad la posibilidad de votar. Es importante tener en cuenta que este ítem, solamente fue respondido por 194 estudiantes.

DISCUSIÓN

El primer elemento a considerar en esta discusión, se relaciona con la polaridad presente en cuanto al grado de aceptación o rechazo de los diálogos de paz entre el gobierno colombiano y las FARC-EP, por parte de los jóvenes universitarios adscritos al programa de Psicología perteneciente a una universidad privada de Barranquilla. Aunque se muestra una ligera tendencia en la línea de la favorabilidad, a decir verdad, esta no es muy alta, situada en algo así como en 15 puntos. Lo que se hubiera esperado en este sentido entre estudiantes universitarios, en virtud de su compromiso, de la frescura de sus propuestas y del gran afán por observar resuelto un conflicto de más de 50 años, era una calificación de favorabilidad por encima del 80 %. Además, preocupa la falta de determinación en muchas respuestas, al preferir situar sus posiciones en el continuo de indecisión.

Si se comparan las respuestas obtenidas en este estudio, con los resultados arrojados en el plebiscito ocurrido el 2 de octubre de 2016,

encontramos bastantes coincidencias, siendo la más destacada el hecho de que las votaciones alrededor de aceptar los acuerdos de paz entre el gobierno y las FARC-EP, dividió literalmente al país, entre aquellos que aprobaban la gestión de paz llevada a cabo en este periodo de negociaciones liderado por el presidente Santos y aquellos otros que no aceptaban para nada los acuerdos. Es importante anotar que entre estos últimos el más fuerte liderazgo fue asumido por el expresidente Uribe y más tarde, se unió a él, el también expresidente Pastrana. A esto se suma el gran número de personas que se abstuvieron de participar en esta contienda política. Por lo que se sabe, la cifra de participantes, sumando los que votaron por el sí y los que votaron por el no, llegó a 12'808.858, situándose la abstención, cabe anotar la más alta en 22 años, en más del 62 % (Diario El Tiempo, 2 de octubre de 2016).

Ahora bien, el mismo análisis efectuado por los medios de comunicación, sobre todo en lo que respecta a la prensa hablada y escrita, con relación a los resultados del plebiscito se puede hacer para interpretar los datos de este estudio. Parece ser claro que la comunidad general, integrada por jóvenes, niños, niñas, adultos, mujeres, hombres, previo a este debate político, fue sometida por diversos actores sociales y grupos políticos a vastos sistemas de información de acuerdo a sus intereses y a sus requerimientos personales. La paz que debería ser un activo social que todos buscaran independientemente del partido o la filiación política, se convirtió en un caballo de batalla politiquero. De hecho, mucha de la información suministrada en forma de rumores y en muchos casos totalmente falseada, propició verdaderos temores en amplios sectores de la sociedad colombiana, entre ellos se cuentan grupos religiosos, amas de casa, colegios, medios de comunicación, estratos conservadores.

Si se analiza en detalle este proceso de desinformación que se dio justo antes de ocurridas las votaciones, para apoyar, o por el contrario rechazar los acuerdos de paz, que incluso dio lugar a que el director publicitario por el no, Juan Carlos Vélez, reconociera ante algunos medios de comunicación la estrategia de desinformación que tuvo lugar

(Diario El Espectador, 6 de octubre de 2016), se puede pensar que se estuvo ante lo que Stephen Stedman (1997) señala en sus investigaciones sobre los acuerdos de paz en el mundo, como actores saboteadores que a la postre dan con el traste en la búsqueda de los objetivos de conciliación que en últimas es el resultado esperado en cualquier proceso de negociación.

Por otra parte, contrastan los resultados encontrados en este estudio y los del mismo plebiscito, con los movimientos estudiantiles y de jóvenes después de esta cita democrática. En efecto, a pesar de que la favorabilidad en torno a los diálogos no es muy alta, evidenciado esto, en virtud del resultado de las votaciones a favor del no y en la investigación que se está describiendo, por la falta de contundencia en el grado de aceptación de los diálogos, lo que se empezó a observar una vez conocidos los resultados, fue la activa movilización de estudiantes de todas las condiciones y sectores sociales y en varias ciudades de Colombia, para que las personas responsables de la dirigencia política del país, se pronunciaran para hacer de la paz no una bandera política sino una realidad para millones de colombianos. Lo que se desprende de todo ello es que de la apatía y de la falta de participación de las gentes en Colombia, entre ellos los jóvenes, se pasó a una auténtica preocupación y dinamismo por hacer de los diálogos una fuente de movilización y protagonismo político, expresado en afirmaciones registradas en variados medios informáticos en donde se leía: "¡Guerra nunca más! ¡Paz ya!" (Sánchez, 2016).

Un tema que siempre será objeto de reflexión y análisis, pero que seguramente no podrá ser dilucidado del todo, es el referente a la ideología de género que, en el concepto de especialistas, le hizo tanto daño a los resultados del plebiscito. De manera expresa de varios sectores políticos, como los que representa el exprocurador Ordóñez, de sectores religiosos, como los grupos protestantes e incluso de muchos sectores católicos, se afirmó la negativa de apoyar los acuerdos logrados en La Habana, simplemente porque al hacerlo les parecía que al mismo tiempo estaban consintiendo la promulgación de la enseñanza en los

colegios y en otras instituciones de una ideología de género. Lo que al parecer disgustaba a estas personas era la posibilidad de que desde los colegios se coadyuvara en la construcción de una sexualidad insana (Revista Semana, 17 de septiembre de 2016; Ruiz-Navarro, 2016). De hecho, en entrevistas concedidas por la procuradora delegada para la Defensa de los Derechos de la Infancia, se afirma que los acuerdos de La Habana mencionaban más de cien veces la palabra género y explícitamente Edgar Castaño, presidente de la Confederación Evangélica de Colombia, dio la orden para que todos los fieles a esa religión votaran no al plebiscito, además múltiples pastores, entre los que se destacan César Castellanos y Miguel Arrázola, solo para mencionar algunos, que representan cientos de votos, tienen claras alianzas con líderes del No (Revista Semana, 9 de septiembre de 2016). En este sentido se puede decir que estas personas no entendieron que la palabra género designaba respeto por las diferencias entre hombres y mujeres e incluso con la comunidad LGTBI y menos que la discusión en torno a la ideología de género establece no que el sexo es una condición física y con ella se nace, sino que los roles y la manera en que los entendemos, es decir el género, es una construcción social y como tal somos las personas, la sociedad, las que los determinan. Si en la sociedad se piensa que los hombres son el sexo fuerte, esto será lo que se construya, si, por el contrario, aceptamos que hombres y mujeres son iguales, esto será lo que se co-construya en la enseñanza de los niños, niñas y jóvenes. En el mismo sentido se puede decir de las personas que nacen o se hacen homosexuales, será la sociedad quien las incluya o las excluya, proceso que depende de la educación.

La misma información obtenida por los votantes, en relación con este tema del género, muy seguramente llegó a los estudiantes participantes de esta investigación, lo que tuvo sus efectos en las respuestas de desfavorabilidad o por lo menos de desinterés encontrados. En relación directa con esto, muchos analistas políticos, periodistas, escritores, vaticinaron las consecuencias que tendría el tema del género puesto en circulación por personajes como la ministra de educación Gina Parody, en el resultado de las votaciones para refrendar los acuerdos

de paz. Un caso concreto se encuentra en las opiniones expresadas por el senador José David Name en relación con estos hechos. Según el senador, la funcionaria manejó mal esta crisis que generó un rechazó en la sociedad, la Iglesia y varias organizaciones políticas, derivando en multitudinarias manifestaciones públicas. Name afirmó que, de continuar la ministra de educación en el cargo, podría darse un rechazo al proceso de paz y esto a su vez llevaría a la victoria del NO en el plebiscito, como efectivamente sucedió (HSBnoticias, 14 de agosto de 2016). En un análisis realizado por Gustavo Álvarez Gardeazábal (2016) se afirmó que, la mala imagen del presidente Santos además del fenómeno mediático producido por la "Cartilla de marras", se han unificado tanto al plebiscito que, si no se da un giro de 180 grados, las urnas terminarán hundiendo la paz y derrocando al presidente.

En esta discusión que se está presentando y en la que se contrastan los resultados arrojados en este estudio con resultados hallados en otros contextos investigativos, no puede dejar de mencionarse una investigación, se pudiera decir longitudinal, liderada por la Universidad de los Andes. En este caso las mediciones arrancaron aproximadamente desde el año 2013 y abarcaron el concepto de unos 11 municipios colombianos. En la observación se realizaron comparaciones entre aquellos lugares geográficos en los cuales el conflicto armado se ha exacerbado a través de la historia y aquellos lugares en donde, se pudiera decir, el conflicto no se ha sentido. Los resultados de esta investigación son los siguientes: En las zonas de conflicto la aceptación de los diálogos de paz llega al 59,1 % con un nivel de rechazo del 27,1 %. De otro lado, en las zonas de no conflicto la aceptación asciende a 53,7 % y el rechazo a 32,6 %. Es decir, hay una ligera diferencia si la gente ha vivido el conflicto de cerca o simplemente lo ha escuchado (Rugeles, 2013).

Otros datos obtenidos por esta investigación fueron los siguientes: desmovilización definitiva de los guerrilleros, participación internacional para la implementación de los acuerdos logrados, perdón a los guerrilleros que confiesen sus crímenes, conocimiento respecto a que la confesión de crímenes llevaría realmente a la conciliación nacional, entre otros.

Algunos de los resultados más importantes respecto a estos puntos son los siguientes: En el caso de una movilización definitiva en virtud a los diálogos solamente el 21,7 % cree que es posible, mientras que 66,4 % cree que es o nada posible o poco posible; en cuanto a la participación internacional aproximadamente el 46 % está de acuerdo y el 40,3 % en desacuerdo, no obstante, la preferencia en este caso está dirigida hacia organismos como la ONU, más que hacia países particulares como Cuba, por ejemplo; en cuanto al perdón para los guerrilleros que confiesen sus crímenes, el estudio encontró en las zonas de conflicto que la gente no estaría de acuerdo con el no castigo. Esto fue reportado por más del 72 % de las personas entrevistadas. Finalmente, en cuanto al ítem si la confesión de crímenes contribuiría a la conciliación nacional se encontró que el 56 % opina que es muy importante la confesión para lograr la concordia entre los colombianos, en tanto que el 28 % piensa que esta confesión no ayudaría a la conciliación (Rugeles, 2013).

Aunque el estudio sobre actitudes hacia la paz efectuado en la ciudad de Barranquilla, no contempló algunos de los elementos consignados en el párrafo precedente, sí se pueden argumentar algunas reflexiones, entre ellas, que posiblemente una de las razones para que los resultados no fueran muy contundentes hacia la favorabilidad en torno a los diálogos de paz, obedece al lugar geográfico donde se desarrollaron estos diálogos y al protagonismo que tuvieron países como Venezuela. Realmente es claro el concepto desfavorable que tiene el presidente Maduro, no solo en Colombia, sino en todo el continente. La situación del otrora país petrolero relacionado con su ingobernabilidad, su crisis financiera, su inflación, su desempleo y la percepción cada vez más clara que más que un sistema democrático es una dictadura, así lo indican (Diario 4Vientos, 4 de julio de 2016).

Por otro lado, el país cubano siempre ha sido evaluado como un lugar donde se ha auspiciado a los grupos guerrilleros de Colombia y en general, en toda América Latina. Además, pese a los cambios observados en el mundo y en las propias políticas cubanas, aún entre muchas personas se considera que el gobierno de los Castro es un sistema

opresor y que se desentiende a la hora de hacer respetar los derechos humanos.

La investigación muestra gran variedad de matices que requieren ser discutidos. Uno de ellos es la participación política de los excombatientes. En este sentido, como se recordará, el presente estudio marca una gran desfavorabilidad en el hecho de que los guerrilleros participen en discusiones políticas. Más del 60 % de las personas son de esta opinión. Pueden estar en favor de los acuerdos, pero no les agrada la idea que después de tanto años de atrocidades como los que representó la guerra, ahora tengan la posibilidad de ocupar roles y puestos de poder. Similares resultados se registran en una investigación llevada a cabo por Cárdenas (2013), en la ciudad de Bogotá con una muestra de más de 770 bogotanos, en la cual el 69 % de las personas rechazan la posibilidad de que miembros de las FARC-EP participen políticamente. Con respecto a este punto, el seguimiento realizado por la Universidad de los Andes a los diálogos de paz, trazó el siguiente comportamiento. En los lugares más conflictivos del país, un 65 % de los entrevistados no están de acuerdo con la posibilidad de participación política, mientras que un 20,4 %, sí lo están. El dato en relación con esta misma variable, en este caso para los lugares sin presencia de conflicto se sitúa en los siguientes porcentajes: 70,6 % está en desacuerdo y 18,3 % de acuerdo (Rugeles, 2013).

No obstante, estos resultados, de acuerdo a lo que muestran las tendencias a nivel mundial, en cuanto a procesos de negociación conducentes a la firma de acuerdos de paz, lo que se esperaría es que los diálogos lleven a generar participación política y protagonismo de estos actores en los destinos del país y la sociedad donde combatieron. En numerosas ocasiones el principal negociador por parte del Estado, el señor De la Calle, mencionaba el hecho de que en últimas, lo que se quiere en un proceso de negociación de estas características es cambiar las balas y los fusiles por votos. Esto fue reiterado incluso por el propio presidente Santos (Diario El Espectador, 26 de septiembre de 2016). Respecto a este mismo punto Savater (1993) se refiere en su

libro *Política para Amador*, que en realidad la política y cómo hacerla es una convención producto de un gran acuerdo social. No obstante, desde todas las corrientes políticas o por lo menos desde la mayoría, se ha acudido a la fuerza para imponer las ideas o las maneras en que se piensa deben ser las actuaciones de las personas en el seno de los grupos. Pero cuando se toman medidas coercitivas o por la fuerza por parte de otros que intentan también imponer sus ideas, ya estas maneras pueden parecer subversivas. De acuerdo a ello, en esto de la política no hay buenas armas o malas armas.

Un aspecto importante para discutir en este estudio, hace referencia al análisis de la desfavorabilidad por parte de los jóvenes estudiantes al máximo protagonista de las políticas de paz en Colombia. Esto es, al presidente Santos. En efecto, de acuerdo a los resultados arrojados en esta investigación, buena parte de los participantes califican el rol del presidente en estos diálogos de manera negativa. Lo que se ha observado en los diversos seguimientos efectuados a la gestión del presidente y por tanto, la percepción que tienen los colombianos de su mandato, registra la caída de su favorabilidad. En un estudio realizado conjuntamente por las compañías encuestadoras Ipsos y Napoleón Franco y dado a conocer por diversos medios de comunicación, la imagen negativa del presidente llegaba al 73 %, mientras que el 76 % consideraba que no estaban de acuerdo con su gestión. En esta oportunidad, solo un 25 % tenía una percepción positiva de él (El Heraldo, 11 de marzo de 2016). Es importante señalar que en encuestas anteriores, su imagen positiva era observada por el 34 %. Lo que se desprende de ello es que por diversas razones entre las que se pueden anotar: el desgaste por los años de mandato; la dilatación de los procesos de paz; los diversos paros que ha enfrentado, entre ellos los paros agrarios y de los transportadores; las condiciones de los niños y niñas que han muerto en Colombia por desnutrición y otras causas; los escándalos por corrupción, que dicho sea de paso, no han sido menores en este gobierno, entre muchos otros, han llevado a un deterioro en su imagen y a un desgaste que explicaría en parte, por qué en este estudio su desfavorabilidad es relativamente alta (El Heraldo, 27 de marzo de 2015).

No obstante lo anterior, también es cierto que después de los últimos episodios sucedidos tales como: la movilización de los jóvenes y de muchas otras personas para lograr los acuerdos; las noticias sobre la estrategia utilizada por algunos sectores del No; el otorgamiento del premio Nobel de paz; la invitación al palacio de Buckingham y tal vez de la misma gestión realizada después de la pérdida del plebiscito, la imagen del presidente, de acuerdo a mediciones recientes, ha tenido un repunte. En efecto, los resultados de una encuesta socializada recientemente por la cadena televisiva RCN de Colombia, señalan que la imagen favorable del presidente ascendía al 40 %, mientras que la desfavorable bajaba al 54 %; si bien esta cifra de desfavorabilidad es alta, de alguna manera está mejorando la percepción hacia el mandatario por parte de los colombianos (Noticias RCN, octubre 18 de 2015).

A pesar de los datos y el análisis efectuado en torno a las personas que responden de manera desfavorable hacia los diálogos de paz, se hace evidente que el presente estudio, aunque sea por un estrecho margen, sitúa las respuestas inclinadas hacia la favorabilidad. Este resultado se encontró tanto en el análisis general de todas las respuestas, como en el escrutinio de aquellos puntos que se consideran nucleares tales como: ¿Está usted de acuerdo con el proceso de negociación por la paz entre el Gobierno colombiano y las FARC-EP?; ¿Cree usted conveniente el diálogo de paz, para acabar con la guerra en Colombia?; entre otros. Es decir, ciertamente hay un grado de favorabilidad hacia los diálogos de paz. ¿Cuáles son las razones que llevan a esto? Precisamente que las personas están cansadas de tanta guerra y sobre todo agobiadas por las consecuencias que este conflicto ha causado a los colombianos, traducido en los desplazamientos, en el número de muertos, en los daños ambientales, en los efectos sobre los niños y niñas, y en general sobre la población civil, en el desgaste personal de todos los combatientes. Por lo demás, las cifras y los balances son incalculables. Pero sin más, se diría que buena parte de estas razones legitiman la favorabilidad que tienen las personas hacia la solución pacífica y negociada del conflicto con las FARC-EP. De hecho, el estudio en cuestión y diversos sondeos, ante la pregunta si votarían refrendando la paz, manifiestan en

un porcentaje importante que llega casi al 60 % de manera afirmativa (El Heraldo, 11 de marzo de 2016).

No obstante, y esto es algo que se puede analizar *a posteriori*, los resultados como todos saben, es que la mayoría de los colombianos votaron NO en el plebiscito. Algunas de las razones para estos resultados son precisamente las que se vienen señalando en este artículo. Tales índices de favorabilidad de estos jóvenes hacia la paz negociada, se encontraron asimismo en el estudio de Cárdenas (2013) al cual ya se hizo alusión, en donde se observan claras dimensiones que muestran actitudes positivas hacia los diálogos. Algunas de ellas se evidencian por ejemplo en el hecho de estar de acuerdo con los diálogos, equivalente al 73 %; en la aceptación de la incorporación de los guerrilleros a la vida civil, con el 75 %; en la aceptación del perdón y en la aceptación de penas alternativas, llegando esta cifra al 66 % de los entrevistados.

Por otra parte, una de las razones que lleva a los colombianos y en este caso a un subgrupo de jóvenes universitarios a tener cierta favorabilidad hacia la paz, es el hecho de que en muchos casos las acciones de la guerrilla están justificadas por el desprestigio de las personas que lideran y hacen parte de las instituciones políticas, en una palabra, por las malas prácticas políticas y por la corrupción. Basta señalar los acuerdos entre política y paramilitarismo, las corrupciones del Senado, las malas prácticas en la contratación de las entidades públicas, entre otras, para pensar en que en Colombia se es legitimo llegar al poder por las armas. Particularmente en este estudio que se ha venido citando se menciona como detonantes para la confrontación armada en Colombia aspectos como la desigualdad social, la corrupción y en general, la lucha política. En este sentido no se habla de las FARC-EP como un grupo delincuencial o simplemente narcoterrorista (Cárdenas, 2013).

Entonces, como se señaló en el acápite de resultados, algunas de las personas correspondientes a más de dos tercios de la muestra registran que hay un buen clima actualmente en Colombia para poner en práctica los acuerdos con las FARC-EP. Finalmente, aunque los resultados

muestran en relación con los negociadores una polarización en cuanto a su juzgamiento sobre el rol que están cumpliendo, hay una proporción importante de favorabilidad. En tal sentido Kristian Herbolzheimer, actual director del programa de *Conciliation Resources* en Colombia, señala que realmente están servidas las condiciones para que se llegue a un acuerdo y por este camino a la paz. Entre otras razones argumenta la reducción de los conflictos en el mundo, la determinación en torno a que las diferencias deben solucionarse mediante el diálogo y en el caso particular de los diálogos con las FARC-EP, añade que se tienen unos excelentes negociadores, una agenda bien delimitada y un buen acompañamiento internacional (*Conciliation Resources,* 2012).

En este sentido están servidas las condiciones, más allá de los resultados del plebiscito, de los resultados de esta investigación y de las dificultades que algunas personas y grupos impriman a la dinámica actual del país, para que todos los colombianos empiecen la construcción de una paz, estable y duradera, no solamente con las guerrillas de las FARC-EP, sino con todos los grupos alzados en armas. De esta manera igualmente se respondería con contundencia a los interrogantes, por demás con toda razón, que han tenido diversas personalidades en el mundo y particularmente en el continente respecto a la absurda necesidad de someter a votación los deseos de paz de un pueblo (Peker, 2016).

CONCLUSIONES

El resultado obtenido en esta investigación referido a conocer las actitudes de jóvenes estudiantes hacia los diálogos de paz con el grupo guerrillero de las FARC-EP, hace pensar en una polarización entre los participantes, observándose dos tendencias: una tendencia inclinada a apoyar los diálogos en sus diversas aristas como son el lugar geográfico donde se han dado las negociaciones, las políticas del gobierno, entre otras, y una tendencia que se inclina al no apoyo de las negociaciones. Igualmente son notorias las respuestas de indecisión de los participantes en este estudio, reflejándose la incertidumbre y la falta de determinación por fijar una posición, en este caso tan trascendente, como la que representa el apoyar o no las negociaciones de paz.

Por otro lado, no puede dejar de mencionarse y de reiterar que los resultados de este estudio son un reflejo de los resultados obtenidos en el plebiscito, en el cual se observó tanto la polarización del país como la indiferencia, reflejada en el alto índice de abstención de estas votaciones para refrendar los acuerdos con las FARC-EP. A su vez es posible llegar a la siguiente conclusión: Las dinámicas existentes en el país en relación con los acuerdos, la imagen deteriorada del presidente por el desgaste que representa sus dos periodos de mandato, la mala imagen de las FARC-EP, el liderazgo que aún encarna el presidente Uribe y que ciertamente ha tenido un espíritu guerrerista y su posición claramente declarada de no estar de acuerdo con los diálogos, entre muchas otras variables, sin duda afectaron la favorabilidad de los colombianos hacia los diálogos y también afectaron las creencias, emociones y tendencias de conducta de los participantes de este estudio, para que el nivel de favorabilidad no fuera tan alto como se esperaba.

Algunas de las especulaciones que se pueden hacer, no solo para analizar este resultado, sino la posición general de los colombianos que, aunque por un estrecho margen, dijeron que no a los acuerdos serían las siguientes:

Una posición de indiferencia ante los sucesos políticos del país, lo que enmarca a su vez falencias en la socialización política en nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En esto seguramente se pueden encontrar culpables en las familias, en las instituciones educativas o en otras instituciones que, como el Senado, la Cámara u otros organismos no han generado políticas que permitan vislumbrar la importancia de esta dimensión en la vida de los seres humanos. Ahora bien, esta posición de indiferencia también puede ser explicada por el deterioro de la imagen de nuestras instituciones y nuestros gobernantes, debido a la corrupción y a las faltas éticas y morales en el ejercicio de sus funciones públicas. De hecho, históricamente instituciones como el Senado y la Cámara han gozado de muy mal concepto entre los colombianos. Se pudiera decir que el colombiano promedio asocia a los políticos, a sus roles y a las instituciones públicas con corrupción, malos manejos y enriqueci-

miento ilícito. De esta manera la gente piensa que en Colombia no hay política, ni ejercicio de la política, sino politiquería.

Aunque no era un objetivo explícito, otra dimensión importante que se desprende de este estudio es la imagen de la que goza el presidente. Tal y como se evidencia en los diversos medios informativos que muestran el descenso vertiginoso en popularidad por parte del primer mandatario, en términos generales en esta investigación de actitudes se observa el índice de desfavorabilidad del presidente Santos. Resulta por demás interesante poder establecer cuáles son las razones por las que los colombianos califican tan rigurosamente su labor. Entre ellas se puede mencionar el desgaste natural después de casi siete años de mandato; la percepción de que traicionó a quien lo montó en el poder; las propias dificultades y vicisitudes que ha tenido el proceso de paz; su cercanía con personajes de muy bajo nivel de aceptación, como es el caso del presidente de Venezuela Nicolás Maduro; los problemas financieros de la nación; la pérdida de buena parte de la plataforma continental en el Caribe colombiano; o simplemente la calificación de que ha efectuado inadecuadas gestiones en muchos temas neurálgicos de la vida nacional.

No obstante, todo ello, en las preguntas centrales encaminadas a conocer si las personas están de acuerdo con las negociaciones y los diálogos de paz, en porcentajes importantes hubo una tendencia favorable. Es decir, se muestra claramente que los jóvenes realmente quisieran que se diera la paz. El tema parece ser, por un lado, de incredulidad ante frustraciones y engaños anteriores y por otro, que no comparten aspectos neurálgicos como el sitio geográfico donde se adelantaron las negociaciones, el clima político actual en el país para poner en marcha los acuerdos, el nivel de difusión que ha tenido, la posibilidad que los miembros de las FARC-EP lleguen a ocupar corporaciones con poder político y sobre todo la posibilidad de que gracias a los acuerdos se dé impunidad.

Análisis aparte requiere la importante desfavorabilidad de los

acuerdos respecto a la posibilidad de que los guerrilleros del grupo insurgente de las FARC-EP, en virtud precisamente de los diálogos permitan la impunidad. Las actitudes de los estudiantes pueden ser perfectamente favorables hacia los diálogos, lo que realmente molesta y afecta de manera considerable el resultado consistente con el sí en el plebiscito y en la total favorabilidad en este estudio, es que después de años de acciones violentas en contra de los colombianos, sus conductas no sean penalizadas.

Respecto a la no aceptación por parte de la mayoría de los participantes de este estudio de que miembros de las FARC-EP puedan ocupar cargos en los sistemas legislativos del país, como el Senado y la Cámara, o quizás cargos políticos de otra naturaleza, representa un gran reto para la nación colombiana, pues la mayor motivación de estos grupos tanto en su conformación, como ahora en su desmovilización, es la posibilidad de que puedan obtener alguna participación en la vida política del país. Lo que se desprende de esto, es que para poner en práctica los acuerdos de paz, tanto los logrados antes del plebiscito, como los nuevos parámetros introducidos después de los ajustes, solicitados por los que representan el No, el gobierno en primer lugar, y los mismos excombatientes deben estar dispuestos a que las personas observen que en las negociaciones hay un capítulo importante relacionado con las penas y que efectivamente estas se cumplan. En segundo lugar, los colombianos deben estar dispuestos a aceptar penas alternativas como una forma de castigo para aquellas personas que en el ejercicio de su vida guerrillera cometieron crímenes contra el pueblo colombiano. Pero también se debe acudir al perdón para todas aquellas que en su vida de combatientes realizaron actos delictivos en contra de la sociedad.

Todo ello está asociado a otros elementos fundamentales que se desprenden de las experiencias que en el mundo se han dado en relación con conflictos y luchas armadas y que se articulan igualmente con el concepto de justicia transicional. Estos elementos son: Testimonios de verdad, justicia, que ya fue abordado, no repetición y reparación. A su vez la sociedad, los sistemas políticos, los medios de comunicación,

las instituciones tienen el compromiso inaplazable de no estigmatizar, de incorporarlos a la vida nacional y de construir nuevos escenarios posibles. La incorporación en la dinámica política de estos actores sociales, antaño imbuidos de formas anómicas de generar planteamientos para el desarrollo de la nación, es una opción que no debe dejarse de lado.

Para finalizar se quiere acudir a una reflexión efectuada por el científico social Nelson Molina (2017) en un artículo de aparición reciente, en el cual se concluye que de los aportes que pueda hacer la psicología y por extensión las demás ciencias sociales, depende si transitamos por escenarios de paz, o por el contrario continuamos en una guerra y una violencia perpetua.

REFERENCIAS

"Les doy la bienvenida a la democracia": Santos a las Farc (26 de septiembre de 2016). *Diario El Espectador*. Recuperado de: http://www.elespectador.com/noticias/paz/les-doy-bienvenida-]democracia-santos-farc-articulo-657111

Álvarez Gardeazábal, G. (12 de agosto de 2016). El huracán Gina. *Diario ADN*. Recuperado desde: http://eljodario.co/2016/08/12/el-huracan-gina/

Anders, V. (2001). *Etimologías de Chile*. Recuperado el 20 de octubre de 2016 desde http://etimologias.dechile.net/?violencia

Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: S.L.U. Espasa Libros.

Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bernardi, J. C., Algieri, R. D., Furlong, H., Di Módica, F., Netel, J., Tugender, E., ... & Bentolila, S. (2013). Agresión y maltrato como problemática laboral del ámbito médico sanitario. *Publicación Científica, 11*.

Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Revista Colombiana de Educación, 15*, 25-44.

Blanco, A. & Díaz, D. (2007). El rostro bifronte del fatalismo. Fatalismo

colectivista y fatalismo individualista. *Psicothema, 19*(4), 552-558.

Cárdenas, J. D. (2013). Opinión pública y proceso de paz: actitudes e imaginarios de los bogotanos frente al proceso de paz de La Habana entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC. *Ciudad Paz-ando*, *6*(1), 41-58.

Castellanos Díaz, J. (2013). *¿Cuánto nos cuesta la guerra?* Bogotá: Politécnico Gran Colombiano.

Conciliation Resources (2012). *Las conversaciones de paz en Colombia son una oportunidad para que la sociedad lidere los procesos de cambio*. Recuperado desde: http://www.c-r.org/es/news-and-views/news/las-conversaciones-de-paz-en-colombia-son-una-oportunidad-para-que-la-sociedad

Concha-Eastman, A. & Krug, E. (2002). Informe mundial sobre la salud y la violencia de la OMS: una herramienta de trabajo. *Revista Panamericana de Salud Pública, 12*(4), 227-229.

Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, (15), 47-58.

De Mesa-Melo, C. L., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F. & Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, *16*(3), 383-410.

De Rivera, J. L. G. (2001). El síndrome de acoso institucional. *Psiquiatria. com, 5*(1).

Doménech i Argemí, M. & Íñiguez Rueda, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (2), 68-77.

Doncel, M. V. & Andrés, J. M. A. (2006). Violencia en el medio hospitalario por pacientes con enfermedad mental. *Archivos de prevención de riesgos laborales, 9*(1), 20-27.

Echeverri, J., Morales, L. & Vargas, M. (2003). ¿El tamaño importa?: Formas de pensar el fortalecimiento militar en Colombia. *Revista de Estudios Sociales, 16*, 105-114.

El costo de la corrupción en Colombia (octubre 12 de 2013). *Revista Dinero*. Recuperado desde: http://www.dinero.com/pais/articulo/corrupcion-cuesta-colombia-mas-us800-millones/189367

Engler, B. (1996). *Teoría de la personalidad*. México: McGraw-Hill.

Freud, S., Strachey, J. & Freud, A. (2002). *Más allá del principio del*

placer. Barcelona: RBA Coleccionables.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.

Gallego, C. F. (2004). Cálculo del tamaño de la muestra. *Matronas profesión, 5*(18), 5-13.

Gual, R. & Andersen, M. J. (s.f.). Golpes, agresiones y tortura en las cárceles federales. Una aproximación a la violencia institucionalizada en el SPF. 2° Seminario Internacional Políticas de la Memoria. Seminario llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina.

Habermas, J. & Husserl, E. (1995). *Conocimiento e interés/La filosofía en la crisis de la humanidad europea* (Vol. 12). Valencia, España: Universitat de València.

Hanna, A. (2005). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza Editorial.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria descriptiva, correlacional o explicativa. En R. Hernández, C. Fernández & P. Baptista, *Metodología de la investigación* (pp.100-102). México D.F.: McGraw-Hill.

Hirigoyen, M. F. & Valls, N. P. (2001). *El acoso moral en el trabajo: Distinguir lo verdadero de lo falso*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Ideología de género, el caballo de batalla del No al plebiscito (9 de septiembre de 2016). *Revista Semana*. Recuperado desde: http://www.semana.com/nacion/articulo/ideologia-de-genero-el-caballo-de-batalla-del-no-al-plebiscito/493093

Imagen del presidente Santos, la más baja de todo su gobierno según encuesta de medios (11 de marzo de 2016). *El Heraldo*. Recuperado de: http://www.elheraldo.co/nacional/imagen-del-presidente-santos-la-mas-baja-de-todo-su-gobierno-segun-encuesta-de-medios

Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia, 19*(58), 13-52.

José D. Name aconseja renuncia de Gina Parody para evitar daños colaterales en plebiscito (14 de agosto de 2016). *HSBnoticias*. Recuperado desde: http://hsbnoticias.com/noticias/politica/jose-d-name-aconseja-renuncia-de-gina-parody-para-evitar-da-229578

Kassin, S., Fein, S. & Markus, H. R. (2010). *Psicología Social*. Boston,

Massachusetts: Learning.

Kurdhi, L. (1996). Effects of war on the behavior Lebanese preschool children: Influence of home environment and family functioning. *American Journal of orthopsychiatry, 66*(3), 401-408.

La cuestionable estrategia de campaña del No (6 de octubre de 2016). Diario *El Espectador*. Recuperado desde: http://www.elespectador.com/noticias/politica/cuestionable-estrategia-de-campana-del-no-articulo-658862

La del plebiscito fue la mayor abstención en 22 años (2 de octubre de 2016). *El Tiempo*. Recuperado desde: http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/abstencion-en-el-plebiscito-por-la-paz/16716874

La imagen de Maduro cae tanto como la renta petrolera en Venezuela (4 de julio de 2016). *Diario 4Vientos*. Recuperado el 22 de noviembre de 2016 desde: http://www.diario4v.com/mundo/2016/7/4/imagen-maduro-tanto-como-renta-petrolera-venezuela-10920.html

La imagen desfavorable de Santos sube al 56 % y supera la de Uribe (27 de marzo de 2015). *El Heraldo*. Recuperado desde: http://www.elheraldo.co/politica/la-imagen-desfavorable-de-santos-sube-al-56-y-supera-la-de-uribe-189299

Las cifras que ponen en aprietos a Santos y a las FARC (1 de julio de 2015). *Revista Semana*. Recuperado desde: http://www.semana.com/nacion/articulo/encuesta-gallup-aumenta-la-desaprobacion-de-la-gestion-de-santos/433258-3

Mantilla Valbuena, S. (2012). Economía y conflicto armado en Colombia: los efectos de la globalización en la transformación de la guerra. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos,* (55), 35-73.

Maquiavelo, N. (2009). *El príncipe* (Vol. 6). Madrid: Edaf.

Martino, C. (s.f.). *La agresividad-la violencia*. Recuperado el 7 de octubre de 2016 desde: http://www.wpanet.org/uploads/Sections/Mass_Media_Mental_Health/la-agesividad.pdf

Molina, N. (2017). Retos de la psicología en la construcción de paz en Colombia: ¿fatalismo o ingenuidad? *Pensamiento Psicológico*, *15*(1).

Mora, A. (2013). Promoviendo la exclusión, legitimando la agresión

e impidiendo la paz: las violencias invisibles contra las personas inmigrantes. Programa Andino de Derechos Humanos (comp.), *Globalización, paz y derechos humanos* (pp.81-100). Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.

Mori, J. L. C. (2012). Una revisión psicológica a las teorías de la agresividad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 15*(1), 80.

Munné, F. (2008). *La psicología social como ciencia teórica*. Edición Online. Recuperado de http://www. portalpsicología. org/pdfs/ 2008Munne. pdf

Nasi, C. (2006). En imprenta. Spoilers in Colombia: Actors and strategies. En *Challenges to Peacebuilding: Managing Spoilers During Conflict Resolution*, Editado por Edward Newman y Oliver Richmond. Tokyo: United Nations University.

Noticias RCN (18 de octubre de 2015). Aumentó la imagen favorable de Santos: Gran Encuesta Colombia Opina [Archivo de Video]. Recuperado desde: http://www.noticiasrcn.com/nacional-pais/aumento-imagen-favorable-santos-gran-encuesta-colombia-opina

Ordás, N. (2008). *Conflicto y violencia cultural en Colombia: Propuestas de transformación desde la escuela*. Bogotá, Colombia: Ediciones Corporación Correcaminos.

Osorio, M. & Morales, F. (29 de febrero de 2016). ¿Cuántos serán los indultados de las Farc? *El Espectador*. [En línea] Recuperado el 20 de octubre de 2016 desde: http://www.elespectador.com/noticias/politica/cuantos-seran-los-indultados-de-farc-articulo-619353

Parke, R. D. & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. *Handbook of child psychology, 4*, 547-641.

Pécaut, D. (2001). *Guerra contra la sociedad*. Barcelona: Espasa.

Peker, L. (2016). *Una forma de guerra. Las 12*. Recuperado el 28 de noviembre de 2016 desde: https://www.pagina12.com.ar/3837-una-forma-de-guerra

Piñuel, I. & Cantero, A. O. (2002). La incidencia del mobbing o acoso psicológico en el trabajo en España: Resultados del barómetro CISNEROS II sobre violencia en el entorno laboral. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, (7), 35-62.

Plebiscito por la paz: el decisivo voto de los evangélicos (17 de septiembre de 2016). *Revista Semana*. Recuperado desde: http://

www.semana.com/nacion/articulo/plebiscito-por-la-paz-el-voto-de-los-evangelicos-es-decisivo-para-la-campana/494042

Rangel-Suárez, A. (2004). Naturaleza y dinámica de la guerra en Colombia.

Rendón, J. C. V. (2009). Gonzalo Sánchez. Guerras, memoria e historia. *Estudios Políticos*, (25), 195-202.

Resultados de la votación del plebiscito por la paz en Colombia (octubre de 2016). *Diario El Universal*. Recuperado el 28 de octubre de 2016 desde http://www.eluniversal.com.co/resultados-y-votacion-del-plebiscito-por-la-paz-en-colombia

Rogowski, R. (2015). *Rational legitimacy: A theory of political support*. Princenton: Princeton University Press.

Rugeles, G. (2013). *¿Qué piensan los colombianos del proceso de paz? ¿Tienen las FARC, futuro político? Las 2 orillas*. Recuperado desde http://www.las2orillas.co/percepcion-del-conflicto-armado-el-proceso-de-paz-encuesta-de-la-universidad-de-los-andes/

Ruiz-Navarro, C. (31 de agosto de 2016). La "ideología" de género y la paz. *El Espectador*. Recuperado desde: http://www.elespectador.com/opinion/ideologia-de-genero-y-paz

Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. Caracas: Editorial Episteme.

Sánchez, N. (11 de octubre de 2016). *Fecha y hora de las movilizaciones por la paz en su ciudad*. Recuperado de: http://colombia2020.elespectador.com/pais/fecha-y-hora-de-las-movilizaciones-por-la-paz-en-su-ciudad

Savater, F. (1993). *Política para Amador*. Madrid: Ariel.

Schmitt, C. & Conde, F. J. M. P. (2004). *El Leviathan en la teoría del Estado de Tomás Hobbes*. Granada: Comares.

Segura, S. (2010). Impacto del conflicto armado interno en la familia colombiana. *Estud en Derecho y Gob*, *3*(2), 47-63.

Stedman, S. (1997). Spoiler Problems in Peace Processes. *International Security, 22*(2) 5-53.

Zanna, M. P. & Rempel, J. K. (1988). *Attitudes: A new look at an old concept*.

Anexo A

Instrumento de medición actitudes de los jóvenes universitarios respecto a los diálogos de paz con las FARC

ESCALA DE ACTITUDES

La siguiente escala presenta una serie de afirmaciones y preguntas, en las cuales se pretende evaluar el grado de acuerdo o desacuerdo que usted tiene respecto a los diálogos de paz con las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo) que se están desarrollando actualmente en La Habana, Cuba. Todos los ítems se relacionan entre sí con este aspecto. Aunque cada uno presenta sus propias particularidades.

No hay respuestas buenas o malas. Una respuesta buena es aquella que se acerca más a lo que usted piensa, de acuerdo a lo que se le pregunta. Responda la siguiente tabla.

TIPO DE RESPUESTA

1.Totalmente de acuerdo	2. De acuerdo	3. Ni en acuerdo ni en desacuerdo	4. En desacuerdo	5.Totalmente en desacuerdo

ITEM	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. ¿Está usted de acuerdo con el proceso de negociación del tratado de paz entre el Gobierno colombiano y las FARC-EP?					
2. ¿Cree usted conveniente el diálogo de paz para acabar con la guerra en Colombia?					
3. ¿Está de acuerdo que los líderes guerrilleros asuman cargos políticos?					
4. ¿Usted piensa que estas negociaciones son un camino para la impunidad de los líderes guerrilleros?					
5. Siento que los negociadores del gobierno han efectuado un buen papel en La Habana.					
6. El presidente ha estado totalmente equivocado en relación con las políticas de paz.					
7. Con las FARC-EP no se puede negociar.					
8. No hay un buen clima actualmente en Colombia para poner en práctica el acuerdo de paz con las FARC-EP.					
9. Me gusta saber que se está dando una solución negociada al conflicto colombiano.					
10. Definitivamente no confío en los diálogos de paz que se dieron en La Habana, Cuba, con la guerrilla de las FARC-EP.					
11. Las FARC-EP deben ser derrotadas militarmente y no me cabe que con ellos exista diálogo alguno.					
12. En mi concepto, los colombianos no confiamos en los procesos de paz con las FARC-EP.					
13. Estoy en desacuerdo con el lugar geográfico escogido para celebrar los diálogos de paz.					
14. El Gobierno no debe dialogar con ningún grupo alzado en armas.					
15. Estoy satisfecho con el nivel de información y difusión que han tenido los diálogos de paz por parte del gobierno.					
16. Yo votaré para refrendar los acuerdos de paz logrados con las FARC-EP.					

Convivencia escolar:

Desde una perspectiva educativa y social[1]

Dennys Martínez Franco[2]
Candy Chamorro González[3]
Marbel Gravini-Donado[4]

INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar es una temática a la que continuamente se hace referencia en diversas iniciativas sociales, educativas y políticas públicas, enmarcada en el análisis de esta situación en diferentes instituciones educativas del país e internacionales. Es por ello que se ha consolidado esta problemática como un campo de estudio desde la perspectiva analítico-prescriptiva, con el objetivo de describir procesos pertinentes en la interacción humana que permiten nutrir y edificar contextos escolares y comunitarios adecuados para un aprendizaje óptimo y se consoliden verdaderamente contextos educativos con calidad, de tal manera que se aminoren los riesgos relacionados con el

1 Derivado de los proyectos de investigación Diseño de un protocolo de intervención para la promoción de la convivencia escolar en IED y Factores de riesgo asociados al conflicto y la convivencia escolar en estudiantes de secundaria en Instituciones Educativas Distritales de Barranquilla.

2 Magíster en Educación. Psicóloga. Miembro del grupo de investigación CEPUM. Editora de revista *Vision Sy*, Universidad Metropolitana, Barranquilla, Colombia dmartinezf@unimetro.edu.co

3 Especialista en Educación. Contadora, Universidad de la Costa. candiilorena@gmail.com

4 Doctora en Educación. Magíster en Educación. Psicóloga. Líder Grupo de Investigación Sinapsis Educativa y Social, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. mgravini1@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar

fenómeno de la deserción, la reprobación y la ineficiencia en el aprendizaje escolar y juvenil.

En este sentido, resulta obligatorio para la educación propender por una formación y un aprendizaje integral, es decir, que no solo se forme al estudiante en el saber disciplinar, sino, que además debe formarse al ser humano, fomentando aquellos valores, habilidades y competencias que le van a permitir integrarse a la sociedad y al mundo laboral con una visión sólida de su entorno social, político y cultural, que le facilite el interactuar de una manera adecuada con los que lo rodean, siendo las instituciones educativas responsables tanto del proceso de enseñanza como de la convivencia de los estudiantes, lo cual debe estar explícito en su proyecto educativo institucional. Las instituciones educativas forman parte y desempeñan un papel protagónico en la sociedad actual teniendo en cuenta que se han modificado y ampliado sus objetivos, sobrepasando los de impartir ciertas destrezas y conocimientos básicos y extendiéndose a la finalidad de formar personas independientes, críticas y responsables en una sociedad democrática y pluralista.

Acorde con lo anterior, se expresa que la Convivencia Escolar puede considerarse como el eje central de toda institución educativa, y además la ilación fundamental para que se dé un aprendizaje; lamentablemente las experiencias en los centros educativos tanto públicos como privados muestran claramente que el conflicto escolar es un fenómeno bastante frecuente y grave tanto en niños como en adolescentes que están en constante interacción. Esto lleva a considerar que es urgente buscar las maneras de erradicar la violencia en las instituciones educativas. Es claro que la ausencia de violencia en las escuelas no se alcanza sino es a través del trabajo serio de todos los equipos docentes sostenidos por la coherencia, el principio de no-discriminación y por la solidaridad (Tuvilla, 2005).

Por lo tanto, cabe entender que el fenómeno de convivencia escolar viene constituyéndose en una problemática de gran interés no solo en el campo educativo, sino también en el social y familiar. Esto significa,

que la dimensión social se extiende y amplía como la vida misma, el deseo de pertenecer a ciertos grupos es un hecho casi inevitable en el ser humano, ya que ejerce cierta influencia sobre las personas, que puede ser de larga o corta duración. Para que exista interacción social es preciso que entre varios individuos sus comportamientos influyan recíprocamente, cuanto mayor sea la interacción, mayor será la tendencia a adaptar formas comunes de conductas y de igual manera esto puede propiciar conflictos, lo que hace necesario resaltar los valores y más aún el respeto a los derechos del otro. En aras de esto, el Gobierno de Colombia, se vio en la necesidad de incluir acciones para el desarrollo de los componentes de promoción, prevención y atención para mejorar la convivencia en las instituciones educativas del país, y es así como el Ministerio de Educación Nacional (2013) reglamentó la Ley 1620 que marca una ruta para mejorar la convivencia escolar, la cual tiene por objetivo:

> *Contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación –Ley 115 de 1994– mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia. (p.1)*

Si bien es cierto que el Gobierno establece sus planes para intervenir en los centros educativos en pos de mejorar la convivencia escolar, los programas ministeriales y las orientaciones oficiales sobre convivencia son solamente un marco de referencia y como tal permite una amplia gama de estructuraciones, modificaciones, adaptaciones y finalidades de sus proyectos. Es sabido, que existe un plan de convivencia común para todos, pero también es verdad que existe la libertad de sus proyectos en cuanto a convivencia escolar, que se ajusten a cada país y a cada escuela.

En razón a todo lo precedente surge la necesidad de realizar una intervención en términos de mejorar los parámetros de convivencia escolar en Colombia y en analizar los factores de riesgo asociados al conflicto y a la convivencia escolar en estudiantes. Dicha problemática se deriva de la constante demostración en las recientes muestras del crecimiento de la violencia en este contexto, que presenta un gradual aumento de casos registrados, es así que múltiples organizaciones reconocen este fenómeno y su impacto en la educación nacional, de acuerdo a la ONG Plan Internacional, América Latina es la región del mundo con mayor número de casos de matoneo, pues un 70 % de los niños escolarizados son afectados por ese tipo de prácticas (El Espectador, 13 de noviembre de 2013). En nuestro país, el Ministerio de Educación Nacional realizó una encuesta de deserción a nivel nacional y mostró que el 13 % de los niños y niñas que abandonaron sus estudios en el 2012 fueron víctimas de maltratos por parte de compañeros y/o docentes, cifra muy cercana a quienes abandonaron el colegio por razones asociadas al conflicto armado que vive el país desde hace más de medio siglo (El Espectador, 13 de noviembre de 2013). En los últimos años se han producido normas para tratar este problema en Perú, Bolivia, Chile y México. Este factor de constante exposición al fenómeno de la violencia, ha ido interviniendo en elementos culturales que legitiman la violencia como elemento normativo de convivencia.

CONVIVENCIA ESCOLAR

Se considera a la convivencia escolar como el proceso cotidiano de interrelación que se genera entre los diferentes miembros de una comunidad escolar. No se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción de los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva permanente y es responsabilidad del conjunto de los actores de la comunidad educativa. Las distintas dimensiones de la vida cotidiana que tienen lugar en una institución escolar dan cuerpo a aquello que llamamos convivencia escolar (Jalón & Seoane, 2011; Grande, 2010).

Es importante reconocer que los escenarios que más afectación presentan en términos de convivencia son los escenarios escolares, encontrándose principalmente: conflictos interpersonales; conductas agresivas o antisociales; desmotivación académica; conductas disruptivas en el aula; rechazo social; y *bullying* o acoso entre estudiantes (Ibarrola & Redín, 2012, citados en Álvarez, 2012). Así mismo, Lewin (1977) dice que las asociaciones entre personas, situaciones y resultados llegan a definir la conducta personal, como una función resultante del proceso continuo y multidireccional de *feedback* (Observatorio de Convivencia del Distrito de Barranquilla, 2013).

De igual forma, la convivencia está enfocada en compartir el aprendizaje de otro por medio de diversos espacios, logros y dificultades, proyectos y sueños. En este sentido, se menciona que el aprendizaje de valores y habilidades sociales, así como las buenas prácticas de convivencia son la base del futuro ciudadano, es por esto que dicho aprendizaje tiene lugar en gran medida en la experiencia escolar, existen espacios privilegiados como los consejos de curso en que los alumnos y alumnas pueden desarrollar hábitos tales como el debate respetuoso, el uso del diálogo para resolver discrepancias y la asignación de responsabilidades para enfrentar proyectos comunes (Gobierno de Chile, 2015).

La convivencia escolar puede considerarse como el eje central de toda institución educativa, y además la ilación fundamental para que se dé un aprendizaje, pero las experiencias en los centros educativos muestran claramente que el conflicto escolar es un fenómeno bastante frecuente y grave tanto en niños como en adolescentes que están en constante interacción, de esta manera es importante precisar que hay que buscar erradicar la violencia en las instituciones educativas.

En función de lo expresado recobra importancia señalar el aporte de Torres y Correa (2002) sobre un programa de aprender a ser persona y a convivir que enmarca el deber de formar personas maduras, con las habilidades sociales suficientes para tener amistades, afectos y amores, felicidad personal, y que participen creativamente en la construcción y

mantenimiento de una sociedad democrática, integrando las diferencias entre las personas y asimilando la necesidad de ser solidario y saber cooperar buscando objetivos colectivos. Por estas razones la convivencia implica vivir socialmente juntos, relacionarse con respeto y valores hacia el otro, aceptando la diversidad de manera responsable y sentido democrático.

A partir de lo anterior es de considerar que una sociedad sin normas legales claras derivaría en violencia irreparable; esta situación sería terrible porque imposibilitaría la sana convivencia y por el contrario favorecería la inmoralidad y la injusticia en las escuelas, y a nivel de la sociedad se perdería el bien común. Por esto, el aporte fundamental de la formación ciudadana en las escuelas es improrrogable ya que en la actualidad con carácter articulador se toman en cuenta los cambios sociales, económicos, culturales, afectivos, y cognoscitivos que favorecen la calidad educativa, despertando importancia en la formación del desarrollo humano en el marco de construir una mejor sociedad y fortalecer el respeto por sí mismo (Martínez, 2015).

ASPECTOS LEGALES DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Los repetitivos episodios de violencia que se vienen presentando en el interior de centros educativos y que afectan sin duda alguna la convivencia escolar, han sido tema de investigación desde diferentes disciplinas, que han permitido comprender la magnitud del fenómeno, entender su multicausalidad, su abordaje de intervención desde diversas aristas, esperando que sus resultados formulen soluciones efectivas a corto, mediano y largo plazo. Es así como la disciplina del Derecho hace su intervención gestando un amplio marco legal y normativo para abordar la problemática en el Estado colombiano que se expondrá a continuación.

La expresión derechos humanos comprende ciertos derechos básicos, o mínimos, que son inherentes a toda persona, y que se derivan únicamente de su condición de ser humano son, ante todo, las prerrogativas que el individuo tiene frente al poder estatal, y que limitan su

ejercicio, se caracterizan porque sus obligaciones correlativas recaen en los Estados y no en otros individuos. Los derechos humanos están contemplados en la ley y garantizados por ella, a través de los tratados, el Derecho Internacional Humanitario, los principios generales y otras fuentes del Derecho internacional. En razón de lo anterior, la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1996), expresa que:

> *El Derecho Internacional Humanitario establece las obligaciones que tienen los gobiernos de tomar medidas en determinadas situaciones, o de abstenerse de actuar de determinada forma en otras, a fin de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales de los individuos o grupos. (p.12)*

Ahora bien, con respecto al reconocimiento de los derechos humanos de los ciudadanos colombianos, las constituciones nacionales siguiendo las pautas del Derecho Internacional Humanitario, han cumplido con las obligaciones y los deberes de respetar, proteger y realizarlos; a manera de ejemplo, la Constitución Política de 1886 proporcionaba los mecanismos legales para hacerlos respetar y defender frente a posibles comportamientos que atenten contra su integridad física, moral o psicológica; garantizaba la libertad de enseñanza, y asignaba al Estado la suprema vigilancia de la educación en procura de la "…mejor formación intelectual, moral y física de los educandos" (artículo 41).

Actualmente el preámbulo de la Constitución de 1991 hace énfasis en asegurar la convivencia de sus asociados, así: "reconoce el respeto por la dignidad humana" (artículo 1), estipula como "fin del estado asegurar la convivencia pacífica" (artículo 2), "reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad" (artículo 5), contempla que "todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos" (artículo 13), establece que "en todas las instituciones de educación oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica" (artículo 41), de igual forma

establece que "los derechos fundamentales de los niños, tales como el derecho a la vida, a la integridad física, la salud y la seguridad social, tener una familia son prevalentes" (artículo 44) y declara además, "que serán protegidos contra toda forma de abandono y violencia, ya sea física o moral" (artículo 44).

Siguiendo los lineamientos constitucionales, dentro de la legislación nacional es necesario hacer referencia a la Ley 115 de 1994, o Ley General de la Educación, la cual define la educación "… como un proceso de formación permanente, personal, cultural, y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes" (artículo 1). Y en su artículo 87 al referirse a los manuales de convivencia establece que los "centros educativos tendrán un manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y obligaciones, de los estudiantes. Los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos, estarán aceptando el mismo" (p.45).

Así mismo, en reconocimiento a los derechos de la población infantil y adolescente, se expide la Ley 1098 de 2006 conocida como Código de la Infancia y la Adolescencia (que derogó el Código del Menor, Decreto 2737/89), cuya "… finalidad es garantizar a los niños, niñas y adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad en un ambiente de felicidad, amor y comprensión" (Dávila & Naya, 2012).

Finalmente, se expresa que el citado estatuto pone de presente la obligación de los establecimientos educativos, ya sean de carácter público o privado, de "…garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar" (artículo 43). En ese mismo orden de ideas, el numeral 2 de este artículo consagra la obligación de proteger "… contra toda forma de maltrato, agresión física o sicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros y de los profesores" (artículo 43). En su numeral 3 manifiesta la necesidad de

instituir "… en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica…" (artículo 43).

PANORAMA MUNDIAL FRENTE A LA INTERVENCIÓN EN VIOLENCIA Y CONVIVENCIA ESCOLAR

La Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, aprobó desde 1997, el proyecto titulado "Hacia una cultura de paz" en la que se promueve la no violencia que beneficie a la humanidad, particularmente a las generaciones venideras, por lo cual, centra su atención hacia la educación a todos los niveles, ya que la considera uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz. En ese contexto, es de particular importancia la educación en la esfera de los derechos humanos (ONU, 2012).

Esta decisión se encuentra fundamentada en un marco legal amplio que abarca en primera medida las resoluciones 52/15 (1997), en que se proclamó el año 2000 al Año Internacional de la Cultura de la Paz, y 53/25 (1998), en que se proclamó el período 2001-2010 Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo, y las resoluciones 56/5 (2001), 57/6 (2002), 58/11 (2003), 59/143 (2004), 60/3 (2005), 61/45 (2006), 62/89 (2007), 63/113 (2008), 64/80 (2009), y 65/11 (2010), aprobadas en relación con el tema del programa titulado "Cultura de paz".

Se llegó al consenso de que dentro de las medidas que adopten todos los agentes pertinentes en los planos nacional, regional e internacional deberán incluirse, entre otras, las medidas para promover una cultura de paz por medio de la educación, las cuales se citan textualmente a continuación:

A. Revitalizar las actividades nacionales y la cooperación internacional destinadas a promover los objetivos de la educación para todos con miras a lograr el desarrollo humano, social y económico y promover una cultura de paz;

B. Velar porque los niños, desde la primera infancia, reciban instrucción sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana y de tolerancia y no discriminación;

C. Hacer que los niños participen en actividades en que se les inculquen los valores y los objetivos de una cultura de paz;

D. Velar porque haya igualdad de acceso de las mujeres, especialmente de las niñas, a la educación.

E. Promover la revisión de los planes de estudio, incluidos los libros de texto, teniendo en cuenta la Declaración y el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia de 1995, para lo cual la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura prestaría cooperación técnica si así se le solicitara.

F. Promover y reforzar las actividades de los agentes que se indican en la Declaración, en particular la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, destinadas a desarrollar valores y aptitudes que favorezcan una cultura de paz, incluidas la educación y la capacitación en la promoción del diálogo y el consenso.

G. Reforzar las actividades en marcha de las entidades pertinentes del sistema de las Naciones Unidas destinadas a impartir capacitación y educación, cuando corresponda, en las esferas de la prevención de los conflictos y la gestión de las crisis, el arreglo pacífico de las controversias y la consolidación de la paz después de los conflictos.

H. Ampliar las iniciativas en favor de una cultura de paz emprendida por instituciones de enseñanza superior de diversas partes del mundo, incluida la Universidad de las Naciones Unidas.

Teniendo como referencia lo anteriormente descrito, los estados miembros de la ONU han asumido un compromiso por contribuir a dicho

objetivo, que se evidencia en el mejoramiento escolar, en la creación de sistemas de sanciones penales y jurídicas para jóvenes infractores (Hagedorn, 1997; Debarbieux, 1998; Mejía et al., 2001), en el fomento de una cultura de paz en todos los ámbitos de la vida, numerosas intervenciones que se hacen sobre todo en el tema de la convivencia pacífica dentro de las instituciones educativas en todo el mundo.

PANORAMA NACIONAL FRENTE A LA INTERVENCIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR

En Colombia el análisis de la violencia escolar tiene más de dos décadas de estudio (Erazo Santander, 2012), en la cuales se han entregado como resultado diferentes investigaciones que pretenden caracterizar el fenómeno desde nuestro contexto particular **(**Palomino & Paz, 2015; Delgado & Lara, 2008; Páramo, 2013). De igual forma se cuenta con un amplio marco legal y normativo (descrito con anterioridad).

En ese sentido, han sido muchas las intervenciones que se realizan en los centros educativos para mitigar la violencia; posiblemente uno de los reportes más completos que se hacen sobre experiencias educativas frente a la prevención de la violencia escolar en las instituciones colombianas se registró en el 2002, por el Ministerio de Educación Nacional.

Actualmente se ha implementado la política de educación *"educación de calidad el camino para la prosperidad"* que se fundamenta en la convicción de que una educación de calidad, es la que permite la formación de mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven para la paz (Ministerio de Educación Nacional, 2013); una definición de calidad que permite entender a la escuela o los centros educativos, como principales escenarios donde se promueven no solo la adquisición de conocimientos de diferentes áreas del campo del saber, sino que promueve la formación integral en la que se incluyen competencias personales y sociales, que le permitan a este individuo ser un ciudadano adaptado a las normas morales, éticas y culturales de la sociedad en la que vive (Chaves, 2014).

Partiendo de lo anterior se puede pensar que siendo una política nacional que promueve una cultura de paz, muchas de las instituciones educativas del país habrán implementado algunas intervenciones para prevenir y reducir el impacto de la violencia escolar o existirán protocolos de intervención para la convivencia escolar; sin embargo, no es posible constatar lo anterior, ya que en la búsqueda documental, se pudo evidenciar que son pocos los planes de intervención documentados y publicados sobre convivencia escolar en Colombia; aunque, si es posible encontrar las medidas que se han tomado desde los entes gubernamentales frente al tema de interés, cabe aclarar, que estas se entienden más como medidas preventivas y de actuación frente al fenómeno de la violencia escolar, que a protocolos de intervención específicos.

Dentro de los avances más significativos frente al tema de violencia escolar se considera a la Ley 1620 de 2013, y su Decreto reglamentario 1965 de 2013; "Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar". Dicha ley tiene como objetivo principal "identificar, reportar y hacer seguimiento a los casos de acoso escolar en todo el territorio colombiano" (p.1), para su cumplimiento se deberá contar con el apoyo de los padres, con todos los responsables del cuidado y la educación de los niños y los jóvenes en nuestro país.

A partir de esta Ley se crea la *Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar*, dividida en cuatro componentes: promoción, prevención, atención y seguimiento; cada uno de estos tiene una serie de objetivos orientados a fortalecer los procesos de formación para el ejercicio de la ciudadanía, los cuales se cumplen en el ámbito escolar cuando se diseña, desarrolla y evalúa el conjunto de acciones que fueron planteadas en el Decreto 1965 de 2013. De ahí que la ruta se considere una herramienta que busca apoyar al sector educativo en el fortalecimiento del ejercicio de los derechos humanos y derechos humanos

sexuales y reproductivos en la escuela, la mitigación de riesgos, el manejo de situaciones que afectan la convivencia escolar, y el seguimiento a lo que ocurre en los diferentes contextos y su manejo por parte de los establecimientos educativos. En síntesis, en esta ruta se definen los procesos y protocolos que deben seguir las entidades e instituciones involucradas, convirtiéndose en una respuesta integral a la realidad de la escuela en temas relacionados con la convivencia.

En cumplimiento de lo anterior, se crea en Barranquilla un sistema que realiza seguimiento a las diferentes situaciones de violencia a través del *Observatorio de Convivencia Escolar* como medida para estimular los canales de monitoreo en investigación, en torno al origen y desarrollo de los conflictos en la escuela, que permita la caracterización y el establecimiento de un marco situacional del conflicto escolar, las prácticas gubernamentales e institucionales para preservar la calidad en las relaciones humanas, la solución pacífica de los conflictos en las instituciones educativas y la vivencia en la cultura de la paz, siendo la escuela el escenario para la ciudadanía (Observatorio del Distrito de Barranquilla, 2013).

MÉTODO

La presente investigación se desarrolla bajo el paradigma empírico analítico el cual permite plantear limitadamente el tema de investigación de manera, concreta y objetiva (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Adicional a ello, se revela un estudio bajo la metodología cuantitativa, ya que la recolección de los datos se fundamenta en la medición y el análisis en procedimiento estadístico. Con respecto a la temporalidad, se resalta que este es transeccional, ya que el desarrollo e implementación se hará en un periodo temporal y espacial determinado (Namakforoosh, 2000). Así mismo, el diseño de la investigación fue trabajado como *Ex post facto* donde luego de recolectar la información pertinente se generaron los insumos para la creación del protocolo de intervención.

POBLACIÓN Y MUESTRA

Diseño muestral aleatorio, con un total de 171 estudiantes de 8° (63 %) y 9° (37 %) de la Institución Educativa Distrital de Barranquilla "Ciudadela 20 de Julio", en un rango de edades comprendidas entre 12 y 17 años, de los cuales se presenta una baja tendencia en edades de 12 (2 %), 16 (7 %) y 17 (6 %). Con relación a las tendencias superiores en cuanto a edades, se evidencian los siguientes años: 13 (11 %), 14 (47 %) y 15 (27 %). Donde el 45 %, es decir, 77 pertenecían al género femenino y 94 al género masculino representando el 55 % de la muestra total.

INSTRUMENTOS

Para el desarrollo del estudio se contó con la administración de los siguientes instrumentos:

1. *Formato de Consentimiento Informado.* Diseñado y aplicado por los autores para efecto de garantizar el cumplimiento del código ético de aseguramiento de las condiciones, confidencialidad e integridad de los participantes en el estudio.

2. *Cuestionario de Solución de Conflictos y Eventos de Agresión Escolar.* Diseñado por Ortega y Del Rey (2003). Conformado por 16 ítems, 14 estructurados con escala de cuatro grados de frecuencia (ej. "*P3. Cuando tienes un conflicto con alguien, ¿tratas de pensar en cómo estará pensando la otra persona?*"*: nunca (1), alguna vez (2), algunas veces (3), muchas veces (4)*) y dos de corte semiestructurado, relacionados con las estrategias de resolución de conflictos.

3. *Escala Actitudinal de Situaciones Asociadas con la Convivencia Escolar.* Diseñada y validada por Cortés y Martínez (2014). Conformada por 30 ítems en escala tipo Likert (ej. "*P1. Las discusiones entre los estudiantes generalmente se pueden resolver dialogando": total desacuerdo (1), moderado desacuerdo*

(2), desacuerdo (3), acuerdo (4), moderado acuerdo (5), total acuerdo (6)) y una sección complementaria de cinco preguntas de orden sociodemográfico. Se estimó el nivel de confiabilidad de la escala, con un índice *Alfa de Cronbach* (α: .85).

RESULTADOS

Los primordiales hallazgos derivados del análisis de los resultados correspondientes a la aplicación del Cuestionario de Solución de Conflictos y Eventos de Agresión Escolar, y la Escala de Convivencia Escolar, con una muestra de 171 estudiantes de 8° y 9° pertenecientes a la Institución Educativa Distrital Ciudadela 20 de Julio ubicada al sur de la ciudad de Barranquilla se describen a continuación:

Se evidencia que la presencia del género femenino es de 77 y el género masculino de 94.

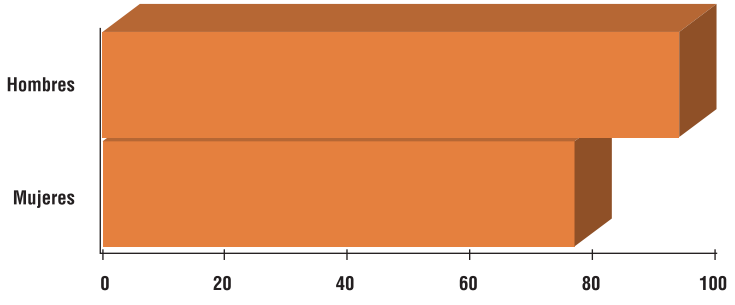


Figura 1. Muestra por género
Fuente: Elaboración propia de autores

En términos de porcentajes se revela que el género femenino representa el 45 % y el género masculino 55 %, lo que indica que la presencia de los estudiantes del sexo masculino es mayor en comparación con el sexo femenino.

Ahora bien, en aras de evidenciar al fundamento básico y el objetivo general, se revelan los hallazgos obtenidos por medio de sus preguntas más relevantes.

Tabla 1. Pregunta: ¿Si un compañero o compañera trata de imponerte su criterio y no te permite explicar cuáles son tus ideas?

OPCIONES	CANTIDAD	PORCENTAJE
Grito o le insulto	14	8 %
Insisto en que me atienda	117	68 %
Pido ayuda	25	15 %
No vuelvo a hablarle	15	9 %
Total	171	100 %

Fuente: Elaboración propia de autores

Como se evidencia en la Tabla 1 relacionada con la pregunta "Si un compañero o compañera trata de imponerte su criterio y no te permite explicar cuáles son tus ideas" la opción más acogida por los estudiantes fue "Insisto en que me atiendan" con 68 % y la menos escogida fue "Grito o le insulto" con un 8 %.

Tabla 2. Pregunta: Cuando tienes conflicto con un algún compañero o compañera ¿buscas a alguien que puede ayudarte a resolverlo?

OPCIONES	CANTIDAD	PORCENTAJE
Nunca	38	22 %
Alguna vez	36	21 %
A veces	72	42 %
Muchas veces	25	15 %
Total	171	100 %

Fuente: Elaboración propia de autores

Tabla 3. Pregunta: Cuando tienes un conflicto con alguien, ¿tratas de pensar en cómo estará pensando la otra persona?

OPCIONES	CANTIDAD	PORCENTAJE
Nunca	38	22 %
Alguna vez	38	22 %
A veces	57	34 %
Muchas veces	38	22 %
Total	171	100 %

Fuente: Elaboración propia de autores

De acuerdo a las situaciones de interacción y expresión de ideas para solucionar problemas, se muestra que los estudiantes reportan con mayor frecuencia la opción "a veces" con 42 % y 34 %. Ahora, si observamos la que menos eligen se presenta en esta categoría la opción "Muchas veces" con 15 % y 22 %.

Tabla 4. Pregunta: ¿Intervienen tus profesores en la resolución de tus conflictos?

OPCIONES	CANTIDAD	PORCENTAJE
Nunca	14	8 %
Alguna vez	33	19 %
A veces	61	36 %
Muchas veces	63	37 %
Total	171	100 %

Fuente: Elaboración propia de autores

Tabla 5. ¿Intervienen tus compañeras o compañeros en la resolución de tus conflictos?

OPCIONES	CANTIDAD	PORCENTAJE
Nunca	33	19 %
Alguna vez	44	26 %
A veces	68	40 %
Muchas veces	25	15 %
Total	171	100 %

Fuente: Elaboración propia de autores

Los estudiantes presentan una gran tendencia en la opción de respuesta "a veces", los profesores intervienen en los conflictos (36 %) al igual que sus compañeros (40 %).

Tabla 6. ¿Te sientes insultado(a), ridiculizado(a), cuando te dicen sobrenombres y se meten verbalmente contigo en el colegio?

OPCIONES	CANTIDAD	PORCENTAJE
Nunca	53	31 %
Alguna vez	38	22 %
A veces	51	30 %
Muchas veces	29	17 %
Total	171	100 %

Fuente: Elaboración propia de autores

Tabla 7. ¿Insultas a otros, los ridiculizas, les dices sobrenombres y te metes verbalmente con ellos?

OPCIONES	CANTIDAD	PORCENTAJE
Nunca	63	37 %
Alguna vez	48	28 %
A veces	47	27 %
Muchas veces	13	8 %
Total	171	100 %

Fuente: Elaboración propia de autores

Tabla 8. ¿Te ha pasado que otros han hablado mal de ti a tus espaldas y has perdido los amigos por eso?

OPCIONES	CANTIDAD	PORCENTAJE
Nunca	86	50 %
Alguna vez	52	30 %
A veces	28	16 %
Muchas veces	5	3 %
Total	171	100 %

Fuente: Elaboración propia de autores

Tabla 9. ¿Hablas mal de una persona que no te cae bien, procurando que otros también piensen mal de ella?

OPCIONES	CANTIDAD	PORCENTAJE
Nunca	116	68 %
Alguna vez	38	22 %
A veces	14	8 %
Muchas veces	3	2 %
Total	171	100 %

Fuente: Elaboración propia de autores

Los estudiantes en su mayoría plantean que "alguna vez" o solamente "a veces" han sido ridiculizados o han ridiculizado a sus compañeros, ya que al sumar estas opciones de la tabla 6 y 7 superan en porcentaje a la opción "nunca". En cuanto a la situación de evidenciar si los estudiantes han hablado mal de otros compañeros se logró identificar que el 68 % se ha inclinado por la opción "Nunca". Sin embargo, solo la mitad de los estudiantes consideran que sus compañeros nunca han hablado mal de ellos y la otra mitad considera que alguna vez, a veces o muchas veces si lo han hecho, sumando estas tres opciones de respuesta un 50 %.

Tabla 10. ¿Te has sentido perseguido(a), hostigado(a) o intimidado(a) por otros de forma prolongada?

OPCIONES	CANTIDAD	PORCENTAJE
Nunca	133	78 %
Alguna vez	21	12 %
A veces	13	8 %
Muchas veces	4	2 %
Total	171	100 %

Fuente: Elaboración propia de autores

Tabla 11. ¿Has perseguido, hostigado e intimidado, en solitario o en grupo, a otros(as) compañeros(as)?

OPCIONES	CANTIDAD	PORCENTAJE
Nunca	151	88 %
Alguna vez	11	6 %
A veces	3	2 %
Muchas veces	6	4 %
Total	171	100 %

Fuente: Elaboración propia de autores

Tabla 12. ¿Te has sentido acosado(a) sexualmente y has sentido miedo por esa razón?

OPCIONES	CANTIDAD	PORCENTAJE
Nunca	150	88 %
Alguna vez	13	9 %
A veces	4	2 %
Muchas veces	2	1 %
Total	171	100 %

Fuente: Elaboración propia de autores

Tabla 13. ¿Crees que tu forma de expresarte y de comportarte ha podido dar lugar a que alguien se sienta acosado(a) sexualmente por ti?

OPCIONES	CANTIDAD	PORCENTAJE
Nunca	140	81 %
Alguna vez	25	15 %
A veces	3	2 %
Muchas veces	3	2 %
Total	171	100 %

Fuente: Elaboración propia de autores

De acuerdo a las Tablas 10, 11,12 y 13 relacionadas con las palabras perseguido, acosado, hostigado e intimidado los estudiantes han revelado que tanto cuando ejercen la acción ellos o se la realizan a estos, su opción se presenta con mayor frecuencia en "Nunca".

En relación a la percepción que tienen los estudiantes frente a quienes son las personas en la comunidad educativa que deberían resolver los conflictos en el colegio, se muestran los siguientes resultados de la Tabla 14.

Tabla 14. Percepción de los estudiantes en la resolución de conflictos. ¿Quién crees que debe encargarse en el colegio de ayudar a resolver conflictos?

RESPONSABLE	PORCENTAJE
Profesores y estudiantes	61%
Profesores	30%
Solo estudiantes	2%
Independiente	7%

Fuente: Elaboración propia de autores

Como se ilustra en la Tabla 14 los estudiantes manifiestan con un 61 % que los responsables de resolver los conflictos son los profesores y estudiantes, y asimismo se identifica con un 2 % que solos los estudiantes no podrán ser los responsables de resolver los conflictos.

Tabla 15. Palabras relacionadas con la calificación de conflicto

	CANTIDAD	PORCENTAJE
Problemas	72	42 %
Insultos	15	9 %
Peleas	10	6 %
Golpes	10	6 %
Discusiones	59	34 %
Acoso	5	3 %

Fuente: Elaboración propia de autores

Tabla 16. Palabras relacionadas con la calificación de violencia

	CANTIDAD	PORCENTAJE
Intimidación	8	5 %
Burlas	3	2 %
Violencia verbal y física	100	58 %
Maltratos	45	26 %
Apodos	3	2 %
Amenazas	12	7 %

Fuente: Elaboración propia de autores

En las Tablas 15 y 16 se denota que la palabra mayormente elegida como calificación de conflicto es “Problemas” con un 42 % y la escogida de violencia es “Violencia Verbal y Física” con un 58 %.

DISCUSIÓN

La investigación se enmarca desde una perspectiva esencialmente educativa, fundamentada en la convivencia escolar con un respaldo holístico que permite propiciar acciones de cambio a través de un plan de intervención psicoeducativa orientado a la calidad de vida escolar ajustado a los hallazgos del proyecto.

Este trabajo estuvo orientada desde un referente de consulta en torno a diversos escenarios e instituciones educativas del distrito de Barranquilla concernientes a la convivencia escolar y su relación con la familia, la sociedad y la educación, en función de un plan de intervención educativa. Yuren y De la Cruz (2016) también encontraron similitudes con este estudio al determinar la influencia de la familia y la sociedad en los procesos que conllevan a una convivencia escolar adecuada.

Este proyecto tiende al fortalecimiento de los procesos investigativos enfocados al área educativa que propenden por mejorar la convivencia escolar, tomando como referentes diversos estudios (Ramírez & Ramírez, 2016; Soto, 2017; Muñoz, Lucero, Cornejo, Muñoz & Araya, 2014) que desarrollaron vínculos y estrategias que orientan a mejorar la convivencia escolar y en este sentido a contribuir con un plan de intervención educativa que logre fortalecer a todos los estudiantes en las relaciones inter-estudiantiles.

El proyecto en sí mismo al describir la convivencia escolar en los colegios del distrito de Barranquilla intervenidos fue positivo para estas instituciones, puesto que los resultados les brindan un diagnóstico de la problemática y pueden hacer una mejor prevención, seguimiento e intervención frente a esta realidad. En la medida en que se generen cambios significativos en los patrones de convivencia escolar, se estará aportando al desarrollo de condiciones más favorables para incrementar el rendimiento escolar, el desarrollo de competencias ciudadanas y la calidad de vida. Así lo evidencia de igual forma, Alarcón, Añorve, Sánchez y Salgado (2016) agregando que dichos patrones dependen en

gran manera de los enfoques que imparte la familia y el tipo de sociedad en que convive.

CONCLUSIÓN

Finalmente después de haber evidenciado los resultados anteriores con sus interpretaciones respectivas, logramos concluir varios aspectos, uno de estos es que la gran parte de los estudiantes conviven con otros familiares diferentes a su familia principal o básica conformada por padre, madre y hermanos, lo cual según Palomino y Paz (2016), se considera una de las causales principales de sus dificultades y falta de valores.

En cuanto a la reacción que presenta el estudiando cuando no lo dejan expresar sus ideas, se revela una mayor acción en el insistir hasta lograr que la otra persona tenga en cuenta su criterio. Sin embargo preocupa que los resultados muestren un alto porcentaje de respuestas asociadas a la agresión verbal, concluyendo que para los adolescentes es común insultar, ridiculizar y usar expresiones verbales desobligantes hacia sus compañeros, lo cual evidencia un clima escolar negativo para una sana convivencia y para establecer relaciones de afecto y amistad.

Por otro lado, se observó que los alumnos manifiestan que las personas responsables de resolver los conflictos que se presenten dentro del salón de clases son los profesores, puesto que ellos son los que representan la autoridad en estos espacios académicos, sin dejar de lado su responsabilidad como estudiantes, pero que no puede ser solo de ellos.

Por otra parte, el apartado que tenía la finalidad de evidenciar si los estudiantes se sentían perseguidos, intimidados, acosados y hostigados particularmente en el plano sexual por los mismos compañeros logró revelar que para la mayoría de los estudiantes encuestados no se presenta esta situación, lo cual es favorable para el desarrollo personal y social del alumno.

Para terminar, se recomienda seguir realizando investigaciones como estas con el propósito de tener un panorama global de las afectaciones que presenta todo adolescente que estudia en un centro educativo, que permitan establecer criterios adecuados para la estructura del diseño de protocolo de convivencia escolar que ha de realizar cada Institución Educativa Distrital (IED). Así mismo, se recomienda avanzar en la generación de nuevo conocimiento para la comprensión de la dinámica relacional asociada con los patrones de convivencia escolar y sus estrategias de intervención en particular hacer referencia a las interacciones verbales que se dan tanto en el aula de clases como en los escenarios familiares y que son generadores de violencia. Para próximas investigaciones se implementará un sistema de recolección de la información *online*, lo cual implica un desarrollo tecnológico, como valor agregado del proyecto.

REFERENCIAS

Alarcón, G., Añorve, J., Sánchez, M. & Salgado, T. (2016). Los factores psicosociales como impacto en el bajo rendimiento escolar de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero/Psychosocial factors as impact on poor school performance of the students of the Autonomous University of Guerrero. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *7*(13), 107-125.

Álvarez, G. D. (2012). La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos. *Psicothema*, *24*(4), 683. Recuperado de http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=84892a01-3290-4b68-a270-c15bac09a3c6%40sessionmgr4004&hid=4104

Constitución Política de 1886. Recuperado el 13 de enero de 2017, de http://www. mamacoca.org/docs_de_base/Legislacion_tematica. Constitucion_Colo mbia_1886. pdf

Constitución Política de 1991. Recuperado el 10 de noviembre de 2016, de http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125

Cortes, O. & Martínez, A. (2013). Diseño de un protocolo de intervención para la promoción de la convivencia escolar en una .

Proyecto de investigación, Facultad de Psicología, Universidad de la Costa.

Chaves, R. (2014). La estigmatización de la adolescencia como grupo poblacional en riesgo en la construcción de la ciudadanía. *SINETICA. Revista Electrónica de Educación, 42*(1), 1-17. Recuperado de http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=25120113-7b7d-4e31-9f20-8cafa7510a9e%40sessionmgr198&hid= 102

Dávila, P. & Naya, L. (2012). La protección de la infancia en situaciones de riesgo en América Latina a través de los códigos de la niñez. *Revista Interuniversitaria, 19*(1), 99-112.

Debarbieux, É. (1998). "La violence à l'école: approaches européenes», Institut National de Recherches Pédagogiques. *Revue Française de Pédagogie*, (123).

Decreto 1965 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. (11 de septiembre).

De Educadores, A. P. (2013). Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co

Delgado, S. & Lara, S. (2008). De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas. *Universitas Psychologica, 7*(3), 673-690. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n3/v7n3a06.pdf

Erazo Santander, O. A. (2012). Reflexiones sobre la violencia escolar. *Revista de Psicología GEPU, 3*(1), 74-86.

Gobierno de Chile (2015). *Convivencia escolar y resolución de conflictos*. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/basica/File/Separata30.pdf

Grande, M. J. C. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, *3*, 154-169. Recuperado de http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/448

Hagedorn, R. (1997). *Foundations for practice in occupational therapy*. 2ª ed. Edinburgh: Churchill Livingstone.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.

Jalón, M. & Seoane, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, *23*(2), 252-259. Recuperado de http://www.unioviedo.net/reunido/index.php/PST/article/view/9031

Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446 (8 de noviembre).

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214 (8 de febrero).

Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Colombia. Diario Oficial No. 48.733 (15 de marzo).

Lewis, B. (1977). *Gene expression plasmids and phages*. New York: John Wiley.

Martínez, D. (2015). *Factores de riesgo: conflicto y convivencia escolar*. Recuperado de: http://doczz.es/doc/4144517/factores-de-riesgo--conflicto-y-convivencia-escolar-denny

Mejía, M., Jaramillo, D., Herrera, D., Muñoz, O., Ruiz, L., Tovar, J. & Ortega, P. (2001). *Conflicto y convivencia en la escuela, perspectivas*. Medellín: IPC de la Corporación de promoción popular. Medellín.

Muñoz, M., Lucero, B, Cornejo, C., Muñoz, P. & Araya, N. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, *16*(2), 16-32.

Naciones Unidas (1996). El derecho internacional humanitario. Recuperado de: http://www.un.org/es/sc/documents

Namakforoosh, N. (2000). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.

Observatorio de Convivencia del Distrito de Barranquilla (2013). *Escenarios para la construcción de ciudad desde la educación para la paz*. Disponible en: http://observatorioescolar.org/index.php/publicaciones/articulos-cientificos

ONU (2012). *Manual para la convivencia de le educación básica*. Recuperado de: http://www.imm.edu.mx/zavaleta/pdf/manual-de-convivencia-escolar.pdf

Ortega, R. & Del Rey, R. (2003). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*(3), 159-180.

Palomino, M. L., & Paz, A. D. (2015). Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula. *Revista de Investigaciones Unad*, *9*(2), 85-105.

Páramo, P. (2013). Comportamiento urbano responsable: las reglas de convivencia en el espacio público. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *45*(3), 475-487. doi:10.14349/rlp.v45i3.1488

Ramírez, F. & Ramírez, G. (2016). *Propuesta pedagógica con enfoque relacional para fortalecer los vínculos familiares y mejorar la convivencia escolar.* [Master's thesis]. Universidad de La Sabana, Colombia.

Resolución 52/15 de 20 noviembre de 1997. Proclamación del Año Internacional de la Cultura de la Paz. Recuperado de: http://www3.unesco.org/iycp/kits/Resolutions%20UN/A_RES_59143s.pdf

Resolución 53/25 de 10 de noviembre de 1998. Proclamación del período 2001-2010, Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo. Recuperado de: http://www3.unesco.org/iycp/kits/Resolutions%20UN/A_RES_59143s.pdf

Resolución 56/5 de 5 de noviembre de 2001. Decenio de Cultura de Paz 2001-2010. Recuperado de: http://www3.unesco.org/iycp/kits/a56r005s.pdf

Resolución 57/6 de 4 de noviembre de 2002. Decenio Internacional

de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo, 2001-2010. Recuperado de: http://www3.unesco.org/iycp/kits/Resolutions%20UN/sp_57_6.pdf

Resolución 58/11 de 10 de noviembre de 2003. Decenio de Cultura de Paz. Recuperado de: http://fund-culturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/DECLARACIONES,%20RESOLUCIONES/Decenio_Internacional_cultura_de_paz_y_no-violencia.pdf

Resolución 59.143 de 15 de diciembre de 2004. Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo, 2001-2010. Recuperado de: http://www3.unesco.org/iycp/kits/Resolutions%20UN/A_RES_59143s.pdf

Resolución 60/3 de 20 de octubre de 2005. Seguimiento de la Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Recuperado de: http://fund-culturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/Declaraciones/RESOLUCION-Seguimiento_Declaracion_%20y_Programa_Acc_Cultura_de_Paz_2012.pdf

Resolución 61/45 de 4 de diciembre de 2006. Seguimiento de la Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Recuperado de http://cpnn-world.org/resolutions/A-64-80-sp.pdf

Resolución 62/89 de 17 de diciembre de 2007. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Recuperado de http://www.fund-culturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/DECLARACIONES,%20RESOLUCIONES/CULTURA_DE_PAZ_NU-AG_2008.pdf

Resolución 63/113 de 5 de diciembre de 2008. Prevención de los conflictos armados. Recuperado de: http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/63/PV.105&Lang=S.

Resolución 64/80 de 7 de diciembre de 2009. Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo, 2001-2010. Recuperado de: http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/64/80&Lang=S

Resolución 65/11 de 23 de noviembre de 2010. Prevención de los conflictos armados, cultura de paz. Recuperado de: http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/63/PV.105&Lang=S.

Soto, R. (2017). Modelo de gestión estratégico en la convivencia y disciplina escolar para mejorar el comportamiento en los estudiantes de las instituciones educativas de José Leonardo Ortiz, Chiclayo 2015. *Revista Científica Hacedor-AIAPÆC*, *1*(1).

Torres, M. & Correa, A. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5*(1), 175-189.

Tres de cada cinco víctimas de "bullying"en Colombia piensan en suicidio (13 de noviembre, 2013). Diario El Espectador.com. Recuperado de http://www.elespectador.com/noticias/nacional/tres-de-cada-cinco-victimas-de-bullyingen-colombia-pien-articulo-457937

Tuvilla, J. (2005). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.

Yurén, M. & De la Cruz, M. (2016). La relación familia-escuela: condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños(as) migrantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *7*(2).

Revisión sistemática de las investigaciones sobre acoso escolar en España[1]

Sara Vidal Pérez[2]
Javier Martín Babarro[3]
Marbel Gravini-Donado[4]
Myriam Ortiz-Padilla[5]

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre el *bullying* comenzó a principios de los años 70 y el número de estudios que se centran en este tema ha aumentado considerablemente desde las últimas décadas. Sin embargo, no existe un acuerdo común en la utilización de una misma definición y en las estrategias de evaluación. Por ello, existen obstáculos que complican la descripción de la prevalencia en distintas zonas geográficas y la comparación de los resultados que ofrecen diferentes estudios.

En el presente trabajo se hizo una revisión sistemática sobre

1 Este trabajo es resultado del proyecto de investigación "Clima escolar y clima familiar en estudiantes de educación básica primaria y secundaria".

2 Magíster en Psicología, Universidad Complutense de Madrid. sara.vidal.perez25@gmail.com

3 Doctor en Psicología. Psicólogo. Profesor Investigador, Universidad Complutense de Madrid. jbabarro@psi.ucm.es

4 Doctora en Educación. Magíster en Educación. Psicóloga. Líder Grupo de Investigación Sinapsis Educativa y Social, Universidad Simón Bolívar. Barranquilla-Colombia. mgravini1@unisimonbolivar.edu.co

5 Doctora en Educación. Magíster en Educación. Psicóloga. Profesora Investigadora. Grupo de Investigación Sinapsis Educativa y Social, Universidad Simón Bolívar. Barranquilla-Colombia. mortiz@unisimonbolivar.edu.co

algunos de los estudios más importantes de *bullying* realizados en España, teniendo en cuenta el grupo de participantes y las estrategias de evaluación con respecto a su prevalencia. Dichos resultados serán presentados más adelante.

El *bullying* es un problema severo que aparece cada día en los centros educativos, afectando a niños y adolescentes de todo el mundo. Sin duda, se podría considerar que Dan Olweus fue pionero en introducir este término como fenómeno en el campo de la investigación (Olweus, 1973). En la década de los 70, fueron los países escandinavos los primeros en tomar la iniciativa en este asunto, gracias a los estudios realizados en Noruega, tras tres casos de suicidio que provocaron una gran preocupación entre los medios de comunicación, profesores y padres. A raíz de estos sucesos, se puso en marcha una campaña en todo el país para luchar contra la violencia real entre los escolares (Olweus, 1993), extendiéndose a los países vecinos. Hasta la década de los 90, los países que se sumaron a la investigación del *bullying*, conocido como acoso o maltrato escolar en español, fueron Japón (Morita, 1985), Estados Unidos (Perry, Kusel, Perry & Louise, 1988) e Irlanda (O'Moore & Hillery, 1989).

Actualmente, la definición más conocida y extendida a escala mundial en el campo de la investigación es la que aportó Olweus en 1999, quien considera que un estudiante es víctima de maltrato escolar si sufre, en ocasiones repetidas y mantenidas durante un período de tiempo, acciones negativas llevadas a cabo por una persona o un grupo de personas. Por lo tanto, en esta definición se incluye uno de los criterios a tener en cuenta en la evaluación del acoso escolar: la frecuencia y la duración de las conductas de agresividad entre los iguales, dentro del ámbito escolar. No obstante, existen dos criterios más. Por un lado, la asimetría en la relación de poder, que implica la dificultad de la víctima para defenderse de las acciones negativas y, por otro, la intencionalidad de infligir, incomodar o lesionar a una persona empleando acciones negativas contra ella (Olweus, 2004).

Asimismo, existe una tendencia que muestra que la estrategia más utilizada por los niños y jóvenes para interactuar y resolver conflictos es la violencia física y verbal (Gómez, 2012). Lo que indica que el *bullying* no se trata solo de un problema de socialización, sino también de un problema educativo. Siguiendo esta línea, se puede confirmar que la agresión como medio de interacción social se convierte en una conducta aprendida, a través de la cual las consecuencias son interpretadas por el agresor como beneficiosas para él, pero tremendamente devastadoras para la víctima. Por lo que, uno de los objetivos de la prevención e intervención es la educación o reeducación de estas conductas violentas, enseñando formas de interacción más saludables y positivas entre los iguales, ya que la indefensión que posee la víctima de *bullying*, se convierte en una de las principales razones por las que el maltratador ejerce su poder con agresividad. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo busca dar respuesta a algunas de las siguientes inquietudes: ¿Qué está sucediendo con este tipo de violencia en España?, ¿es un fenómeno que está disminuyendo, aumentando o se mantiene en las aulas españolas?, ¿se está evaluando de una forma adecuada? Algunas de estas preguntas pueden ser resueltas a través del análisis y la comparación de las investigaciones realizadas en España.

En esta investigación se han revisado varios estudios realizados a escala nacional, autonómica y provincial, con el objetivo de observar la prevalencia encontrada en cada uno de ellos y plantear una serie de recomendaciones/sugerencias que puedan explicar la variabilidad en los resultados que se han obtenido a lo largo de los últimos años de investigación. Por lo tanto, se va a proporcionar información, sobre las áreas geográficas en las que se han realizado las investigaciones, el número de participantes, los cuestionarios utilizados y las características analizadas en cada estudio. Otro objetivo del trabajo es revisar el concepto que sobre el tema se presenta en las investigaciones españolas, partiendo de las definiciones utilizadas en cada estudio y su evaluación. Se pondrá especial atención en las medidas psicométricas de los instrumentos referenciados en los estudios, el formato de respuesta para evaluar la prevalencia de acoso escolar, su manifestación más recurrente y las

diferencias en el sexo. El objetivo final es ofrecer una serie de *conclusiones* que puedan respaldar las diferencias en los porcentajes obtenidos de víctimas y agresores en cada estudio, así como proporcionar una visión crítica acerca de la importancia que tiene encontrar un acuerdo común para establecer cifras reales y sostenibles sobre el acoso escolar en las aulas de un país como España.

MÉTODO

Para cimentar el conocimiento en torno al acoso escolar en España, se realizó una revisión sistemática que tuvo en cuenta los siguientes requisitos:

CRITERIOS DE INCLUSIÓN

De acuerdo con los objetivos del trabajo, se han seleccionado aquellos estudios que cumplen con los siguientes criterios de inclusión:

1. Los estudios seleccionados son artículos originales, publicados en revistas científicas u organismos institucionales con fecha de publicación hasta el año 2016.
2. Los participantes son estudiantes pertenecientes a centros educativos españoles.
3. El grupo de participantes del estudio incluye a menores de 18 años, que cursan estudios no universitarios.
4. Se han escogido aquellos estudios cuyo tamaño muestral supera los 1000 alumnos, salvo en dos estudios a escala provincial en el que se recogieron datos de 496 y 603 alumnos.
5. Los estudios investigan principalmente la prevalencia de *bullying* de los contextos educativos seleccionados en cada uno de ellos.

Teniendo en cuenta estos criterios de inclusión, se han excluido del trabajo aquellos estudios cuyo tamaño muestral era inferior al seleccionado o cuyos datos proporcionados no eran suficientes para estimar la incidencia del acoso escolar en el ámbito educativo.

LOCALIZACIÓN Y SELECCIÓN DE DOCUMENTOS

Para la localización de documentos se realizó una búsqueda electrónica en las bases de datos de PsicINFO, BUCM y Google Académico. Los términos introducidos fueron: Maltrato entre iguales, estudio convivencia escolar, victimización y *bullying*, *bullying* en España, incidencia de acoso escolar, estudios españoles sobre *bullying*, violencia escolar en España, acoso escolar en España. El número total de artículos incluidos en el trabajo es 23, debido a que se han eliminado aquellos cuyo tamaño muestral era inferior a 450 alumnos o no proporcionaban datos sobre la prevalencia del acoso escolar en la escuela.

CODIFICACIÓN DE DATOS

En primer lugar, los artículos publicados por el mismo grupo de autores fueron revisados para confirmar que no hubiesen utilizado la misma población en diferentes estudios. En ese caso, si el número de participantes y otros datos (como los porcentajes de chicos/chicas, el número de centros educativos, etc.) son idénticos, se tendrá en cuenta solo uno de los estudios publicados, con el fin de no incluir dos artículos que comparten el mismo grupo de participantes. Asimismo, la información relacionada con los participantes como por ejemplo, número total de participantes en el estudio, número de centros educativos evaluados, nivel educativo, años o cursos a los que pertenecen los participantes del estudio (dependiendo de la información que esté disponible en cada documento), porcentaje de chicos y chicas y área geográfica fueron incluidos en la hoja de codificación. De igual forma fue incluido en esta hoja, el tipo de instrumento utilizado en cada estudio, señalando el nombre del instrumento, el número de ítems (siempre que fuera posible) y el formato de respuesta. En la sistematización se incluyó también información acerca de los roles de los participantes de cada estudio (las víctimas, los agresores, los testigos y las víctimas/agresores), siempre que esta información estuviese disponible en cada estudio, de la misma manera que el período de tiempo, para situar desde cuándo sufren las víctimas la situación de maltrato, utilizando cada instrumento, por ejemplo, desde el comienzo de curso, desde hace dos

meses, desde la última semana, etc. (aunque en algunos estudios esa información no ha sido proporcionada). Los puntos de corte para clasificar a los participantes en diferentes roles dentro del *bullying* también han sido descritos.

La prevalencia (en porcentaje) de la implicación de cada rol, también se ha incluido en la hoja de codificación. No obstante, si esta prevalencia no estaba disponible en algún estudio, se incluyó la prevalencia de las dos formas de maltrato más comunes (verbal y físico). Cuando estos datos no eran proporcionados, se utilizaron los ítems como "insultar", "poner motes" o "hablar mal" para calcular el porcentaje de maltrato verbal, y los ítems "pegar" o "amenazar" para calcular el porcentaje de maltrato físico.

PROCEDIMIENTO

El primer estudio sobre violencia escolar en España fue realizado en la Comunidad Autónoma de Madrid (Vieira, Fernández & Quevedo, 1989). Desde entonces, el número de publicaciones sobre este fenómeno ha ido aumentando a lo largo de los años. En el presente trabajo, se han tenido en cuenta 23 estudios realizados en diferentes tipos de poblaciones, cuya muestra utilizada supera los 1.000 sujetos. Sin embargo, a nivel provincial, se han incluido dos publicaciones con una muestra inferior a 1.000 sujetos.

El número total de alumnos que han participado en estudios estatales es de 83.611. El número total de alumnos que han participado en los estudios realizados en distintas Comunidades Autónomas es de 44.926. Finalmente, el número total de alumnos que han participado en estudios realizados en diferentes provincias o localidades es de 7.835.

El rango de alumnos que han participado en todos los estudios oscila desde los 496 (Áviles & Monjas, 2005) hasta los 24.990 (Oñate & Piñuel, 2007). Con respecto a los centros educativos evaluados en los estudios sobre acoso escolar, el número total asciende a 1.109. Sin embargo, este no es el número total de centros evaluados, ya que se

cuenta con seis estudios que no detallan el número de centros al que han recurrido para realizar su investigación (Áviles, 2009; Díaz-Aguado, Martínez & Martín, 2010; Oñate & Piñuel, 2007; Orte, 2003; Saéz, Calvo, Fernández & Silván, 2005; Save the Children, 2016).

Los adolescentes escolarizados en la Enseñanza Secundaria Obligatoria han sido el grupo de edad objeto de estudio de todas las investigaciones presentes en este trabajo. De los cuales seis estudios (Consejería de Educación de Cantabria, 2006; Departamento de Enseñanza y de Interior de la Generalitat, 2001; García, Pérez & Nebot, 2010; Navarro, 2009; Oñate & Piñuel, 2007; Saéz et al., 2005) han incluido también alumnos que cursan Bachillerato y, en algunos casos, Ciclos Formativos. Por otro lado, también se cuenta con estudios que han utilizado participantes pertenecientes a la Educación Primaria, aunque ninguno se centra exclusivamente en este grupo de edad (Áviles, 2009; Consejería de Educación de Cantabria, 2006; Departamento de Enseñanza y de Interior de la Generalitat, 2001; ISEI-IVEI, 2012; Morenilla, 2007; Oñate & Piñuel, 2007; Orte, 2003; Saéz et al., 2005).

En cinco estudios (Defensor del Pueblo, 2007; Díaz-Aguado et al., 2010; Martín, Rodríguez & Marchesi, 2003; Oñate & Piñuel, 2007; Save the Children, 2016), los participantes fueron seleccionados al azar a nivel estatal, entre los cuales, en dos estudios la selección fue estratificada (Defensor del Pueblo, 2007; Díaz-Aguado et al., 2010). Asimismo, en 13 estudios los participantes fueron seleccionados al azar a escala de Comunidad Autonómica (Áviles, 2006; Consejería de Educación de Cantabria, 2006; Departamento de Enseñanza y de Interior de la Generalitat, 2001; ICEI, 2005; ISEI-IVEI, 2012; León, Felipe, Gómez & López, 2011; Lucena, 2004; Morenilla, 2007; Navarro, 2009; Orte, 2003; Ortega, 1997; Piñero, 2010; Sáenz et al., 2005), de los cuales, cinco realizaron una selección estratificada (Consejería de Educación de Cantabria, 2006; Departamento de Enseñanza y de Interior de la Generalitat, 2001; León et al., 2011; Morenilla, 2007; Piñero, 2010). Por último, se cuenta con cinco estudios que realizan una selección de participantes al azar a escala provincial (Áviles & Monjas, 2005;

Durán, 2003; García, Pérez & Nebot, 2010; Hernández & Casares, 2002; Jiménez, 2007), de los cuales, tres utilizan un muestreo estratificado (Durán, 2003; García et al., 2010; Jiménez, 2007).

Tan solo un estudio se centra en evaluar únicamente la agresión ejercida entre los iguales (Hernández & Casares, 2002); seis estudios evalúan solo la victimización (Áviles, 2009; Departamento de Enseñanza y de Interior de la Generalitat, 2001; García et al., 2010; ISEI-IVEI, 2012; Morenilla, 2007; Piñero, 2010); un estudio evalúa el grado de acoso escolar general (Saéz et al., 2005); dos estudios evalúan la percepción de la convivencia escolar (Departamento de Enseñanza y de Interior de la Generalitat, 2001; ICE, 2005). Por otro lado, 12 estudios investigan sobre la victimización y la agresión entre iguales (Áviles & Monjas, 2005; Consejería de Educación de Cantabria, 2006; Defensor del Pueblo, 2007; Díaz-Aguado et al., 2010; Durán, 2003; Jiménez, 2007; Lucena, 2004; Martín et al., 2003; Orte, 2003; Ortega, 1997; Oñate & Piñuel, 2007; Save the Children, 2016), de los cuales, seis estudios señalan la frecuencia de maltrato en dos categorías: frecuente y ocasional (Áviles & Monjas, 2005; Consejería de Educación de Cantabria, 2006; Díaz-Aguado et al., 2010; Lucena, 2004; Ortega, 1997; Oñate & Piñuel, 2007). Finalmente, siete estudios incluyen la incidencia de testigos que observan el maltrato escolar hacia alguno de sus compañeros dentro de los centros educativos (Áviles & Monjas, 2005; Consejería de Educación de Cantabria, 2006; Defensor del Pueblo, 2005; Departamento de Enseñanza y de Interior de la Generalitat, 2001; Jiménez, 2007; León et al., 2011; Morenilla, 2007).

RESULTADOS

A continuación, se recogen en diferentes tablas los resultados obtenidos tras la revisión sistemática de los diferentes estudios sobre *bullying* en España.

Tabla 1. Estudios a nivel nacional sobre *bullying* en España

ESTUDIOS	CURSOS	MUESTRA	PREVALENCIA	TENDENCIA DE LA VICTIMIZACIÓN	INSTRUMENTO	FORMATO DE RESPUESTA	MANIFESTACIÓN MÁS RECURRENTE DE ACOSO	DIFERENCIAS EN EL SEXO
Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la E.S.O. 1999-2006. (Defensor del Pueblo). No indica definición de *bullying*.	De 1º a 4º E.S.O.	3.000 alumnos de 300 centros públicos y privados.	Mayor porcentaje de agresores frente a víctimas en conductas como: agresión verbal y agresión física. Maltrato verbal: 4,4 % víctimas. 3,1 % agresores 53,2 % testigos Maltrato físico: 0,5 % víctimas. 0,6 % agresores. 14,2 % testigos.	Decrece a lo largo de la E.S.O.	Cuestionario del Defensor del Pueblo. Este cuestionario cuenta con 13 ítems sobre tipos de violencia escolar.	1=Nunca; 2=A veces; 3=A menudo; 4=Siempre Teniendo en cuenta que el acoso ocurre desde que empezó el curso.	Agresiones verbales: Hablar mal de un compañero 31,6 %; insultos 27,1 %; motes 26,7 %.	Más chicos que chicas: motes (30,4 % chicos frente a 23 % chicas), pegar (5,9 % chicos frente a 1,9 % chicas). Pero, 37,7 % chicas frente a 25,4 % chicos hablar mal de él o ella.
Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la E.S.O (Díaz-Aguado et al., 2010) "Alguien es acosado cuando uno o varios de sus compañeros/as: le insultan o ridiculizan, la ignoran intencionadamente, excluyéndole del grupo, le amenazan/empujan/pegan, dicen mentiras y rumores para que caiga mal o se burlan haciéndole daño".	De 1º a 4º E.S.O.	23.100 alumnos. Centros públicos y privados.	3,8 % víctimas frecuentes. 11,8 % víctimas esporádicas. 2,4 % agresores frecuentes. 12,5 % agresores esporádicos.	Decrece a lo largo de la E.S.O.	Cuestionario diseñado para victimización se utiliza *The Olweus Bully/Victim Questionnarie*. (Incluye 12 conductas de violencia escolar y un ítem global para observar si se ha sufrido acoso).	1= Nunca; 2=A veces; 3=A menudo; 4=Muchas veces. Teniendo en cuenta que el acoso ocurre desde hace dos meses.	Hablar mal de mí 6,5 %. Hablar mal de un compañero 4,3 %.	4,35 % chicos frente a 3,18 % chicas.

ESTUDIOS	CURSOS	MUESTRA	PREVALENCIA	TENDENCIA DE LA VICTIMIZACIÓN	INSTRUMENTO	FORMATO DE RESPUESTA	MANIFESTACIÓN MÁS RECURRENTE DE ACOSO	DIFERENCIAS EN EL SEXO
Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia (Martín et al., 2003). Maltrato entre iguales: abuso de poder (*bullying*).	1º y 2º E.S.O	11.034 alumnos de 90 centros públicos y privados.	Maltrato verbal: 49,4 % víctimas, 43,6 % agresores (insultar o criticar). Maltrato físico: 12,4 % víctimas. 13,4 % agresores (agresión directa: pegar).	Decrece en 2º E.S.O.	Cuestionario diseñado con preguntas de relaciones personales y clima de convivencia.	Muy en desacuerdo, en desacuerdo, indiferente, de acuerdo, muy de acuerdo.	Agresión verbal (49,4 % alumno agredido; 43,6 % alumno agresor)	Más chicas 50,7 % que chicos 48,2 % (víctimas). Más chicos 46,7 % que chicas 39,7 % (agresores).
Informe Cisneros X. Violencia y acoso escolar en España. (Oñate & Piñuel, 2007). "Deliberado y continuado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atenta contra la dignidad del niño".	De 2º a 6º E.P; De 1º a 4º E.S.O; 1º Bachillerato	24.990 alumnos. Centros públicos y concertados de 14 CCAA	23,2 % víctimas frecuentes. 21,1 % víctimas esporádicas. 3 % acosador frecuente. 39,4 % acosador esporádico.	Decrece al final de la E.P y a lo largo de la E.S.O	Cuestionario AVE-Acoso y Violencia Escolar (Piñuel & Oñate, 2005). Incluye dos dimensiones globales y 8 modalidades de acoso y violencia escolar.	1=Nunca, 2=Pocas veces; 3=Muchas veces. Teniendo en cuenta que el acoso empezó desde comienzo del curso.	Poner motes 13,9 %	24,4 % niños frente a 21,8 % niñas (víctimas). No indica diferencia entre sexos en agresores.
Yo a eso no juego. *Bullying* y Ciberbullying en la infancia. (Save the Children, 2016). "Una persona está siendo acosada cuando está expuesta, repetidamente y de forma prolongada en el tiempo, a acciones negativas por parte de una persona o más personas. Es una acción negativa cuando alguien intencionalmente causa, o trata de causar, daño o molestias a otro" (Olweus, 1999).	De 1º a 4º E.S.O	21.487 alumnos. Centros públicos.	9,3 % víctimas de acoso escolar. 5,4 % reconoce haber acosado.	Decrece a lo largo de la E.S.O.	Encuesta diseñada para escala de victimización y agresión se utiliza European Bullying Intervention Project Questionnarie (EBIPQ). Incluye un ítem global y 14 conductas de violencia escolar.	1= No; 2= 1 o 2 veces; 3= 1 o 2 veces al mes; 4= una vez por semana; 5= más de una vez por semana. Teniendo en cuenta que el acoso empezó hace dos meses.	Insultos 22,6 %	10,6% chicas frente a 8 % chicos (víctimas). 6,3 % chicos frente a 3,5 % chicas (agresores).

Tabla 2. Estudios a nivel autonómico sobre *bullying* en España

ESTUDIOS	CURSOS	MUESTRA	PREVALENCIA	TENDENCIA DE LA VICTIMIZACIÓN	INSTRUMENTO	FORMATO DE RESPUESTA	MANIFESTACIÓN MÁS RECURRENTE DE ACOSO	DIFERENCIAS EN EL SEXO
Victimización percibida y *bullying*. Factores diferenciales entre víctimas (Avilés, 2009). No indica definición de *bullying*.	De 10 a 20 años	2.159 alumnos de centros educativos pertenecientes a Castilla y León, y País Vasco.	Víctimas ocasionales (21,4 %) Víctimas sistemáticas (4,6 %)	No indicado.	Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Concluyentes ítems 11 y 22.	1=Nunca; 2=Pocas veces; 3=Bastantes veces; 4=Casi todos los días, casi siempre.	No indicado.	Víctimas ocasionales (25,4 % chicos frente a 17,1 % chicas). Víctimas sistemáticas (4,5 % chicos frente a 4,7 % chicas) Víctimas agresivas sistemáticas (1,1 % chicos frente a 0,5 % chicas).
Estudio de conductas, clima escolar y convivencia en los centros educativos de Cantabria (Consejería de Educación de Cantabria, 2006). No indica definición de *bullying*.	4.º, 5.º y 6.º de E.P. E.S.O., Bachiller y Ciclos Formativos	2.139 alumnos de 77 centros públicos y privados.	E.P.: 20 % recibe y 19 % realiza tres o más conductas hostiles. En cursos superiores: 26,8 % sufren conductas hostiles; 30,8 % reconoce haber agredido alguna vez; 69,3 % observan comportamiento agresivo.	Decrece en Bachillerato y aumenta en Ciclos Formativos.	Cuestionario de clima escolar y conductas conflictivas. (Para E.P. 7 ítems: Para cursos superiores: 13 ítems).	Ninguna; Pocas; Bastantes; Muchas. Teniendo en cuenta que el acoso se produce desde hace varias semanas, meses o cursos.	En E.P. Insultos 44,6 %. En cursos superiores: Insultos 20,8 %.	En E.P.: % parecidos de victimización (7,3 % aprox.); más niños que niñas agreden (14,7 % frente a 9,6 %). En cursos superiores: más niñas que niños sufren acoso (15,7 % frente a 13,7 %); Más niños que niñas agreden (42,4 % frente a 29 %).
Joventut i seguretat a Catalunya (Departamento de Enseñanza y de Interior de la Generalitat, 2001) No indica definición de *bullying*.	De 8 a 18 años (E.P. primeros cursos de E.S.O, Bachillerato y Ciclos Formativos).	7.394 alumnos de 110 centros educativos públicos, privados y privados concertados.	Percepción maltrato 18,3 % 40 % ha recibido durante el curso escolar algún tipo de maltrato. 7,8 % reconoce llevar a cabo acciones negativas contra sus compañeros.		Encuesta de convivencia escolar y seguridad en Cataluña (ECESC).	Nunca; a veces; más de una vez.	Agresión verbal: (burlas, reírse o molestar 10,5 %); (rumores o dejar mal a alguien 5,5 %).	Joventut i seguretat a Catalunya (Departamento de Enseñanza y de Interior de la Generalitat, 2001)

ESTUDIOS	CURSOS	MUESTRA	PREVALENCIA	TENDENCIA DE LA VICTIMIZACIÓN	INSTRUMENTO	FORMATO DE RESPUESTA	MANIFESTACIÓN MÁS RECURRENTE DE ACOSO	DIFERENCIAS EN EL SEXO
La convivencia en los centros educativos de Secundaria en la Comunidad Autónoma Canaria (ICE, 2005). No indica definición de *bullying*.	De 1º a 4º de E.S.O	2.580 alumnos de 32 centros urbanos, periféricos y rurales.	4,5 % considera mala convivencia entre alumnos. 6,3 % no se siente apreciado/a por ningún/a compañero/a		Cuestionario diseñado. (ítem 19 indica tipos de violencia. ítem 22 indica sentirse apreciado, ítem 7 indica percepción de convivencia).	Ninguna; Pocas: Muchas; Bastante; No sé.	91,1 % violencia verbal-intención de ridiculizar o humillar.	Más alumnas que alumnos perciben actos de violencia con mucha o bastante frecuencia (93,4 % frente a 88,8 %).
El maltrato entre iguales "*Bullying*" en Euskadi. (ISEI-IVEI, 2012). "Abuso sistemático de poder del acosador sobre la víctima" (Smith & Sharp, 1994).	De 5º de E.P a 4º de E.S.O	3.150 alumnos de 84 centros de E.P. 3.132 alumnos de 80 centros de E.S.O.	Educación Primaria: Maltrato verbal: 15,3 % víctimas Maltrato físico: 5,3 % víctimas E.S.O: Maltrato verbal: 10,9 % víctimas. Maltrato físico: 2,9 % víctimas Incidencia de maltrato: 21 % víctimas en E.P. 14,6 % víctimas en E.S.O	Decrece a lo largo de E.P y de la E.S.O.	Cuestionario diseñado en ISEI-IVEI. (12 ítems de conductas de acoso escolar en E.P y 13 ítems de conductas en E.S.O).	1=Nunca; 2=A veces; 3=A menudo; 4= Siempre	Maltrato verbal (insultar, poner motes y hablar mal de otra persona) 15,3 % E.P.; 10,9 % E.S.O.	Más chicos que chicas. Maltrato verbal: E.P (8,5 % chicos frente a 7,6 % chicas) E.S.O (5,9 % chicos frente a 5,3 % chicas).
Acoso Escolar en la Comunidad de Extremadura vs. Informe Español del Defensor del Pueblo (León et al., 2011). "Conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques" (Olweus, 1983).	De 1º a 4º E.S.O	1.700 alumnos de 22 centros públicos y concertados-privados.	Maltrato verbal: 30 % víctimas 36,3 % agresores 56,4 % testigos Maltrato físico: 4,6 % víctimas. 7,5 % agresores. 40,5 % testigos.	Alumnos de 1º E.S.O reciben más insultos y motes, les pegan o amenazan. Alumnos de últimos cursos reconocen que se habla mal de ellos y les roban en un número significativamente mayor que los de primeros cursos.	Cuestionario del Defensor del Pueblo (2007). Incluye 13 ítems.	1=Nunca; 2=A veces; 3=A menudo; 4=Siempre. Teniendo en cuenta el acoso desde que empezó el curso.	Agresión verbal (30 % insultos)	34,8 % chicos frente a 25,2 % chicas ("me insultan").

ESTUDIOS	CURSOS	MUESTRA	PREVALENCIA	TENDENCIA DE LA VICTIMIZACIÓN	INSTRUMENTO	FORMATO DE RESPUESTA	MANIFESTACIÓN MÁS RECURRENTE DE ACOSO	DIFERENCIAS EN EL SEXO
Tesis doctoral sobre variables personales, familiares y escolares que influyen en el maltrato entre iguales (Lucena, 2004). No se ha encontrado definición de *bullying*.	De 2º y 4º de E.S.O.	1.845 alumnos de 27 centros públicos y privados pertenecientes a la Comunidad de Madrid.	Víctimas ocasionales: 10,4 %. Agresores ocasionales: 11 % Víctimas frecuentes: 2,6 % Agresores frecuentes: 2,4 % Víctimas muy frecuentes: 2,1 % Agresores muy frecuentes: 1,3 %	El número de víctimas decrece en 4º de la E.S.O	Cuestionario sobre la situación social del alumnado. Incluye 8 ítems que hacen referencia al *bullying*.			Un 73,9 % de agresores son varones.
La escuela: espacio de convivencia y conflictos (Morenilla, 2007). No indica definición de *bullying*.	De 3º E.P hasta 4º E.S.O.	4.150 alumnos de 3º ciclo de E.P. 5.540 alumnos de E.S.O. 79 centros de E.P y 39 centros de E.S.O públicos y privados de Comunidad Valenciana.	Maltrato verbal: 3,55 % víctimas. 2 % agresores. 19,26 % testigos. Maltrato físico: 1 % víctimas. 0,55 % agresores. 8,2 % testigos.	Decrece en 6º EP y a lo largo de la E.S.O	Cuestionarios diseñados que incluyen 14 listas de conductas para testigos, 17 para víctimas y 16 para agresores. Además de un ítem global con multi-respuesta.	1=Nunca; 2=Muy pocas veces; 3=A veces; 4=A menudo; 5=Siempre. Teniendo en cuenta el acoso desde el año pasado.	Agresión verbal (hablar mal 45,9 %; poner motes 39,5 %; insultar 46,5 %)	10 % se declara víctima, dice que su agresor es un chico.
Factores psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial (Navarro, 2009). "Cualquier acción u omisión intencionada que, en la escuela, alrededores de la escuela o actividades extraescolares, daña o puede dañar a terceros" (Sanmartín, 2006).	De 1º a 4º E.S.O 1º y 2º de Bachillerato.	1.654 alumnos de 15 centros procedentes de la Comunidad de Castilla-La Mancha.	4,3 % víctimas 2,7 % agresores	Decrece a medida que aumenta la edad.	Cuestionario de acoso escolar adaptado (Rigby & Bagshaw, 2003). Incluye 12 ítems que hacen referencia al *bullying*.	Nunca; de vez en cuando; semanalmente; diariamente. Teniendo en cuenta el acoso desde el último año escolar.	Agresión verbal (19,4 % chicas frente a 8,7 % chicos)	Más implicación de chicos en conductas violentas, sobre todo físicas (4,6 % chicos frente a 1,3 % chicas).

ESTUDIOS	CURSOS	MUESTRA	PREVALENCIA	TENDENCIA DE LA VICTIMIZACIÓN	INSTRUMENTO	FORMATO DE RESPUESTA	MANIFESTACIÓN MÁS RECURRENTE DE ACOSO	DIFERENCIAS EN EL SEXO
Los problemas de convivencia en las aulas (Orte, 2003). No indica definición de *bullying*.	De 9 a 17 años.	3.033 alumnos de Islas Baleares.	Víctimas diarias entre 4,5 y 2,5 % Agresores diarios entre 4,6 y 2,6 %.					Más hombres 65 % que mujeres 15 %.
El proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar. ANDAVE (Ortega, 1997). No se ha encontrado definición de bullying.	De 1º a 4º E.S.O	2.894 alumnos de 8 centros de E.S.O., uno en cada provincia de Andalucía.	3,5 % se autodenominó víctima frecuente y 1,5 % agresor persistente.	Decrece a lo largo de la E.S.O	Cuestionario sobre victimización y maltrato entre iguales (Ortega, Mora-Merchán & Mora, 1995). Incluye 18 ítems de intimidación.	Multi-respuestas diferentes en cada ítem. Teniendo en cuenta el acoso desde principios de curso.	Maltrato verbal (entre un 51 % y un 70 %).	35 % actúa en grupo y es varón frente al 4 % actúa en pequeños grupos y es chica.
Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la región de Murcia (Piñero, 2010). "La violencia es el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daño psicológico, trastornos del desarrollo o privaciones" (OMS, 2002).	De 1º a 4º E.S.O.	2.503 alumnos de 28 centros públicos y concertados.	Maltrato verbal: 25,4 % víctimas. 31,4 % agresores. Maltrato físico: 14,1 % víctimas. 20,13 % agresores.	A mayor curso escolar menor implicación en violencia física o directa, pero mayor implicación en conductas relacionadas con la violencia verbal o psicológica.	Cuestionario diseñado a partir de la escala de hostilidad de Orpinas y Frankowski (2001).	Nunca; 1 a 3 veces por semana; 4 veces o más. Teniendo en cuenta el acoso desde hace una semana.	Violencia verbal o psicológica. Me hacen bromas o molestan (46,5 %); dijo cosas de mí para hacer reír a otros (42,4 %).	Más chicos que chicas en la mayoría de los ítems relacionados con la violencia.
Estudio sobre la agresividad y/o el acoso escolar en La Rioja (Sáez et al., 2005). No se ha encontrado definición de *bullying*.	Estudiantes de E.P., E.S.O., Bachillerato, Ciclos Formativos y Garantía Social.	1.053 alumnos de centros públicos y privados.	Grado general de acoso 3,6 %	Decrece en la E.S.O.			Acoso psicológico 55,5 %	Más chicos que chicas.

Tabla 3. Estudios a nivel provincial sobre *bullying* en España

ESTUDIOS	CURSOS	MUESTRA	PREVALENCIA	TENDENCIA DE LA VICTIMIZACIÓN	INSTRUMENTO	FORMATO DE RESPUESTA	MANIFESTACIÓN MÁS RECURRENTE DE ACOSO	DIFERENCIAS EN EL SEXO
Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria (Áviles & Monjas, 2005). "Conductas que ocurren en los entornos escolares entre pares y que se basan en esencia en relaciones buscadas de dominio-sumisión entre un agresor o varios que se dirigen de forma reiterada y focalizada hacia un blanco (otro compañero), que termina obteniendo el papel de víctima dentro del grupo, con el fin de producirle acciones negativas verbales y físicas".	De 1º a 4º de la E.S.O.	496 alumnos de 5 cinco Institutos de Valladolid.	24 % víctima esporádica. 5,7 % víctima frecuente. 24,9 % agresor esporádico. 2,8 % agresor frecuente. 42,7 % testigo esporádico. 38,9 % testigo frecuente.	Decrece a lo largo de la E.S.O.	Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales CIMEI (Ávilés, 1999). Incluye 32 ítems y una pregunta abierta.	Nunca; alguna vez; pocas veces; bastantes veces; casi todos los días.	Agresión verbal (insultos, poner motes 43 %).	Más chicas víctimas que chicos (30,1 % frente a 29,8 %). Más chicos agresores que chicas (45,8 % frente a 32,2 %).
La agresión escolar en segundo ciclo de la E.S.O., en Granada capital y su provincia (Durán, 2003). "Conducta cuya finalidad consiste en dañar de forma repetida, no esporádicamente" (Olweus, 1978).	De 3º y 4º de la E.S.O.	1750 alumnos de 15 centros públicos y concertados.	19,4 % víctima esporádica. 3,7 % víctima frecuente. 30,2 % agresor esporádico. 3,8 % agresor frecuente.	Decrece con la edad aunque a los 15 años es donde hay mayor porcentaje de agresores.	Cuestionario diseñado a partir del cuestionario de Fernández García (1998). Ítem 30 y 31 para víctimas y 40 para agresores.	Nunca; Alguna vez; Más de 4 veces/mes; Casi todos los días y Siempre. Teniendo en cuenta el acoso desde comienzo de curso.	Más agresión verbal que física (51,9 % insultos; 11,1 % maltrato físico)	En variable agresores son más chicos que chicas (48,3 % frente a 25,1 %)

ESTUDIOS	CURSOS	MUESTRA	PREVALENCIA	TENDENCIA DE LA VICTIMIZACIÓN	INSTRUMENTO	FORMATO DE RESPUESTA	MANIFESTACIÓN MÁS RECURRENTE DE ACOSO	DIFERENCIAS EN EL SEXO
Factores relacionados con el acoso escolar en los adolescentes de Barcelona (García et al., 2010). "Abuso de poder que se produce de forma repetitiva y con intención de hacer daño" (Olweus, 1993).	2º y 4º E.S.O; 2º Bachillerato	2.727 alumnos de 66 centros públicos, concertados y privados	10,7 % prevalencia de acoso.	Decrece a lo largo de la E.S.O y Bachillerato	Encuesta TRESC (Factores de Riesgo en Escolares de Barcelona, 2004). Incluye 3 ítems que hacen referencia al *bullying*.	1=Nunca; 2= Una vez; 3=Dos veces; 4=Tres veces; 5= Cuatro o más. Teniendo en cuenta el acoso desde los últimos 12 meses.	Agresión verbal (13,3 % en 2º E.S.O; 7,6 % en 4º E.S.O; 3,5 % en 2º Bach).	Más chicos que chicas: 2º E.S.O (18,2 % chicos frente a 14,4 % chicas) 4º E.S.O. (10,9 % chicos frente a 8,5 % chicas). 2º Bach (4 % ambos).
Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar (Hernández & Casares, 2002). No se ha encontrado definición de *bullying*,	De 1º a 4º de E.S.O	603 alumnos de 18 centros de la Comunidad Foral de Navarra.	Agresores frecuentes 4,2 %		Cuestionario de Olweus confeccionado por Fernández y Ortega (1999)	Nunca; alguna vez; más de cuatro veces; casi todos los días.		Más chicos agresores que chicas (6 % frente a 1,7 %).
El maltrato entre escolares (*Bullying*) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (Jiménez, 2007) "Comportamiento violento entre compañeros, con desequilibrio de poder y ocurriendo en un marco contextual grupal (microsistemas)".	De 1º y 2º de la E.S.O.	1.660 alumnos de 14 centros públicos y concertados de la provincia de Huelva.	Víctimas: 2,8 % Agresores: 5,6 % Testigos: 91,3 %		Cuestionario diseñado pre-test para el alumno (incluye: 16 ítems que hace referencia al *bullying*).	Nunca; A veces; Muchas veces. Teniendo en cuenta el acoso desde hace una semana.	Agresión verbal (agresores 42 %; víctimas 37,5 %).	Más chicos que chicas tanto agresores y víctimas, como agresores-víctimas (5 % frente a 0,6 %; 2 % frente a 0,8 %; 0,3 % frente a 0 %, respectivamente).

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

EL CONCEPTO DE *BULLYING*: DEFINICIONES, EVALUACIÓN Y PUNTOS DE CORTE

La complejidad que se encuentra en la investigación sobre el *bullying* es la falta de una definición universal, que describa este tipo de maltrato de manera global e internacional. Por ello, en los estudios españoles revisados en este trabajo no ha sido posible encontrar la misma definición, teniendo en cuenta que muchos de estos estudios ni siquiera indican una definición sobre *bullying* (Áviles, 2009; Consejería de Educación de Cantabria, 2006; Defensor del Pueblo, 2007; Hernández & Casares, 2002; Departamento de Enseñanza y de Interior de la Generalitat, 2001; ICEI, 2005; Lucena, 2004; Morenilla, 2007; Orte, 2003; Ortega, 1997; Sáez et al., 2005). Sin embargo, algunos estudios coinciden con el mismo autor para incluir una definición sobre *bullying* (Durán, 2003; García et al., 2010; León et al., 2011; Save the Children, 2016). El autor en referencia es Olweus, incluyendo varias definiciones citadas en diferentes años:

> *"Conducta cuya finalidad consiste en dañar de forma repetida, no esporádicamente".* (Olweus, 1978)

> *"Conducta de persecución físico y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques".* (Olweus, 1983)

> *"Abuso de poder que se produce de forma repetitiva y con intención de hacer daño".* (Olweus, 1993)

> *"Una persona está siendo acosada cuando está expuesta, repetidamente y de forma prolongada en el tiempo, a acciones negativas por parte de una o más personas. Es una acción negativa cuando alguien intencionalmente causa, o trata de causar, daño o molestias a otro".* (Olweus, 1999)

Por otro lado, todos los estudios revisados utilizaron un cuestionario auto-informe para evaluar el *bullying*. Los cuestionarios con la escala tipo Likert de multi-respuesta fueron los más populares, presente

en 11 estudios (Áviles, 2009; Áviles & Monjas, 2005; Consejería de Educación de Cantabria, 2006; García et al., 2010; ICE, 2005; Jiménez, 2007; Lucena, 2004; Navarro, 2009; Ortega, 1997; Oñate & Piñuel, 2007; Piñero, 2010), seguido de la evaluación con un ítem global que incluye un listado de conductas en el que se utiliza también la escala de valoración tipo Likert, presente en cinco estudios (Defensor del Pueblo, 2007; Díaz-Aguado et al., 2010; ISEI-IVEI, 2012; León et al., 2011; Orte, 2003). No obstante, no en todos los estudios se ha podido comprobar el tipo de escala utilizada para evaluar el *bullying* (Departamento de Enseñanza y de Interior de la Generalitat, 2001; Durán, 2003; Hernández & Casares, 2002; Martín et al., 2003; Saéz et al., 2005).

En relación con el período de tiempo para señalar desde cuándo un alumno/a se ha visto envuelto/a en una situación de *bullying*, se han observado diferentes formas de ubicar el comienzo de la situación de maltrato. Cinco estudios hacen referencia al último año escolar (Defensor del Pueblo, 2007; Durán, 2003; Morenilla, 2007; Navarro, 2009; Ortega, 1997), dos estudios indican los últimos dos meses (Díaz-Aguado et al., 2010; Save the Children, 2016), dos estudios señalan la última semana (Jiménez, 2007; Piñero, 2010), un estudio hace referencia a los últimos doce meses (García et al., 2010) y otro estudio indica que la situación puede producirse desde hace algunas semanas, varios meses o varios cursos (Consejería de Educación de Cantabria, 2006). El resto de estudios no citados en este criterio no indican o señalan el período de tiempo para establecer el punto de partida en el que comenzó la situación de maltrato.

Por último, con respecto a los puntos de corte, se ha observado que algunos estudios utilizan criterios de evaluación más estrictos para establecer la frecuencia e intensidad de las situaciones de maltrato. De este modo, se ha observado que once estudios emplean aquellos puntos de corte que indican mayor frecuencia, sin señalar las veces que ocurre el maltrato a la semana o mes (“a menudo”, “muchas veces”, “bastantes veces”, “casi todos los días”, “semanalmente”, “diariamente”) para

obtener cifras que indican la prevalencia con la que ocurren las situaciones de violencia o la incidencia de víctimas, agresores y testigos en los centros evaluados (Áviles & Monjas, 2005; Áviles, 2009; Consejería de Educación de Cantabria, 2006; Defensor del Pueblo, 2007; Díaz-Aguado et al., 2010; ICE, 2005; ISEI-IVEI, 2012; Jiménez, 2007; León et al., 2011; Morenilla, 2007; Navarro, 2009). Siguiendo esta línea, son cuatro estudios los que utilizan puntos de corte que indican una mayor frecuencia ("una o dos veces al mes", "una o tres veces por semana", "cuatro veces por semana", "cinco o más de una vez por semana"), pero, en este caso, señalando las veces al mes o a la semana en las que ocurre el maltrato escolar (Durán, 2003; García et al., 2010; Piñero, 2010; Save the Children, 2016). Sin embargo, dos estudios utilizan todos los formatos de respuesta menos "nunca" para evaluar la frecuencia e intensidad del maltrato ("a veces", "pocas veces", "más de una vez", "muchas veces") y establecer cifras que representen la prevalencia de *bullying* en los centros que han evaluado (Departamento Enseñanza y de Interior de la Generalitat, 2001; Oñate & Piñuel, 2007). Como en las características anteriores, se cuenta con seis estudios que no indican los puntos de corte utilizados o los formatos de respuesta incluidos en sus instrumentos de evaluación (Hernández & Casares, 2002; Lucena, 2004; Martín et al., 2003; Orte, 2003; Ortega, 1997; Saéz et al., 2005).

LA PREVALENCIA DE LA VICTIMIZACIÓN EN EL *BULLYING*

Fue evaluada con listado de conductas o con un ítem global, dependiendo del cuestionario utilizado. De este modo, los porcentajes revisados en los estudios varían, ya que en algunos se indica el porcentaje de víctimas o acoso general, el porcentaje de víctimas ocasionales o frecuentes y el porcentaje de víctimas que reciben maltrato verbal o físico.

La prevalencia media de víctimas o acoso escolar fue 10,28 %, (SD=10,57) y el rango va desde 40 % (Departamento Enseñanza y de Interior de la Generalitat, 2001) a 2,8 % (Jiménez, 2007). La prevalencia media de víctimas ocasionales fue de 18,01 %, (SD=5,57) y

el rango va desde 24 % (Áviles & Monjas, 2005) a 10,4 % (Lucena, 2004). La prevalencia media de víctimas que reciben maltrato verbal fue 20,9 %, (SD=17,60) y el rango va desde 49,4 % (Martín et al., 2003) a 3,55 % (Morenilla, 2007). La prevalencia media de víctimas que reciben maltrato físico fue 6,1 %, (SD=5,78) y el rango va desde 43,6 % (Martín et al., 2003) a 2 % (Morenilla, 2007).

LA PREVALENCIA DE LA AGRESIÓN EN EL *BULLYING*

Como en el apartado anterior, la prevalencia de agresores en el *bullying* fue evaluada con listado de conductas o con un ítem global, dependiendo del cuestionario utilizado. Por lo tanto, los porcentajes revisados en los estudios varían, ya que en algunos se indica el porcentaje de agresores total, el porcentaje de agresores ocasionales o frecuentes y el porcentaje de agresores que realiza maltrato verbal o físico.

La prevalencia de media de agresores fue 5,49 %, (SD=6,05) y el rango va desde 30,8 % (Consejería de Educación de Cantabria, 2006) a 1,5 % (Ortega, 1997). La prevalencia media de agresores ocasionales fue 23,6 %, (SD=12) y el rango va desde 39,4 % (Oñate & Piñuel, 2007) a 11 % (Lucena, 2004). La prevalencia media de los agresores que realizan maltrato verbal fue 23,28 % (SD=19,41) y el rango va desde 14,1 % (Martín et al., 2003) a 0,55 % (Defensor del Pueblo, 2007). La prevalencia de agresores que realizan maltrato físico fue 8,43 %, (SD=8,45) y el rango va desde 20,13 % (Piñero, 2010) a 0,55 % (Morenilla, 2007).

LA PREVALENCIA DE LOS TESTIGOS EN EL *BULLYING*

Son pocos los estudios que evalúan la prevalencia de los testigos en el proceso del *bullying*. Tres estudios indican la prevalencia de testigos que observan maltrato físico por un lado, y maltrato verbal por otro (Defensor del Pueblo, 2007; León et al., 2011; Morenilla, 2007), mientras que cuatro estudios indican la prevalencia global de testigos (Áviles & Monjas, 2005; Consejería de Educación de Cantabria, 2006;

Departamento Enseñanza y de Interior de la Generalitat, 2001; León et al., 2011).

La media de la prevalencia de los testigos que observan comportamiento agresivo en los estudios señalados fue de 54,4 %, (SD=32,28) y el rango va desde 91,3 % (Jiménez, 2007) a 18,3 % (Departamento Enseñanza y de Interior de la Generalitat, 2001). La prevalencia media de testigos que observan maltrato verbal es de 42,9 %, (SD=20,58) y el rango va de 56,4 % (León et al., 2011) a 19,26 % (Morenilla, 2007). La prevalencia media de testigos que observan maltrato físico es de 20,9 %, (SD=17,18) y el rango va desde 40,5 % (León et al., 2011) a 8,2 % (Morenilla, 2007).

Con los análisis anteriores se dio cumplimiento al principal objetivo de este trabajo acerca de revisar la prevalencia obtenida en diferentes estudios españoles sobre *bullying* realizados a escala nacional, autonómica y provincial, y ofrecer una visión crítica con el fin de explicar las posibles causas de la variabilidad encontrada en los porcentajes de *bullying* indicados en cada estudio. Por lo tanto, en esta revisión sistemática, se han considerado diferentes metodologías y estrategias de evaluación. Los resultados permiten concluir que este campo de investigación ha aumentado progresivamente durante las últimas dos décadas. Siendo así, se han adquirido grandes conocimientos sobre el fenómeno del *bullying*, aunque al mismo tiempo algunas cuestiones necesitan ser reconducidas, como por ejemplo, la necesidad de considerar una misma conceptualización de este fenómeno y de las conductas que lo componen, así como emplear metodologías similares para facilitar la comparación entre unos estudios y otros.

Los resultados de esta revisión sistemática muestran que la mayoría de los estudios españoles han tenido como principal objetivo la evaluación de adolescentes que cursan estudios de Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el *bullying* puede aparecer o surgir en diferentes grupos de edades, siendo necesario incrementar el número de estudios que evalúen estudiantes de Educación Primaria. La mayor parte de los estudios evaluados

en el presente trabajo indican una disminución de la prevalencia del maltrato durante la ESO, por lo que resultaría interesante evaluar cursos inferiores a esta etapa educativa para analizar en cuáles edades aparecen estas conductas de maltrato, y así ofrecer una intervención proactiva.

Con respecto a las definiciones de *bullying* incluidas en los estudios españoles revisados, son pocos los que ofrecen una definición sobre este fenómeno en el cuestionario de evaluación para situar al alumno en dicho contexto antes de que responda. Como se ha indicado anteriormente, el autor más citado es Dan Olweus, quien inició la investigación científica sobre el acoso escolar en centros educativos. No obstante, casi todos los estudios incluyen en sus criterios de evaluación, la repetición y modalidad de las conductas violentas sufridas por las víctimas y realizadas por los agresores, lo cual indica que se tiene en cuenta al menos una de las características propias del *bullying*, señaladas por Olweus (1987): como son la exposición repetida y duradera a situaciones negativas a través de la intimidación de una o varias personas.

Por otro lado, la totalidad de estudios analizados han utilizado instrumentos basados en la metodología de "autoinforme". Sin embargo, se sugiere que se incluyan en las investigaciones otro tipo de instrumentos, como los heteroinformes, que puedan servir para detectar casos reales de maltrato que en el "autoinforme" no son claros o no son informados por sesgos como la deseabilidad social. Algunos ejemplos de instrumentos de heteroinformes son la nominación de los iguales acerca de los roles implicados en el *bullying*, medidas sociométricas, información obtenida de los adultos a través de escalas de apreciación, informes o entrevistas, hojas de observación, informes de las familias, etc.

En relación a la metodología empleada, existe una amplia variabilidad de unos estudios a otros. Encontrándose amplias diferencias respecto al tiempo considerado desde que se sufre acoso. También respecto a la utilización de un ítem global sobre victimización o al uso de listados de conductas con múltiples ítems y, por último, respecto a los puntos de corte utilizados para decidir entre lo que se considera

acoso y lo que no. En primer lugar, el período de tiempo es un criterio importante porque una de las ventajas que ofrecen los instrumentos que evalúan períodos de tiempo más cortos ("desde los últimos dos meses", "desde la última semana", etc.) es que, a la hora de llevar a cabo una intervención, con el fin de mejorar el clima escolar y disminuir las conductas de maltrato, facilitan la evaluación sobre los cambios conseguidos tras la implantación del programa de intervención. En el caso de los instrumentos que utilizan períodos de tiempo más largos ("desde que empezó el curso", "desde hace años", etc.), no se pueden observar dichos cambios.

En segundo lugar, se observan diferencias con respecto al criterio de evaluación del *bullying*. Los estudios que utilizan un ítem global y un listado de conductas proporcionan mucha más información que aquellos que solo evalúan las conductas que componen el fenómeno del *bullying*. Estos últimos, no ofrecen una prevalencia global del grado de acoso que ocurre en los centros estudiados, mientras que los primeros, además de ofrecer esta información tan relevante, facilitan información sobre las manifestaciones más recurrentes de acoso, por lo tanto, resultan ser informes muchos más completos. Estos datos son importantes puesto que el *bullying* es un fenómeno que puede ser confundido con otros tipos de violencia que influyen en el clima escolar (disrupción, problemas de disciplina, etc.), por ello es conveniente identificar las conductas de *bullying* para diferenciarlas de otras que estén más relacionadas con la conflictividad escolar (Áviles, 2013).

En tercer lugar, se puede percibir cómo los puntos de corte que se tienen en cuenta a la hora de evaluar los ítems respondidos en cada instrumento influyen en la prevalencia del *bullying* obtenida en cada estudio. Aquellos instrumentos cuya prevalencia es hallada teniendo en cuenta todos los formatos de respuesta excepto "nunca" ("alguna vez/a veces", "a menudo/muchas veces", "casi siempre/bastantes veces", "siempre"), alcanzan cifras de acoso más altas que aquellos que solo tienen en cuenta los formatos de respuesta que indican mayor frecuencia ("a menudo/muchas veces", "casi siempre/bastantes veces",

"siempre"). Asimismo, muchos estudios no emplean los mismos términos en los formatos de respuesta, utilizando en algunos estudios términos inexactos como "muchas veces", o usando en otros estudios términos más exactos como "cuatro veces o más a la semana". Lo que nos indica que los criterios a la hora de evaluar y calcular la prevalencia de *bullying* no coinciden en la mayoría de los estudios, obteniendo una enorme variabilidad en la prevalencia cuando se hace la comparación entre ellos. Por ello, sería interesante incluir en las investigaciones de *bullying* los mismos criterios de evaluación, para así facilitar la comparación de resultados y conseguir cifras acordes con las situaciones de violencia escolar que ocurren día a día en los centros educativos de nuestro país. Además, es necesario obtener estas cifras porque tanto a nivel político, educativo como familiar el *bullying* es un tema en el que se está centrando mucho interés y del que se necesita extraer información sobre cómo intervenir en los jóvenes para disminuir la probabilidad de verse implicado en conductas de acoso escolar (Modecki, Minchin, Harbaug, Guerra & Runions, 2014).

Por último, a pesar de las diferencias que se han encontrado entre unos estudios y otros, se descubren similitudes a la hora de analizar las diferencias en el género, que ya han sido señaladas por otros autores (Cerezo, 2006; Olweus, 1993; Salmivalli, 2010), encontrando que los chicos tienden a verse más involucrados en los dos roles principales del *bullying* (víctima y agresor) en comparación con las chicas. Por otro lado, la forma de agresión más frecuente es la agresión verbal y psicológica (insultar, poner motes o hablar mal de un compañero) confirmada por todos los estudios revisados en el presente trabajo.

En definitiva, la investigación en este campo aún necesita mejorar en varios aspectos, sobre todo en los relacionados con los criterios de evaluación. Estos deberían ser más restrictivos para conseguir un análisis más exhaustivo sobre la incidencia del acoso escolar en los centros educativos. Además, es importante unificar estos criterios para obtener cifras más similares y reales, y de este modo, facilitar la comparativa entre estudios cuyo objetivo de investigación sea similar. Por lo

tanto, es necesario llevar a cabo una reformulación y reflexión sobre la metodología empleada para evaluar la prevalencia de *bullying*.

REFERENCIAS

Áviles, J.M. (1999). Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales. *Anales de Psicología, 21,* 27-41.

Áviles, J.M. (2009). Victimización percibida y bullying. Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología, 95,* 7-28.

Áviles, J.M. (2013). Herramientas para la evaluación del bullying. *Estudos em Avaliaçao Educional. São Paulo, 24,* 138-167.

Áviles, J.M. & Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología, 2*(1), 27.

Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C. & Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y Ciberbullying en la infancia.* España: Save the Children.

Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista de Investigación Psicoeducativa, 4*, 106-114.

Consejería de Educación de Cantabria (2006). *Estudio de conductas, clima escolar y convivencia en los centros educativos de Cantabria.* Santander: Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación.

Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez & E. Ochaíta, por encargo del Comité Español del UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico.* En I. Cuevas, M.J. de Dios, M. A. Espinosa, E. Martín, A. Marchesi & E.

Ochaíta (cols.). Madrid: Defensor del Pueblo.

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. & Martín Babarro, J. (2010). *Estudio sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria.* Madrid: Ministerio de Educación.

Durán, A. (2003). *La agresión escolar en segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en Granada capital y su provincia.* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, España.

Estudio sobre violencia entre pares (Bullying) en las escuelas de nivel básico en México (2011). CEAMEG. Cámara de Diputados. LXI Legislatura.

García, X., Pérez, A. & Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (*bullying*) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria, 24,* 103-108.

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament i Departament d'Interior (2001). *Joventut i seguretat a Catalunya. Curso 2000-2001.* Barcelona.

Gómez, A. (2012). Bullying. El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mejicana de Investigación Educativa, 18,* 839-970.

Hernández, T. & Casares, E. (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar.* Gobierno de Navarra: Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud.

ICE (2005). *La convivencia en los centros educativos de secundaria en la comunidad autónoma de Canarias.* Gobierno de Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

ISEI-IVEI (2012). *El maltrato entre iguales "Bullying" en Euskadi.* Gobierno Vasco: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.

Jiménez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales.* Huelva: Departamento de Educación.

León, B., Felipe, E., Gómez, T. & López, V. (2011). Acoso escolar en la Comunidad de Extremadura vs. Informe Español del Defensor del Pueblo (2006). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9,* 565-586.

Lucena, R. (2004). *Variables personales, familiares y escolares que influyen en el maltrato entre iguales.* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Complutense de Madrid, España.

Martín, E., Rodríguez, V., & Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia.* Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM) & Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo.

Modecki, K.L., Minchin, J., Harbaug, A.G., Guerra, N.G. & Runions, K.C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55,* 602-611.

Morenilla, C. (2007). *La escuela: espacio de convivencia y conflictos.* Valencia: Síndica de Greuges de la Comunidad Valenciana.

Morita, Y. (1985). *Sociological study on the structure of bullying group.* Osaka: Department of Sociology, Osaka City University.

Navarro, R. (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: La variable género como factor diferencial.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Olweus, D. (1973). *Personality and aggression.* In J.K. Cole & D.D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* 1972. Lincoln: University of Nebraska Press.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. London: Wiley.

Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. In D. Magnusson & V. Allen (Eds.), *Human*

development. An international perspective (pp.353-365). New York: Academic Press.

Olweus, D. (1986). *Mobbning – vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber.

Olweus, D. (1987). School-Yard Bullying-Grounds for Intervention. *School Safety, 6*, 4-11.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D., Sweden. (1999). In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), T*he nature of school bullying: A cross-national perspective.* London: Routledge.

Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention program: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools, how successful can interventions be?* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

O'Moore, & Hellery, B. (1989). Bullying in Britain and Ireland: An overview. In E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An International Perspective* (pp.3-21). London: David Fulton Publishers.

Oñate, A. & Piñuel, I. (2007). *Informe Cisneros X. Violencia y acoso escolar en España.* Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

Orte, C. (2003). Los problemas de convivencia en las aulas. Análisis del bullying. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 6*, 369-99.

Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación, 313*, 143-161.

Perry, D.G., Kusel, S.J. & Perry, L.C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology, 24,* 807-814.

Piñero, E. (2010). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la región de

Murcia. *Revista de Investigación Educativa, 32,* 223-241.

Rigby, K. & Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schoools. *Educational Psychology, 23*(5), 535-546.

Sáez, T., Calvo, J., Fernández, F., & Silván, A. (2005). *Acoso escolar en los centros educativos de la comunidad autónoma de La Rioja.* Logroño: Servicio de inspección técnica de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Salmivalli (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior. 15,* 112-120.

Sanmartín, J. (2006). La violencia escolar. Concepto y Tipos. En A. Serrano (Ed.), *Acosto y Violencia en la Escuela* (pp.21-32). Barcelona: Ariel.

Sharp, S. & Smith, P.K. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. London & NY. UK & EEUU: Routledge.

Vieira, M., Fernández, I. & Quevedo, G. (1989). Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Península. In E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An International Perspective* (pp.35-52). London: David Fulton Publishers.

SEGUNDA PARTE

Calidad educativa en la permanencia, acceso y graduación

Dimensiones de la resiliencia en estudiantes desertores de la educación superior:

Una mirada a sus posibilidades de reintegro[1]

Marbel Gravini-Donado[2]
Lizzette López Aristizábal[3]
Juan Carlos Marin-Escobar[4]
Myriam Ortiz-Padilla[5]

INTRODUCCIÓN

La vulnerabilidad económica que presenta un estudiante está asociada a condiciones socioeconómicas desfavorables que dificultan su permanencia en el sistema educativo llevándolo a un fracaso escolar. Iglesias y Calmet (2015) confirmaron en sus estudios que la situación financiera del estudiante es un factor asociado positiva o negativamente para su desempeño académico. Las causas de índole económica para tomar la decisión de retirarse de los estudios universitarios son de gran impacto en la deserción estudiantil, un fenómeno complejo y que ha sido

1 Este trabajo es resultado del proyecto de investigación "Estudio de la deserción estudiantil en educación superior".

2 Doctora en Educación. Magíster en Educación. Psicóloga. Líder Grupo de Investigación Sinapsis Educativa y Social, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla-Colombia. mgravini1@unisimonbolivar.edu.co

3 Psicóloga. Magíster en Psicología. Estudiante Doctorado en Psicología, Universidad del Norte. lizzettel@uninorte.edu.co

4 Magíster en Desarrollo Social. Psicólogo. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación Miembro del Grupo de Investigación Sinapsis Educativa y Social, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla-Colombia. jcmarin@unisimonbolivar.edu.co

5 Doctora en Educación. Magíster en Educación. Psicóloga. Profesora Investigadora. Grupo de Investigación Sinapsis Educativa y Social, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla-Colombia.mortiz@unisimonbolivar.edu.co

estudiado desde diferentes ángulos. La mayoría de los estudios sobre este tema se centran en los factores o causas que generan la deserción y en las características que pueden convertir a los universitarios de primer ingreso en un grupo con mayor riesgo de desertar. Sin embargo, pocas investigaciones describen al estudiante que se encuentra en la situación de desertor, y en particular en sus características personales. Dentro de estas particularidades personales, este estudio se centró en sus características resilientes, puesto que en el contexto de esta investigación, algunos estudiantes que se retiran, posteriormente vuelven a reintegrarse.

Por tal motivo es pertinente conocer cuáles son las características que tienen estos estudiantes desertores en sus aspectos psicológicos, considerando *a priori* que la resiliencia frente a las situaciones adversas puede ser un indicador positivo para que a futuro tomen la decisión de reintegrarse. Por otro lado, hay que aclarar que en este estudio solo se trabajó con aquellos estudiantes que manifestaron que la razón por la cual desertaron fue de tipo económica, situaciones básicamente relacionadas con el desempleo o la necesidad de utilizar el dinero destinado para los estudios para suplir una calamidad doméstica. Estas situaciones pueden ser resueltas en un periodo de tiempo, sin embargo la actitud del individuo para superarlas y encontrarle una pronta solución, va a depender de sus factores o características psicológicas. Por ejemplo, algunos estudios han demostrado que pese a pertenecer a contextos desfavorecidos y tener un alto riesgo para no acceder o continuar en la educación terciaria, muchos estudiantes logran sobreponerse a estos factores, considerándose personas resilientes. Entre dichas investigaciones se cita a Baraibar (2015), quien explora, detecta y describe las prácticas subjetivas resilientes de niños, adolescentes y adultos que vivieron en situación de calle y pese a esto lograron establecer un proyecto de vida, concluyendo que las relaciones iniciales de estos individuos fueron patológicas, por lo cual la constitución de nuevos vínculos sanos en ellos promueve la búsqueda de distintos sentidos para sus vidas, así como la posibilidad de proyección hacia alternativas

que antes no se contemplaban. También en el 2015, Ríos, Vázquez y Escarzaga se tomaron la tarea de estudiar los factores de resiliencia presentes en 215 adolescentes con una escala de medición tipo Likert, denominada Escala de Resiliencia SV-RES. En los resultados obtenidos concluyen que los adolescentes estudiados tienen un alto nivel de resiliencia ubicado en el 85,83 % (X=4,28).

En ese sentido, el estudio también pretende sensibilizar acerca de la importancia de fomentar en las organizaciones educativas características emocionales estimuladoras al logro de un proyecto de vida y no solo a la transmisión de conocimiento. Esto es necesario en la actualidad, ya que como plantea Gravini, Porto y Escorcia (2010) la educación corresponde a los ideales que cada época estima como prioritarios y por tanto, la educación integral es en las actuales situaciones de crisis un objetivo fundamental. De esta manera se logra uno de los objetivos centrales de la educación: La formación para una sana convivencia.

El término *resiliencia* se define como la capacidad que poseen los seres humanos para desarrollarse psicológicamente sanos o "*normales"* a pesar de vivir en contextos de riesgo, como entornos de pobreza, familias multiproblemáticas, situaciones de estrés prolongado, etc. Este concepto toma mayor relevancia en la década de los 70 en la que se empieza a analizar desde el campo de las Ciencias Sociales y Humanas (particularmente desde la psicopatología) las razones por las cuales unas personas en condiciones adversas puedan sobreponerse a estas, e incluso transformarlas de una manera positiva en su vida, logrando alcanzar metas y propósitos que otras personas bajo esas mismas circunstancias estarían destinadas al fracaso. Se refiere tanto a individuos como a grupos familiares o escolares que son capaces de superar y confrontar los efectos nocivos de las adversidades y los contextos desfavorecidos socioculturalmente (Uriarte, 2005). Para Vanistendael y Lecomte (2002) la resiliencia explica "esa cualidad humana universal que está en todo tipo de personas y en todas las situaciones difíciles y contextos desfavorecidos que permite hacer frente a las adversidades y salir fortalecido de las experiencias negativas" (p.14).

Son múltiples las revisiones bibliográficas que se han desarrollado en torno a la resiliencia, una de ellas es la elaborada por Becoña (2006) de la facultad de Psicología de la Universidad Santiago de Compostela. En esta se revisa la información existente sobre la resiliencia desde su definición, características y diferenciación de otros conceptos relacionados, tales como: competencia, locus de control, estilo atribucional, recuperación, y psicología positiva. También enmarca los tipos de investigación que se han hecho bajo este término (centrada en la variable o en la persona, como rasgo de personalidad o patrón conductual, como proceso o como resultado). Este autor concluye dentro de su revisión que la "Resiliencia es un término útil pero que precisa tanto una mayor clarificación conceptual como la realización de estudios para comprobar la utilidad del constructo a nivel explicativo, para la prevención y para el tratamiento de los distintos trastornos psicopatológicos" (Becoña, 2006, p.125). Igualmente García y Domínguez (2013) exponen que el concepto de resiliencia plantea interrogantes sobre el temperamento, los factores de personalidad, el ambiente y los recursos de las personas; la comprensión de todos ellos será de interés para sus posibilidades de aplicación. En ese sentido, para estas autoras, el desarrollo de la resiliencia permite sobrepasar situaciones adversas que paradójicamente revelan los recursos de cada quien. Ellas estiman que la resiliencia no es uniforme, no hay un solo modo de superar el estrés o la adversidad; enfrentar el sufrimiento es un camino que se construye en el día a día. Concluyen entonces, que la resiliencia es posible pero varía según el contexto y las personas, su experiencia y su temperamento, esta invita a buscar salidas más allá del determinismo para abrirse camino a la creatividad y a la libertad. Esta afirmación se evidencia al observar individuos que potencian su resiliencia de diferentes maneras, unos los hacen a través de una resiliencia económica, logrando sobrepasar las brechas de la inequidad y desigualdad; otros tienen una resiliencia más psicológica, quienes a pesar de haber crecido con una infancia carente de recursos psicoafectivos logran desarrollarse de forma sana sin ningún tipo de enfermedad mental; también podríamos hablar de

una resiliencia académica, al provenir de familias en las que ninguno de sus miembros ha alcanzado un nivel de estudios universitarios y con esfuerzo y dedicación logran ser profesionales competentes.

Esta facultad que tienen algunos individuos se caracteriza por unas dimensiones particulares. De acuerdo con Pesce et al., (2005) son tres dimensiones: la primera se denomina acciones y valores de resolución, es decir, acciones como la energía, la persistencia, la disciplina y valores que dan sentido a la vida, como la amistad y el logro; la segunda dimensión es la independencia y la determinación, caracterizada por la habilidad de un individuo para resolver por sí solo situaciones difíciles y al mismo tiempo aceptar la adversidad y reconocer realidades en las que no pueden hacer nada para cambiar; la tercera dimensión es la confianza y la capacidad de adaptarse a las situaciones, creyendo que pueden resolver sus problemas y mantener el interés en las personas que considera importantes.

Sapienza y Pedromônico (2005) consideran que las principales características que se encuentran en niños y adolescentes resilientes son: buen funcionamiento intelectual, la sociabilidad y la expresión adecuada, la autoeficacia, la autoconfianza y la autoestima alta, las aptitudes y la fe. Entre las ventajas que poseen en su contexto son prácticas de crianza competente, ventajas socioeconómicas y conexiones con las redes familiares extensas y de apoyo. Un aspecto fundamental y que se relaciona con este trabajo de investigaciones es la asistencia a la escuela, ya que la vivencia educativa se considera un factor de impacto positivo ante situaciones adversas.

Así mismo otros estudios han intentado analizar características, factores o aspectos que identifican a una persona resiliente. Entre ellos se encuentra el de Werner y Smith (1982), quienes realizaron una de las investigaciones más importantes y que han servido de base para lo que hoy en día se conoce sobre este concepto. Ellas llevaron a cabo un

estudio longitudinal de una cohorte multi-racial de niños provenientes de la isla de Kauai en Hawai, que estaban expuestos a variados riesgos psicosociales, y que sin embargo pudieron demostrar en algunos casos, factores protectores como: autoestima, introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, moralidad, humor y pensamiento crítico. Fueron estudiados 201 niños que a la edad de dos años presentaban alto riesgo psicosocial y biológico. El estudio longitudinal encontró que de estos, 72 de ellos evolucionaron positivamente, ya que demostraron ser adultos competentes y estables emocionalmente, pese a lo que se hubiera esperado y es que fundamentalmente sufrieran trastornos en el desarrollo.

Entre las investigaciones que se pueden citar afines a este estudio sobre la resiliencia en jóvenes universitarios y su condición socioeconómica, se encuentra la realizada en el 2009 por Núñez, Parra, Villalta y Reyes en Chile, cuyo objetivo fue determinar la relación entre factores resilientes, rendimiento escolar y características familiares en adolescentes, pertenecientes a escuelas con alta vulnerabilidad escolar y bajo puntaje en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [SIMCE] de ese país. Los resultados evidenciaron que el nivel de resiliencia no se ve afectado si se vive con uno o ambos padres y existe relación estadísticamente significativa entre resiliencia y expectativas de futuro. Otra investigación afín a este estudio es la de Rojas (2012), cuyo propósito fue establecer las relaciones entre factores de deserción y factores resilientes en estudiantes desertores universitarios; sus resultados concluyeron que no hay asociaciones significativas entre los determinantes de la deserción y la resiliencia, además encontraron que los factores de resiliencia tampoco se correlacionan significativamente con las variables sociodemográficas, que en este caso pueden caracterizar la condición de vulnerabilidad o riesgo económico.

Soto y Martínez (2013), a través de la metodología de estudio de casos, pudieron categorizar la vivencia de crisis, sufrimiento y límite

y desde estas, las vivencias de sentido y resiliencia reconociendo que ciertamente es posible después de tocar el límite, encontrar sentido en el sufrimiento y descubrir la capacidad resiliente que se cobija en cada persona. Concluyen los autores que el ser humano al hacerse consciente asume la responsabilidad de su propia existencia y debe ejercer su libertad y en ese aspecto es capaz de decidir cómo hace frente a la adversidad y es así como puede encontrar sentido en el sufrimiento. El resultado: Una vida más trascendente.

RESILIENCIA Y UNIVERSIDAD

García y Torbay (2012) plantean que los institutos de educación superior son un espacio de formación, investigación y pensamiento crítico; esto invita a las universidades a caminar más allá del conocimiento académico que brindan, puesto que los jóvenes construyen en ellas gran parte de su identidad, proponiéndose a la resiliencia como un posible camino o guía de construcción para procesos de formación integral en el pregrado. Estos autores formulan que existen dos ejes: optimismo y exigencia, que junto a los pilares de la resiliencia (personales, relacionales y comunitarios), abordan cómo se puede construir universidades resilientes. Los factores personales hacen referencia a la valoración, significación, apoyo y, expectativas positivas y realistas que se transmiten a toda la comunidad universitaria (estudiantes, administrativos y docentes). Los factores relacionales son los que enriquecen los vínculos entre todos los miembros de la comunidad, generación de redes y conocimiento colectivo de las metas a largo plazo, de las cuales cada labor es vital para la obtención de la meta. Los factores comunitarios consisten en la búsqueda de identidad de la universidad. Además afirman los autores que es necesario tener un grupo de iguales en las instituciones que fomenten la formación integral de los estudiantes, así como un grupo de tutores de resiliencia, que escuchen a sus estudiantes y se vinculen afectivamente con ellos para apoyarlos en su proceso. Por otra parte, establecen que existen unas narrativas y prácticas del educador resiliente, las cuales se resumen en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Narrativas y prácticas del educador resiliente

MODELO NO RESILIENTE	MODELO DE LA RESILIENCIA
Ciencia fría: Inaccesible, en ocasiones poco útil para la sociedad civil.	Ciencia cálida: Educar para tomar conciencia de la fuerte conexión que existe entre todos los elementos de la naturaleza y el cosmos, para descubrir la manera en que están interconectados los diversos sistemas de la vida.
Uniformidad: Educar para la disciplinariedad.	Diversidad: Exige educar para la interdisciplinariedad, el aula se convierte en un lugar de encuentro con otros.
Tutor académico: Educar para lo académico y la adquisición de competencias.	Tutor de Resiliencia: Un tutor que no solo se encargue de lo académico sino también para que les anime a arriesgarse, a expandirse y a no conformarse. Todas estas desde la mirada del optimismo y la exigencia.
Competitividad: Promueve la defensa propia y la falta de cooperación con el otro.	Colaboración: Busca la cooperación y la resolución de problemas desde las relaciones afectivas seguras.
Autorrealización personal: Compromiso consigo mismo.	Altruismo social: Compromiso con la comunidad y su sociedad.
Seriedad.	A la invitación al juego: Integrar el disfrute en los momentos de crisis y de adversidad.

Fuente: Tabla elaborada por los autores con base en los estudios de García y Torbay (2012)

En general el educador en resiliencia fomenta en el estudiante universitario no solo competencias académicas y profesionales, sino también habilidades para la vida que se enfatizan en la superación de obstáculos y transformaciones de realidades propias y colectivas.

DESERCIÓN ESTUDIANTIL

Término utilizado para invocar a una variedad de situaciones identificadas en el proceso educativo del estudiantado con un denominador común: detención o interrupción de estudios iniciados antes de finalizarlos (Cabrera, Tomás, Álvarez & González, 2006). En el caso de la deserción universitaria, los estudios muestran que en Colombia más de la mitad de los universitarios abandonan sus carreras sin obtener un título, lo cual se ha adjudicado en gran parte a los altos costos económicos de la educación superior y la baja capacidad de pago de los estudiantes y sus familias. Sin embargo, los factores económicos por sí solos no pueden explicar de manera satisfactoria el alto índice de deserción universitaria (Rojas, 2009).

Atendiendo a lo anterior, se han propuesto diferentes modelos teóricos

acerca de la deserción, este estudio considera pertinente mencionar los modelos psicológicos que enfatizan en que son los rasgos de personalidad los que inciden en la decisión de abandonar o permanecer en los estudios. Fishbein y Ajzen (1975) y su Teoría de la Acción Razonada consideran que el comportamiento sucede en respuesta a actitudes y creencias. El comportamiento se explica también por las actitudes previas y las normas subjetivas que el individuo posea. En relación a la deserción, este comportamiento puede ocurrir por un debilitamiento de las intenciones iniciales del estudiante al ingresar y la permanencia por un fortalecimiento de estas mismas intenciones. Attinassi (1986) plantea que la permanencia de los estudiantes está determinada por el análisis que hacen de su vida universitaria y de su percepción, luego de su ingreso a la educación superior.

Conjuntamente, encontramos el modelo económico de la deserción que hace referencia a la oportunidad de acceder a ayudas educativas o subsidios y a la capacidad para solventar los costos de los estudios universitarios. Cuando estas oportunidades no existen, es más frecuente el abandono por razones económicas. Himmel (2002) considera que el estudiante debe establecer una relación Costo/Beneficio, asociada a los estudios, en donde el beneficio sea percibido mayor que otros derivados de actividades alternas. Por lo tanto, cuando se percibe que no existe equilibrio en esta relación, el estudiante decide retirarse y buscar fuentes de ingreso para solventar sus necesidades.

Teniendo en cuenta todos estos hallazgos y teorías se pretende con los resultados de este estudio, fomentar y favorecer en los estudiantes universitarios los factores resilientes, realizando su análisis acorde al contexto y a la caracterización estudiantil en relación a su perfilación socioeconómica y contrastar las recapitulaciones conceptuales descritas hasta ahora.

MÉTODO

El objetivo de esta investigación fue describir las características resilientes de estudiantes que actualmente se encuentran en condición

de desertores por haber abandonado sus estudios universitarios debido a situaciones de tipo económico, con el fin de reconocer si estos determinantes personales pueden ser un factor que influya positivamente en buscar estrategias de reintegro. Este estudio se abordará desde una perspectiva empírico analítica y un diseño descriptivo, método que nos facilitará revelar las características fundamentales de la resiliencia en la población objeto de estudio.

INSTRUMENTOS

Se utilizó una escala de muy amplio uso en las investigaciones sobre resiliencia. Se trata de *The Connor-Davidson Resilience Scale* (CD-RISC) realizada por Connor y Davidson en 1999 que contiene 25 ítems, con cinco opciones de respuesta de tipo Likert y que se agrupan en cinco dimensiones y una puntuación total. Para responder esta escala la persona debe contestar hasta qué punto cada una de las afirmaciones ha sido verdadera en su caso durante el último mes en un rango de 0-4, donde 0= "no ha sido verdadera en absoluto" y 4= "verdadera casi siempre". Las puntuaciones totales oscilan entre 0 y 100, de tal manera que a mayores puntuaciones, mayor resiliencia. La escala posee buenas propiedades, con un alfa de Cronbach de 0,89 y una fiabilidad test-retest de 0,87. Las características resilientes que evalúa esta escala son las siguientes:

1. *Competencia personal, altos estándares y tenacidad:* Es la convicción de que se está lo suficientemente preparado para poder enfrentar cualquier situación que se presente aunque sea imprevista; de que aunque no se conozcan todas las respuestas, siempre habrá posibilidades de buscarlas y encontrarlas.

2. *Confianza en sí mismo, tolerancia a las situaciones negativas y el fortalecimiento de los efectos del estrés:* Se refiere al conjunto de expectativas positivas sobre uno mismo o más específicamente sobre las acciones de uno mismo, como así también a la capacidad para aceptar o sobrellevar los acontecimientos a pesar del estrés que traen consigo.

3. *Relaciones seguras y aceptación del cambio:* Se refiere a la posibilidad de establecer relaciones interpersonales con personas que brindan apoyo, confianza y permiten el desarrollo personal. La aceptación al cambio se refiere a la posibilidad de las personas de ser flexibles para adaptarse a situaciones nuevas.

4. *Control:* Es la capacidad de las personas para promover su bienestar, conduciéndose y actuando conforme a lo que quieren o han decidido hacer con su vida.

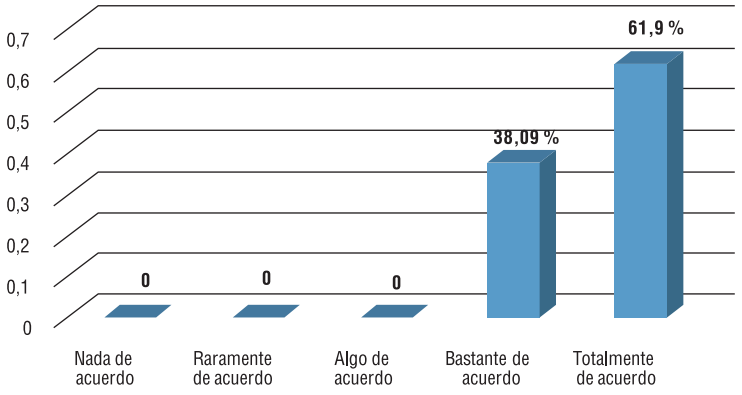
5. *Influencia espiritual:* Se refiere a la influencia positiva que la vida espiritual puede tener en las personas.

PARTICIPANTES

La población del presente estudio está constituida por un total de 92 estudiantes desertores, correspondientes al periodo 2014-2 de una universidad privada. De esta población, se seleccionó una muestra representativa de 30 estudiantes utilizando la técnica de muestreo aleatorio simple. Los estudiantes obtenidos para la muestra corresponden a los programas académicos de Administración de Empresas, Trabajo Social, Psicología, Enfermería, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Mercados, Ingeniería Industrial, Derecho y Contaduría. El procedimiento para aplicar el instrumento fue entrar en contacto con los sujetos a través de llamadas telefónicas donde a la persona se le daba lo opción de recibir una visita domiciliaria o por otra parte, a asistir a las instalaciones de la universidad para en ambos casos aplicarle el cuestionario de resiliencia.

RESULTADOS

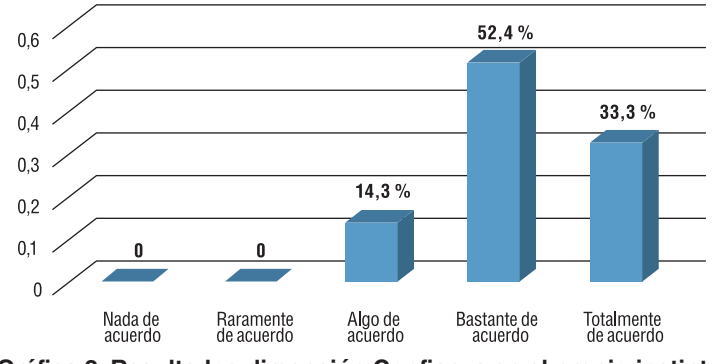
A continuación se describen cada uno de los resultados encontrados sobre las dimensiones de resiliencia evaluadas.



Gráfica 1. Resultados dimensión Competencia personal, altos estándares y tenacidad

Fuente: Elaboración propia

En esta área la mayoría de los encuestados escogió la opción Totalmente de acuerdo, lo que quiere decir que el 61,90 % de encuestados tienen la convicción de que se encuentran lo suficientemente preparados para poder superar, enfrentar y sobreponerse ante cualquier situación que se les pueda llegar a presentar de manera imprevista, además de la capacidad para indagar cuando no se tienen respuestas y soluciones a determinada problemática.

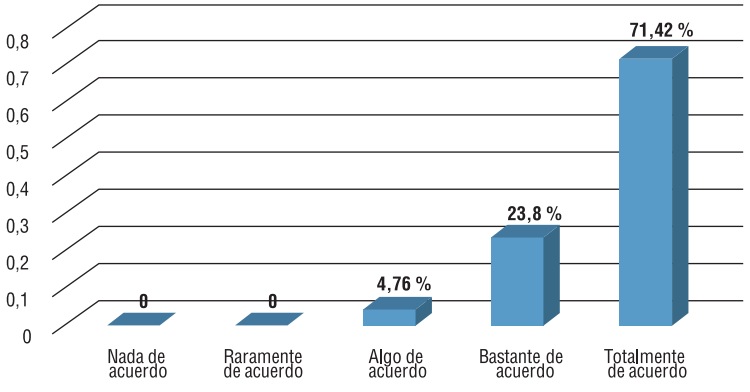


Gráfica 2. Resultados dimensión Confianza en el propio instinto, tolerancia a las situaciones negativas y fortalecimiento de los efectos del estrés

Fuente: Elaboración propia

En el área de Confianza en el propio instinto, tolerancia a las situaciones negativas y el fortalecimiento de los efectos del estrés, los encues-

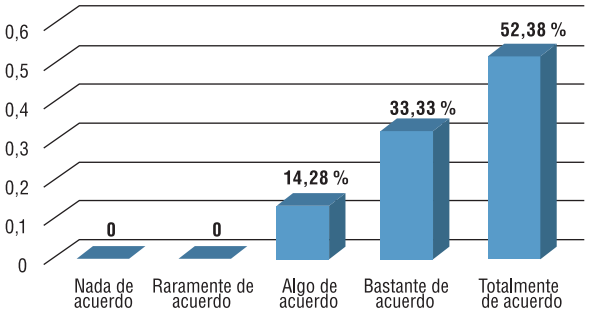
tados en su mayoría escogieron la respuesta Bastante de acuerdo con un 52,40 % y en segundo lugar, totalmente de acuerdo con un 33,30 %, lo que quiere decir a manera general que la población tiene un conjunto de expectativas positivas sobre sí mismos y más específicamente sobre sus propias acciones, además de la capacidad para aceptar y sobrellevar aquellos acontecimientos que les pueden generar estrés. Sin embargo es importante tener en cuenta que un porcentaje de la población representada en un 14,30 % escogió la opción Algo de acuerdo, lo que quiere decir que estos estudiantes no tienen la certeza de que son capaces de sobrellevar momentos de crisis y tomarlos como una oportunidad de confiar en sí mismos y salir adelante.



Gráfica 3. Resultados dimensión Relaciones seguras y aceptación positiva del cambio

Fuente: Elaboración propia

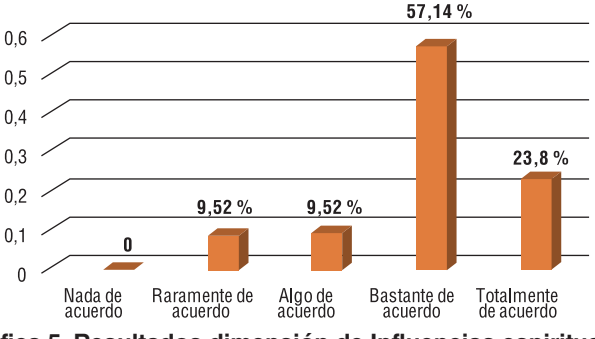
En la dimensión de resiliencia del cuestionario denominada Relaciones seguras y aceptación positiva del cambio, la mayoría de los encuestados se encuentra Totalmente de acuerdo, 71,42 % indicando que tienen la capacidad de establecer relaciones interpersonales con personas que pueden llegar a brindarles apoyo, confianza y que contribuyen a su desarrollo personal, también que poseen la habilidad para aceptar el cambio y poder adaptarse a este, ya que tienen una alta posibilidad de ser flexibles. Solo un pequeño grupo representado en el 4,76 % de la población no está seguro de tener estas cualidades y eligieron la opción Algo de acuerdo.



Gráfica 4. Resultados dimensión de Control

Fuente: Elaboración propia

En la dimensión de Control los resultados indican que aunque la mayoría, es decir el 52,38 % de la población está totalmente de acuerdo en que tienen la capacidad de trabajar por su propio bienestar, llevando el control de las situaciones, un 14,28 % que solo está Algo de acuerdo, demostrando que no están seguros de que puedan conducirse y actuar conforme a lo que quieren o han decidido hacer con su vida, y que la relación directa entre aquello que hacen y las metas que se han propuesto presenta fragilidades. Estas consideraciones o respuestas de la población, pueden estar asociadas a su situación actual de desertores de los estudios universitarios por causas económicas que no han podido controlar.

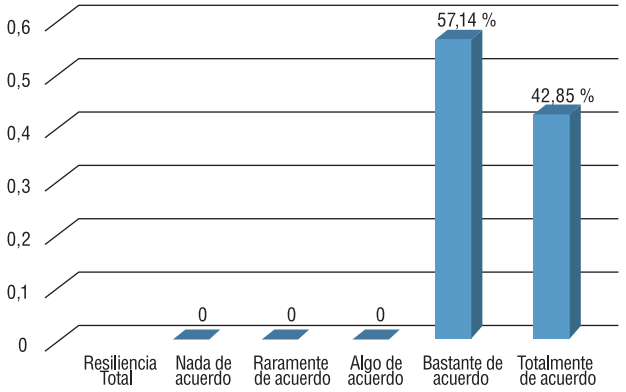


Gráfica 5. Resultados dimensión de Influencias espirituales

Fuente: Elaboración propia

Esta es la dimensión de la resiliencia que tiene más respuestas variadas en la población encuestada. Los resultados revelan que en la dimensión de influencias espirituales, el 57,14 % de la población estudiantil de desertores se encuentra Bastante de acuerdo con que es

muy importante la influencia positiva que la vida espiritual puede tener en ellos y en general en las personas. De la misma manera un 23,80 % de la población está Totalmente de acuerdo con lo anterior, es decir, nos encontramos frente a un conjunto de sujetos que están en continua y permanente fe y confianza en Dios, lo que los hace parecer individuos con esperanzas en el mundo aun cuando se expongan a situaciones desafortunadas en su vida cotidiana. Paralelamente se encuentra un porcentaje del 9,52 % de la población que por primera vez, frente a las otras dimensiones de la resiliencia selecciona la opción Raramente de acuerdo, igualmente otro 9,52 % de la población contesta estar Algo de acuerdo en cuanto a su creencia de que la vida espiritual y sus creencias de fe pueden aportar en la solución de sus problemas.



Gráfica 6. Resultados dimensión Resiliencia Total

Fuente: Elaboración propia

Luego de analizar cada una de las dimensiones de la escala se puede tomar un resultado de la Resiliencia Total de los estudiantes y ya no por dimensiones. En este caso se encuentra que de manera general el 57,14 % de los desertores consideran estar Bastante de acuerdo en poseer cualidades resilientes y un 42,85 % están Totalmente de acuerdo en poseerlas. Este resultado permite afirmar que los estudiantes desertores por riesgo económico de primer semestre del periodo 2014-2 de la Universidad Simón Bolívar consideran tener características resilientes o capacidades de superar los eventos adversos, y tener un desarrollo exitoso a pesar de circunstancias desfavorables.

DISCUSIÓN

Luego de analizar los resultados obtenidos en este grupo de estudiantes desertores, se puede observar contrario a lo esperado que pese a no haber podido continuar sus estudios por sus circunstancias de calamidad y adversidad económica, estos estudiantes mantienen unas cualidades resilientes que pueden ser factor importante para admitir su realidad actual, llevar a cabo otros proyectos de vida de manera flexible, relacionarse bien con los demás, fortalecerse ante esta crisis, y ser tenaces y persistentes en buscar alternativas para solucionar de manera adecuada el abandono de los estudios universitarios. Estos resultados son acordes con lo planteado por Ríos et al. (2015) sobre los altos puntajes resilientes que obtienen los adolescentes y por Núñez et al. (2009), quienes no encontraron relaciones significativas entre el rendimiento académico, la vulnerabilidad social y la resiliencia. Pero seguramente el estudio que más reitera los resultados hallados es el de Rojas, Restrepo, Ospina (2012), quienes también investigaron una muestra de estudiantes desertores universitarios y llegaron a la conclusión que no hay asociaciones significativas entre los factores de resiliencia con la deserción y tampoco se correlacionan significativamente con las variables sociodemográficas, lo cual se asocia de alguna manera con este estudio en el que los participantes habían tenido como motivo para desertar su situación económica. Sin embargo, es importante mantenerse en la línea de García y Torbay (2012) en relación a fomentar en los estudiantes universitarios estas cualidades a través de modelos resilientes en su relación con los docentes, los compañeros de clase y los contenidos curriculares recibidos.

Por otro lado, los resultados indican que de todas las dimensiones estudiadas las más altas son las relacionadas con competencia personal, altos estándares y tenacidad, y la de relaciones seguras y aceptación del cambio, donde la mayoría de los encuestados muestran estar altamente de acuerdo con estas características en ellos mismos. Sin embargo, llama la atención que la dimensión de resiliencia que obtuvo mayor porcentaje de respuestas hacia las categorías Algo de acuerdo o Raramente de acuerdo, es la de Influencias espirituales, sumando un 19 % lo cual puede significar

que en este grupo de jóvenes no hay una creencia acerca de la espiritualidad como un camino que puede conllevar a tener una influencia positiva en su vida o en su situación actual. Este resultado motiva a realizar nuevos estudios sobre la asociación de las influencias espirituales y la resiliencia, o de la percepción en este grupo de estudiantes donde al parecer estos le dan mayor peso o relevancia a la confianza en sí mismos que en la creencia en un Ser Superior para sortear sus dificultades y sobreponerse a las situaciones de la vida cotidiana.

A manera de discusión también es útil analizar si estos resultados donde la mayoría de los estudiantes evaluados presentan indicadores de resiliencia altos, está ligado al tipo de instrumento utilizado en el cual el estudiante seleccionaba a través de una escala Likert su acuerdo o no con la afirmación. A pesar que los cuestionarios de autoinforme presentan múltiples ventajas asociadas principalmente con su validez y su relación coste-beneficio, también es necesario considerar que en algunas ocasiones se presentan variables que no se pueden controlar como la "deseabilidad social" en la que el individuo registra mayormente respuestas positivas que respuestas negativas. Teniendo en cuenta lo anterior, el grupo investigador tuvo la oportunidad de realizar un grupo focal con estos estudiantes, que si bien, metodológicamente no se incluyó en este estudio, sí confirmó de alguna manera que estos discentes parecen percibir que son capaces y tienen la actitud para superar sus dificultades económicas para poder seguir estudiando, lo que los convertiría en personas resilientes. Sin embargo, tal como se expresó al principio sería conveniente que el instrumento utilizado genere una discusión e investigaciones futuras que sigan avalando o no lo encontrado en esta población sobre las características resilientes de los estudiantes desertores.

Por último, pareciera que el estudio confirmara algunas teorías en relación a la resiliencia en cuanto a que son las características individuales y no en sí las situaciones de estrés las que vuelven a una persona resiliente. Es decir, que efectivamente estas personas tienen pensamientos, creencias y actitudes que les llevan a confrontar y enfrentar su

vida independientemente de las situaciones vividas, y que pueden sobreponerse ante el infortunio en condiciones en que otras personas bajo las mismas circunstancias no lo harían. A pesar de ello el estudio nos puede llevar a considerar que los estudiantes desertores poseen características psicológicas que pudieron haberles permitido continuar estudiando, es decir que en este caso no se cumplirían en ellos las explicaciones de los modelos psicológicos de la deserción, planteados por autores como Fishbein y Ajzen (1975) y que se orientan en los rasgos de personalidad como un factor que incide en la decisión de abandonar o permanecer en los estudios y se cumpliría el modelo económico de la deserción en razón de que efectivamente fueron las causas económicas el principal motivo para abandonar sus estudios como lo plantea Himmel (2002).

CONCLUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos tras la evaluación de las diferentes dimensiones de la resiliencia en los estudiantes desertores por riesgo económico del primer semestre del periodo 2014-2 de la Universidad Simón Bolívar, se puede llegar a la conclusión de que la gran mayoría de la población estudiantil goza de una adherencia hacia actitudes positivas frente a situaciones de adversidad en sus vidas. Esto lleva a inferir que pueden estar preparados para el afrontamiento y manejo de situaciones de riesgo y estrés como es su condición actual de desertores y que tendrán la convicción de que pueden sobreponerse a esta situación, guardando altas expectativas de éxito para retornar o reintegrarse nuevamente a sus estudios profesionales.

De acuerdo con lo anterior, se concibe pertinente permanecer en el constante monitoreo y seguimiento de los casos de estudiantes desertores todo esto con el fin de que confirmada la existencia de características resilientes en la población estudiantil, se puedan elaborar y aplicar estrategias que faciliten su reintegro, estrategias que se esperan que tengan actuación en un periodo considerable de tiempo, infiriendo de esta manera que si las personas evaluadas realmente poseen características resilientes, serán sujetos con valoraciones positivas que buscarán y estudiarán las estrategias necesarias para permanecer y continuar con sus estudios.

REFERENCIAS

Attinasi, L.C. (1986). Getting in: Mexican American student's perception of their College – going behaviour perceptions with implications for their freshmen year persistence in the university. ASHE 1986. *Annual Meting Paper*, San Antonio TX, EE.UU.

Baraibar, A. O. (2015). *Instituciones y vínculos promotores de resiliencia para chicos en situación de calle* (Tesis de Posgrado). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Recuperado desde RIDAA Repositorio Institucional de Acceso Abierto desde https://ridaa.unq.edu.ar/handle/123456789/90

Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica, 3*(11), Recuperado desde http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/4024/3878

Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. & González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve, 2(12),* 171-203. Recuperado desde http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. Philippines: Addison-Wesley. Recuperado desde http://people.umass.edu/aizen/pubs/book/preface.pdf

García, M. & Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11*(1), 63-77.

García, M. & Torbay, A. (2012). Universidad y resiliencia, metamorfosis del potencial humano. En A. Fores & J. Grané (Ed.), *La resiliencia en los entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea.

Gravini, M., Porto, A. & Escorcia, L. (2010). El psicólogo educativo en la actualidad: un facilitador del desarrollo humano integral. *Psicogente, 13*(23), 158-163.

Himmel, E. (2002). Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior. *Revista Calidad de la Educación, 17*, 91-108. Recuperado desde http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/doc/35/cse_articulo141.pdf

Iglesias, L. & Calmet, V. V. (2015). Factores psicológicos, sociales y demográficos asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología, 12*(1), 216-236.

Núñez, M., Parra, M., Villalta, M. & Reyes, F. (2009). Factores resilientes en adolescentes de contexto de alta vulnerabilidad escolar en la ciudad de Concepción, Chile. *Ciencia y Aprendizaje, 1*(1), 41-63. ISSN: 20794231 Lima-Perú.

Pesce, R., Assis, S., Avanci, J., Santos, J., Malaquias, J. & Carvalhaes, R. (2005). Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. *Cadernos de Saúde Pública, 21*(2), 436-448.

Ríos, M., Vázquez, M. & Escarzaga, J. (2015). Nivel de Resiliencia en adolescentes de una zona en la ciudad de Durango. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. Recuperado desde http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/492

Rojas, M. (2009). El abandono de los estudios: Deserción y decepción de la Juventud. *Hologramática*, *4*(10), 75-94. Recuperado desde http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=1081

Rojas, M., Restrepo, G. & Ospina, Y. (2012). *Relación entre factores de deserción y factores resilientes en estudiantes desertores del Cead José Acevedo y Gómez zona centro Bogotá-Cundinamarca*. (Tesis de la UNAD). Recuperado desde http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/2351/1/2010-49P-10.pdf

Sapienza, G. & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em estudo, 10*(2), 209-216

Soto, H. & Martínez, E. (2013). *Resiliencia y sentido de vida desde la crisis y el sufrimiento, estudio de caso*. (Tesis de maestría). Universidad del Norte, Barranquilla.

Uriarte, J.D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica, 10*(2), 61-80.

Vanistendael, S. & Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Werner, E. & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.

El perfil de ingreso de los estilos de aprendizaje de los estudiantes y sus implicaciones didácticas

Marbel Gravini-Donado[1]
Eduardo Salazar Araújo[2]
Melissa Teherán Suárez[3]
Dennys Martínez Franco[4]

INTRODUCCIÓN

En educación superior cada vez es más frecuente realizar procesos de caracterización estudiantil para obtener perfiles de ingreso de los estudiantes en relación a diferentes dimensiones que puedan afectar su permanencia y logro académico. Estos procesos de caracterización permiten diseñar un sistema de alertas tempranas con el fin de identificar las dificultades que se les pueda presentar a los universitarios en un corto o mediano plazo, debido a diferentes factores como los académicos, personales y socioeconómicos.

1 Doctora en Educación. Magíster en Educación. Psicóloga. Líder Grupo de Investigación Sinapsis Educativa y Social, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla-Colombia. mgravini1@unisimonbolivar.edu.co

2 Magíster en Logística y Negocios Internacionales. Administrador de Empresas. Coordinador de docencia Facultad de Administración y Negocios, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. esalazar4@unisimonbolivar.edu.co

3 Psicóloga. Co-editora revista Psicogente, Universidad Simón Bolívar. mteheran@unisimonbolivar.edu.co

4 Magíster en Educación. Psicóloga. Miembro del grupo de investigación CEPUM. Editora de revista *Vision Sy*, Universidad Metropolitana, Barranquilla, Colombia dmartinezf@unimetro.edu.co

En relación a la predicción que se puede hacer del desempeño académico, la mayoría de los sistemas de alertas tempranas se basan en los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de Estado, conocidas en Colombia como pruebas Saber. A los aspirantes a la educación superior se les exige la presentación de sus resultados en las pruebas Saber 11, y por medio de estos se pueden identificar sus niveles de desempeño en áreas y competencias básicas del ciclo formativo de educación secundaria como Matemáticas, Ciencias Naturales, Inglés, Lectura Crítica y Competencias Ciudadanas. Sin embargo, esto no parece ser suficiente para diseñar estrategias pedagógicas pertinentes. Por lo anterior, el Programa de Administración de Empresas de una universidad de la ciudad de Barranquilla determinó caracterizar a los estudiantes de primer ingreso y a partir de los resultados obtenidos diseñar estrategias pedagógicas adecuadas con el fin de atender a la diversidad de formas de aprender, propiciar el trabajo cooperativo, estimular la motivación del estudiante y favorecer la apropiación del conocimiento.

El concepto de estilos de aprendizaje se entiende por Dunn (2000) como la forma en la que los estudiantes se concentran, procesan, internalizan y recuerdan información académica nueva. Así mismo, el modelo teórico de Kolb (1984) expone que los estilos de aprendizaje hacen referencia a algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medioambiente. Para el autor, el aprendiz pasa por un proceso de aprendizaje constituido por cuatro fases: Experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. A partir de allí Kolb clasifica cuatro estilos: Asimilador, Acomodador, Convergente y Divergente, los cuales se describen a continuación:

Estilo asimilador: Posee la habilidad para crear modelos teóricos, es reflexivo, metódico y sistemático. Racional, característico de individuos en el área de Ciencias, Planificación e Investigación.

Estilo convergente: Se caracteriza por ser práctico, es capaz de transferir lo aprendido. Se involucra en experiencias nuevas. Capta información con facilidad y va a la solución de problemas. Es eficiente en la aplicación de la teoría.

Estilo divergente: Tiene habilidad imaginativa, es bueno generando ideas. Puede ver las situaciones desde diferentes perspectivas y se caracteriza por ser emotivo y sociable.

Estilo acomodador: Le interesa vivir nuevas experiencias, y asumir riesgos. Se adapta a las circunstancias inmediatas, tiene buena intuición y aprende por ensayo y error.

Considerando el planteamiento de este autor, no se puede desconocer que dentro de un proceso formativo cada individuo aprende de manera distinta a los demás, siendo un deber del docente trazar los senderos más adecuados para facilitar el aprendizaje, es por ello que la práctica docente propuesta en este documento contempla la implementación de diversas estrategias metodológicas y didácticas que respondan a los intereses de los diferentes estilos de aprendizaje. Kolb (1984) plantea que la supervivencia de los seres humanos depende de nuestra habilidad para adaptarnos a las condiciones cambiantes del mundo. Por lo tanto, propone que cada individuo enfoca el aprendizaje de una forma particular, la cual es producto de su herencia (inteligencia), experiencias previas y exigencias del ambiente en el que se desenvuelve.

Dentro de este marco Gravini (2007) expresa que acorde con los modelos pedagógicos cognitivos el docente en su rol de orientador debe diseñar sus estrategias pedagógicas teniendo en cuenta las diferencias de los estudiantes y a su vez potenciarlos en su proceso particular de aprender.

Otra variable de este estudio son las estrategias pedagógicas. Shulman (1989) desarrolló un marco teórico *Pedagogical Content Knowledge*, a través del cual pretendía explicar los componentes del

conocimiento base, centrando su investigación en el estudio de los mecanismos (estrategias pedagógicas) empleados por profesores de educación superior de enseñanza para transformar el conocimiento especializado en lecciones comprensibles (aprendizaje significativo). De la misma manera, las estrategias pedagógicas son consideradas por Janssen (2006, citado por Orfa et al., 2009) como una oferta de alternativas educativas que permite la interactividad y el compromiso, siendo una herramienta natural que debe aprovecharse para que los estudiantes logren apropiarse debidamente no solo del conocimiento, sino también de esos valores y actitudes que los harán individuos socialmente útiles permitiendo a su vez, responder a sus cualidades particulares en su forma de aprender y que favorezcan su motivación, rendimiento académico, y desarrollo de sus capacidades para lograr ser excelentes profesionales y no terminen abandonando sus estudios.

Velazco y Mosquera (2010) afirman que el concepto de estrategias pedagógicas se involucra con la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Adentrándonos en la literatura sobre estilos de aprendizaje y su relación con otras variables, se encuentran diferentes investigaciones que buscan conocer los estilos más predominantes según los programas de pregrado para encaminar las estrategias pedagógicas en los perfiles profesionales. Ante los estudios realizados en los últimos años, los resultados han demostrado que los estilos de aprendizaje varían según el perfil del programa académico. Por ejemplo, en un estudio para describir los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de Ingeniería en Computación e Informática Administrativa, se encontró que los estudiantes de ICO tienen una preferencia alta en los estilos pragmático y activo sobre el teórico y reflexivo, mientras que en los estudiantes de LIA el aprendizaje se favorece si la enseñanza se orienta hacia una participación práctica. (Morales-Ramírez, Alviter-Rojas, Hidalgo-Cortés, García-Lozano & Molinar-Solis, 2012). En México una investigación para conocer el estilo de aprendizaje de

los estudiantes de la Universidad de Sonora, aplicando el instrumento CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje), el cual se fundamenta en la teoría de Kolb, demostró que la mayoría de los estudiantes se identificaban con un estilo reflexivo, seguidos por un estilo mixto, los cuales no tienen una específica forma de aprender, y que por el contrario tienen una representación muy baja los estilos de aprendizaje activo, teórico y pragmático (Valenzuela & Adria, 2010).

Igualmente, Solís y Arcudia (2010) analizaron los estilos de aprendizaje de estudiantes de Ingeniería Civil, mostrando que la mayoría de tuvieron preferencias hacia las formas de aprender activa, sensitiva, visual y secuencial. Bitran, Zúñiga, Lafuente, Viviani y Beltrán (2003) alinearon su foco de investigación en conocer estas características en estudiantes de primer semestre de la Escuela de Medicina en la Universidad Católica de Chile, los resultados presentaron que desde el punto de vista del uso de la información, el grueso de los estudiantes (68 %) son aprendices reflexivos (Asimiladores + Divergentes), los que se distinguen por examinar acuciosamente las alternativas antes de actuar. Los aprendices activos (Convergentes + Acomodadores), en tanto, corresponden al 32 % restante y tienen en común la tendencia a probar las distintas alternativas sin realizar un análisis previo exhaustivo y a utilizar el conocimiento para la resolución de problemas.

En Colombia, estudios sobre estilos de aprendizajes sugieren tener en cuenta los resultados obtenidos de investigaciones que estudian los estilos de aprendizajes predominantes en los programas académicos con el fin de formular estrategias de enseñanzas como herramientas pedagógicas para una transferencia del conocimiento más eficaz, como es el caso de la investigación realizada por Acevedo, Cavadia y Alvis (2015), quienes identificaron los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de la facultad de Ingenierías de la Universidad de Cartagena, siendo los estilos reflexivo y pragmático con mayor índice, lo que permite considerar la estructuración de métodos de enseñanza acorde a los resultados obtenidos. La implicación de desarrollar un plan de acción para perfilar los estilos de aprendizajes de los nuevos

estudiantes en las instituciones de educación superior, son cada vez más relevantes e importantes, las cuales permiten el desarrollo de estrategias pedagógicas a la vanguardia, que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. A su vez, Correa (2016) investigó los estilos de aprendizaje en estudiantes de Administración de Empresas de la Universidad de Popayán y los resultados indicaron que el estilo predominante fue el reflexivo, con un 55 % de estudiantes que se inclinan por ser analíticos y que prefieren observar antes que actuar. Por otra parte, Mejía (2016) afirma que la teoría de los estilos de aprendizaje tiene que ver con la capacidad de darle un óptimo uso a los recursos disponibles. Aprender a obtener más con menos. A darle un uso alternativo a técnicas, medios y herramientas que se han usado solo de forma convencional.

Navarro, Vaccarezza, González, y Catalán (2015) afirman que el propósito de la educación es convertir a los estudiantes en ciudadanos plenamente desarrollados, motivados por su bienestar y a la vez a aportar al desarrollo y crecimiento de otros, provistos de un sentido crítico, y capaces de convivir en armonía con otras personas; analizar los problemas y buscar soluciones para plantearlas a la sociedad, aplicarlas y asumir responsabilidades. Esta concepción surge de los estudios realizados con estudiantes de la Universidad de Concepción de Chile, durante los años 2013-2014, que describió los estilos de aprendizaje en los estudiantes que ingresaban en el primer semestre, y como sucede con esta investigación a partir de la información obtenida, se establecieron estrategias y competencias genéricas que potencialicen el proceso de enseñanza-aprendizaje, logrando obtener resultados más eficientes en el marco de la generación de conocimiento y el desarrollo de un rol profesional más efectivo. El modo de aprender de los alumnos y el estilo de enseñanza de los docentes abre un abanico de temáticas y plantea la necesidad de que los docentes conozcan los factores que influyen en la configuración de una enseñanza eficaz. Asimismo, la identificación de los estilos de enseñanza de los docentes exige la necesidad de contar con instrumentos adecuados para su evaluación que consideren los aspectos no solo didácticos sino también pedagógicos

que configuran dichos estilos (Laudadío & Da Dalt, 2014).

Aguilera (2014) asegura que es importante valorar la ejecución de planes de acción educativos y considerar componentes teóricos que implementen un proceso de caracterización de los estilos de enseñanza en las universidades, como una necesidad en la atención personalizada a través de los estilos de aprendizaje. Es pertinente conceptualizar el término estilos de enseñanza utilizando como sustento psicológico fundamental la teoría histórico-cultural de L. S. Vigotsky aplicada a los estilos de aprendizaje.

En Cuba un estudio realizado por Cañizares y Guillén (2013), denominado Autoconocimiento de los estilos de aprendizaje, aspecto esencial en la actividad de estudio, tuvo como fin identificar los estilos de aprendizaje con mayor proporción en estudiantes de especialidades de Matemática-Física, con el objetivo de emprender la construcción de un camino de selección de estrategias de aprendizaje y pedagógicas. El estudio demostró la necesidad de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que tome en consideración las diferencias individuales de los estudiantes en las aulas e influya significativamente en la capacidad de lograr efectos escolares satisfactorios.

Por otra parte, en la Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires, se estudió la relación entre los estilos y las estrategias de aprendizaje y el rol del género en una muestra de estudiantes que ingresa a la universidad, cuyo rango de edad es de 17 a 21 años, obteniendo como resultado una relación considerable entre las características propias de cada género y su influencia en la percepción y selección de un estilo de aprender (Gutiérrez, García & Vieia, 2012; Aguilar, 2010).

Avagliano y Vega (2013) en su trabajo diseñaron programas de estudio basándose en resultados de aprendizaje, perfil de egreso y modelo educativo institucional con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas Sistemas Térmicos y

Formulación de Proyectos, incorporando un Aula Digital Interactiva, en el marco de un modelo de innovación curricular, aplicando la(s) estrategia(s) de aprendizaje adecuada(s) con el fin de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de las asignaturas mencionadas, utilizando Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Los resultados muestran que se mejoró el rendimiento académico en un 20 % del grupo experimental en comparación al grupo de control que usó el diseño curricular vigente. Esto permitirá modificar las estrategias de enseñanza, obteniendo una mayor equidad académica entre los diferentes modos personales de aprender.

Un estudio realizado por Caballero, Norambuena, Gálvez y Salamé (2015) sobre estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Trabajo Social de primero a noveno semestre de la Universidad Frontera de Chile y Universidad Nacional Autónoma de México, dio a conocer que la tendencia y direccionamiento de predominancia de un estilo de aprendizaje en los estudiantes de un programa dependen del perfil curricular de la institución educativa y del tipo de carga académica, ya que los resultados mostraron una predominancia del estilo reflexivo en los estudiantes chilenos, mientras que los estudiantes mexicanos presentaron una alta inclinación por los estilos teórico y pragmático utilizando el cuestionario CHAEA. Este resultado, según los autores, es influenciado por los componentes académicos de cada universidad, factores como: contexto del estudiante, mecanismos de enseñanza-aprendizaje implementada por los docentes y el contenido curricular que imparten ambas carreras dentro del sistema educativo son incidentes en la predominancia del estilo de aprendizaje; por otra parte, el estudio también demostró que el rendimiento académico y los estilos de aprendizaje no revelan relación alguna.

Otras investigaciones han indagado acerca de la relación que tienen los estilos de aprendizaje y la inteligencia, Lizandro (2014) indica que existe una asociación entre el estilo acomodador y la capacidad intelectual baja, así como entre el estilo asimilador y la capacidad intelectual alta, evidenciando así que las estrategias utilizadas bajo

los estilos de aprendizaje, pueden permitir un desarrollo adecuado de niveles de inteligencia en los estudiantes.

González, Sáez y Ramírez (2016) sugieren que con el fin de obtener un mejor rendimiento, los docentes conozcan los estilos de aprendizaje de los estudiantes y diseñen herramientas pedagógicas para fomentarlos y que estos tomen conciencia de su propio estilo. Los resultados obtenidos en el estudio de estos autores que perfilaron los estilos de aprendizaje y rendimiento escolar de estudiantes de Enfermería, concluyen que tener en cuenta los estilos de aprendizaje propicia un clima académico acogedor y promueve su participación. Por otra parte, los estudiantes pueden llegar a mostrarse autónomos, con pensamiento crítico y mayor expresión oral, ya que se ven encaminados al entendimiento claro y óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los estudios realizados en el marco de los estilos de aprendizaje han mostrado que estos llegan a tener una relevancia importante en la academia y la forma como se debe impartir el conocimiento para su mayor consolidación y obtener profesionales con mayores insumos intelectuales que les permita mediante la practicidad y las habilidades ejercer un rol dinámico, activo y completo de su profesión elegida.

MÉTODO

La metodología de este estudio fue de tipo mixto. Una primera fase fue descriptiva desde el enfoque cuantitativo, y la otra fase fue un estudio de caso dentro del enfoque cualitativo. El diseño descriptivo permite observar y describir el comportamiento de una población sin intervención por parte del investigador. La fase descriptiva consistió en la caracterización de los estilos de aprendizaje durante cuatro períodos académicos (2011-2 a 2013-1), permitiendo describir y comparar los estilos de los estudiantes en cuatro cohortes y a partir de estos resultados se diseñaron las estrategias pedagógicas pertinentes a los estilos encontrados. El método de estudio de caso es adecuado para comprender la realidad social y educativa. La fase de estudio de caso fue pertinente para analizar la apreciación y la utilidad que los estudiantes le dieron

a las estrategias pedagógicas implementadas acordes a los estilos de aprendizaje dando una visión más integral de la realidad, en particular con este grupo de estudiantes del programa de Administración de Empresas.

INSTRUMENTOS

Para la identificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes se utilizó el test de Kolb de amplio uso en las investigaciones educativas sobre este tema y una escala Likert para conocer la percepción de los estudiantes frente a la implementación de las estrategias pedagógicas. En la fase de estudio de casos con el objetivo de profundizar sobre los resultados de la fase cuantitativa en relación a la percepción de los estilos de aprendizaje se diseñó y se aplicó una entrevista semiestructurada sobre la percepción de los estudiantes de las actividades metodológicas propuestas en relación a cuatro grandes categorías:1) pertinencia de las estrategias pedagógicas en relación a los estilos de aprendizaje, 2) fomento del aprendizaje cooperativo, 3) comprensión de los contenidos teóricos, y 4) motivación e interés hacia la asignatura. Para diseñar las estrategias pedagógicas se realizó un grupo de discusión con expertos.

POBLACIÓN

La población estuvo conformada por los estudiantes matriculados durante los períodos del 2011-2 al 2013-1 en el programa de Administración de Empresas de una universidad privada de la ciudad de Barranquilla para un total de 543 estudiantes. Para la muestra se tomaron los estudiantes que accedieron a aplicar la prueba de manera voluntaria durante el proceso de caracterización estudiantil de cada período por tanto el muestreo fue de tipo no probabilístico intencional. En total la muestra fue de 411 estudiantes que correspondieron al 76 % de la población matriculada. En relación a los participantes del estudio de caso se llevó a cabo con un curso del programa de Administración de Empresas de la cohorte del 2012-1, los cuales fueron 30 participantes de la asignatura Comercio Internacional. A continuación se muestra una tabla con la población y muestra de cada período.

Tabla 1. Número de estudiantes matriculados y caracterizados en las cohortes del 2011-2 al 2013-1

PERÍODO	No. ESTUDIANTES MATRICULADOS	No. ESTUDIANTES CARACTERIZADOS
Período 2011-2	104	78
Período 2012-1	184	156
Período 2012-2	116	80
Período 2013-1	139	97
Total	**543**	**411**

Fuente: Elaboración propia

PROCEDIMIENTO

Para el desarrollo de esta investigación primero fue necesario apropiarse de la literatura y el estado del arte sobre este tema para tener un punto de partida en el diseño a realizar. Se consideró necesario tomar varias cohortes para aplicar el cuestionario de Kolb y acorde con los resultados encontrados se procedió a diseñar las estrategias pedagógicas pertinentes. Es importante comentar que cada semestre se les socializaba a los profesores de los estudiantes de primer ingreso los resultados y se les proponía planificar su enseñanza a partir de estos resultados, sin embargo, no se hacía un seguimiento de esta planificación, por lo tanto se procede a seleccionar una asignatura para llevar a cabo el estudio. Como se ha explicado anteriormente, para la fase cualitativa de esta investigación se tomó el caso de un curso de la cohorte 2012-1, en la asignatura Comercio Internacional, debido al interés del profesor de participar de la investigación. Luego se pasa a diseñar las estrategias pedagógicas a través de un grupo de discusión con docentes y expertos en el tema y después se aplican y se indaga la percepción del estudiante frente a las categorías planteadas a través de la escala Likert y la entrevista.

RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados encontrados del estudio:

Descripción de los estilos de aprendizaje de los estudiantes del programa de Administración de Empresas. Cohortes 2011-2 a 2013-1

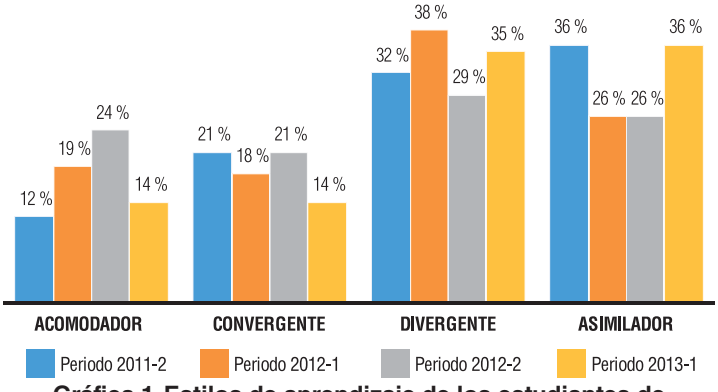
Los resultados descriptivos y comparativos de los estilos de apren-

dizaje de los estudiantes de Administración de Empresas de los períodos 2011-2 al 2013-1 se muestran a continuación en la Tabla 2 y Gráfica 1

Tabla 2. Estilos de aprendizaje de los estudiantes de Administración de Empresas. Cohortes 2011-2 a 2013-1

PERÍODO/ESTILO	ACOMODADOR	CONVERGENTE	DIVERGENTE	ASIMILADOR
Período 2011-2	12 %	21 %	32 %	36 %
Período 2012-1	19 %	18 %	38 %	26 %
Período 2012-2	24 %	21 %	29 %	26 %
Período 2013-1	14 %	14 %	35 %	36 %

Fuente: Elaboración propia



Gráfica 1. Estilos de aprendizaje de los estudiantes de Administración de Empresas. Cohortes 2011-2 a 2013-1

Fuente: Elaboración propia

Los resultados encontrados en esta muestra de estudiantes indican que en el programa de Administración de Empresas se encuentran todos los estilos de aprendizaje fundamentados en la teoría de Kolb. Sin embargo, se determina con este estudio que son predominantes los estilos divergente y asimilador en todos los períodos analizados. Siendo el estilo de aprendizaje divergente el preferido en las cohortes del 2012-1 y 2012-2 con un 38 % y 29 % respectivamente. Y el estilo asimilador fue el preferido en el 2011-2 y 2013-1 con un 36 % en cada período. Por otro lado, los estilos de aprendizaje que menor representación tuvieron en los estudiantes fueron los estilos acomodador y convergente, en diferente orden de preferencia en cada período. Así, observamos que el estilo convergente ocupa el tercer lugar de preferencia en el 2011-2 con un 21 %, y el último es el acomodador con una distancia significativa, ya que obtiene solo un 12 %. En el 2012-1 ocupa el cuarto lugar con un

18 % y el estilo convergente aunque muy seguido del acomodador tiene un 19 %. En el período 2012-2 el tercer lugar lo ocupa el acomodador con un 24 % y por último, el convergente con un 21 %. En el período 2013-1 hay un empate en los dos estilos de un 14 %.

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

A partir de este momento, y considerando que existen todos los estilos en el aula y que esto ocurre en todos los períodos evaluados, se procede a diseñar estrategias que pudieran llegar a cada uno de los diferentes estilos de aprendizaje, y no solo a los que predominaron. Las estrategias que se diseñaron son explicadas a continuación:

1) ESTRATEGIA: VISITAS GUIADAS

Nombre de la estrategia: Visita Técnica empresarial

Descripción de la estrategia: Domínguez-Sales y Guisasola (2010) consideran que los currículos necesitan ir más allá de las aulas y organizar actividades de enseñanza en contextos no formales, por ejemplo los museos, que, además de enseñar conceptos, desarrollan otras destrezas en el campo social, cognitivo y afectivo. El aprendizaje en estos contextos, dicen los investigadores, genera una mayor motivación al ser un ambiente distinto.

En el caso de este estudio por la pertinencia de la temática y analizando que es una estrategia que puede favorecer varios estilos se hicieron dos visitas guiadas a empresas.

Las visitas empresariales se convierten en un espacio académico que permite al estudiante contrastar la representación mental construida en el aula con la dinámica empresarial, enriqueciendo la experiencia formativa y generando una experiencia significativa de aprendizaje e interacción social. Durante el semestre se programaron dos visitas, la primera con destino a una sociedad portuaria y la segunda visita orientada a una empresa exportadora. Luego de realizada la actividad

los estudiantes entregaron un producto denominado informe técnico de visita empresarial y un ensayo, elaborado bajo el estándar del Proyecto de Articulación Docencia Investigación Extensión (PADIE).

Dirigido a: Esta experiencia apunta en mayor medida a los estudiantes enmarcados en estilos de aprendizaje acomodador y divergente, pues está basada en una experiencia activa y concreta.

Objetivo: Contextualizar al estudiante, permitiéndole contrastar las representaciones mentales construidas en el trabajo académico con la realidad empírica empresarial y social.

2) ESTRATEGIA: SIMULACIÓN

Nombre de la estrategia: Simulación Gerencial

Descripción de la estrategia: Kast y Rosenzweig (1986) consideran que las estrategias de simulación se utilizan para proporcionar la oportunidad de anticipar las consecuencias de decisiones estratégicas. Las simulaciones permiten al aprendiz llegar al conocimiento a través del aprendizaje por descubrimiento y el desarrollo de ciertas acciones, habilidades y hábitos del tema o especialidad para la resolución de problemas (Castro, 2016).

Para este estudio se utilizó el simulador Business Global que reproduce el escenario competitivo de cinco compañías de tecnología del hogar que deben competir entre sí. Cada una de las compañías tiene una posición competitiva diferenciada, de acuerdo a su implantación en diferentes zonas geográficas a nivel internacional. Las compañías producen y comercializan tres líneas de productos: alta tecnología personal, pequeño electrodoméstico y domótica del hogar. El simulador permite comprender las implicaciones del proceso de globalización sobre los diferentes eslabones de la cadena de valor (organización, financiación, innovación, producción, marketing). El simulador considera hasta 10 mercados y en cada uno de ellos tres segmentos de demanda (precio, innovación y prestaciones). La dinámica es la siguiente: inicial-

mente se explica a los estudiantes cómo funciona el juego y se les solicita que se organicen en grupos de a tres, cada grupo va a estar al frente de una compañía y se manifiesta que su éxito o fracaso dependerá de sus decisiones. El mayor porcentaje de la evaluación está centrado en la participación activa del estudiante en la dinámica, más que en el resultado final, luego a través de un foro se invita a los estudiantes a que expliquen su estrategia de juego, evaluar sus resultados e identificar las razones de su éxito o fracaso, esta reflexión se hace luego de cada ronda de juegos, a los estudiantes ganadores se les expide un certificado que los acredita como ganadores, reconociendo su buena gestión empresarial.

Dirigido a: Esta experiencia apunta en mayor medida a los estudiantes enmarcados en estilos de aprendizaje acomodador y convergente, pues permite involucrarse en experiencias nuevas, desarrollar actividades de ensayo y error, resolver problemas prácticos y clasificar información.

Objetivo: Practicar el proceso de toma de decisiones, compitiendo con sus compañeros de clase en un entorno simulado a través de una plataforma *e-learning*.

3) ESTRATEGIA: APRENDIZAJE COLABORATIVO

Nombre de la estrategia: Aprendizaje colaborativo por medio de juegos

Descripción de la estrategia: El término aprendizaje colaborativo mediado se empezó a utilizar a partir de una publicación de Koschman (1996, citado por Míguez, 2005), quien definió este ámbito como un espacio de investigación en el que considera la existencia de tres teorías de apoyo: la teoría neopiagetiana sobre el conflicto, la teoría histórico-cultural y la teoría práctica social. En este sentido, no se contempla al aprendiz como persona aislada sino en interacción con los demás. Se concibe que compartir objetivos y distribuir responsabilidades son formas deseables de aprendizaje. Además, se enfatiza el papel del docente como elemento mediador que apoya este proceso. Se trata pues de aprender a colaborar y colaborar para aprender (Míguez, 2005).

Para desarrollar esta estrategia se utilizó el aula extendida donde se colocaron varios juegos creados con diferentes aplicaciones gratuitas que permiten al estudiante reforzar los conceptos aprendidos a través de crucigramas, sopas de letras, juegos de concurso, entre otros. El propósito de integrar tecnología y juegos a la práctica docente (concepto recientemente popularizado como gamificación) busca que los alumnos aprendan de una forma lúdica y entretenida. En este campo las aplicaciones que conjugan el entretenimiento con el aprendizaje han aumentado exponencialmente. Los juegos implementados son construidos con aplicaciones web 2.0 disponibles en Internet, adaptados a las temáticas desarrolladas en clase. Cada uno de los juegos desarrollados busca que el estudiante investigue y repase los conceptos teóricos básicos de la asignatura. Una de estas actividades lúdicas de aprendizaje se realiza a través del juego *Hangman* (El Colgado) (disponible en http://www.hangman.no/) con el cual se trabaja en la construcción de un glosario de conceptos básicos. La actividad consiste en encontrar dentro del juego 40 términos fundamentales de la asignatura. Luego de conseguir las palabras los estudiantes deben construir, entre todos, un glosario en el aula extendida, la condición es que cada estudiante participe al menos una vez en la construcción del glosario, buscando el significado de la expresión en fuentes válidas como libros de texto especializados, bases de datos o páginas de entidades oficiales, referenciando en cada caso la fuente de consulta.

Como resultado de esta actividad los estudiantes construyen de forma colaborativa un glosario con los conceptos básicos del Comercio Internacional, el cual les sirve posteriormente como material de estudio para las evaluaciones.

Dirigido a: Esta estrategia apunta en mayor medida a los estudiantes enmarcados en estilos de aprendizaje asimilador y convergente, pues permite clasificar y organizar información para conceptualizar.

Objetivo: Estimular y desarrollar hábitos de lectura en el estudiante para mejorar la comprensión lectora, ampliar su léxico, favoreciendo el empleo de un lenguaje apropiado a su nivel de formación y fortalecer las competencias argumentativas, interpretativas y propositivas.

4) PROYECTO DE AULA.

Nombre de la estrategia: Proyecto de aula

Descripción de la estrategia: Los Proyectos Pedagógicos de Aula conducen a la construcción colectiva del conocimiento, constituyen el corazón de la política educativa, el núcleo para el fortalecimiento de la gestión escolar, y la real concreción de todas las acciones pedagógicas (Carrillo, 2001). Esta estrategia se llevó a la practica con la elaboración de un proyecto de investigación teórico-práctico, en el cual los estudiantes debían aplicar todos los conocimientos teóricos aprendidos en clase para la construcción de un plan de exportación o importación, identificando y desarrollando cada una de las fases del proceso, iniciando con la identificación de la oferta exportable, la selección de un producto y un destino y finalizando con la búsqueda de un cliente o proveedor internacional y el diligenciamiento de la documentación requerida en cada paso, completando una operación de comercio exterior simulada. La construcción de estos planes de operación comercial internacional será el puente entre la actividad académica y la vida cotidiana, de tal manera que se convierta en una estrategia de aprendizaje significativa.

Como producto de ese proyecto, los estudiantes presentan un plan exportador o un plan de importación, adicionalmente presentan un video a través del que sustentan su trabajo de una forma creativa, el cual es publicado en Youtube, estimulando el uso de nuevas tecnologías de comunicación y la participación en redes sociales de manera productiva.

Dirigido a: Esta estrategia apunta en mayor medida a los estudiantes enmarcados en estilos de aprendizaje asimilador y divergente, pues involucra organizar gran variedad de información, datos y hechos a través de la investigación, para construir un plan de acción. Sin embargo, en la producción del video también se involucran los estilos de aprendizaje convergente y acomodador.

Objetivo: Integrar los contenidos teóricos con su aplicabilidad en el mundo empresarial, a través de la elaboración de un trabajo de inves-

tigación aplicada, en el cual los estudiantes formulan estrategias de comercialización en mercados internacionales.

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES FRENTE A LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS

En relación a la escala Likert aplicada a los estudiantes de la asignatura Comercio Internacional, los 30 participantes respondieron así:

Tabla e. Afirmación 1: Las metodologías utilizadas durante el módulo fueron diversas y acordes a los diferentes estilos de aprendizaje

Muy de acuerdo	26	86,7 %
De acuerdo	0	0 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	0 %
En desacuerdo	4	4,13 %
Muy en desacuerdo	0	0 %

Fuente: Elaboración propia

En la tabla anterior podemos observar que el 86,7 % de los estudiantes encuestados está muy de acuerdo con la afirmación y solo un 4,13 % está en desacuerdo, evidenciando así que las metodologías diseñadas e implementadas fueron diversas y se tuvieron en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje que presentan los estudiantes.

Tabla 4. Afirmación 2: Las metodologías utilizadas durante el curso favorecieron el aprendizaje cooperativo y la interdisciplinariedad

Muy de acuerdo	25	83,33 %
De acuerdo	0	0 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	3,33 %
En desacuerdo	4	13,33 %
Muy en desacuerdo	0	0 %

Fuente: Elaboración propia

En relación a esta afirmación, la mayoría de los estudiantes (83,3 %) considera que las estrategias diseñadas y aplicadas favorecieron el

aprendizaje cooperativo y la interdisciplinariedad, lo cual es un objetivo fundamental en la teoría de los estilos de aprendizaje en el que el aporte de cada uno de los miembros de un grupo a través de sus formas preferidas de aprender favorece el trabajo en equipo y por ende, permite desarrollar los diferentes estilos de aprendizaje para lograr completar el ciclo del aprendizaje expuesto por Kolb (Tabla 4).

Tabla 5. Afirmación 3: La metodología empleada facilitó su aprendizaje y comprensión de los contenidos teóricos desarrollados en el aula

Muy de acuerdo	28	93,33 %
De acuerdo	0	0 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	3,33 %
En desacuerdo	1	3,33 %
Muy en desacuerdo	0	0 %

Fuente: Elaboración propia

Uno de los objetivos fundamentales de esta investigación y de la teoría de estilos de aprendizaje es propiciar una comprensión adecuada de los contenidos a partir del diseño de estrategias pedagógicas que favorezcan el aprendizaje cooperativo teniendo en cuenta la diversidad de estilos. En este caso 28 estudiantes de los 30 encuestados expresaron que las didácticas utilizadas lograron ese fin, representado por un 93,3 % de los estudiantes (Tabla 5).

Tabla 6. Afirmación 4. Las estrategias pedagógicas utilizadas son interesantes y motivadoras hacia el aprendizaje de la asignatura

Muy de acuerdo	26	86,7 %
De acuerdo	0	0 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	0 %
En desacuerdo	4	4,13 %
Muy en desacuerdo	0	0 %

Fuente: Elaboración propia

En la tabla anterior se observa que los estudiantes manifiestan su agrado hacia las experiencias pedagógicas que se implementaron en el

aula de clases (86,7 %) y solo 4 estudiantes no están de acuerdo con lo expresado, representado en el 4,13 %.

En cuanto a las entrevistas abiertas se enfocaron en tres grandes categorías de análisis planteadas en los objetivos: diversidad de las estrategias, comprensión de los contenidos, aprendizaje cooperativo y motivación. De las respuestas dadas por los participantes se destacan:

> *Lo más importante del módulo fue el aprendizaje de nuevos conceptos e interactuar con otros compañeros.* Estudiante 2

> *Las actividades propuestas fueron didácticas y se hacían interesantes. En mi opinión todo lo visto hasta ahora en este módulo lo he aprendido de buena manera.* Estudiante 4

> *Se dio un mayor aprendizaje, la implementación de formatos audiovisuales fueron adecuados, y sobre todo las herramientas utilizadas llenaron mis expectativas.* Estudiante 30

> *Buenos métodos de enseñanza, excelentes lecturas y videos, buenos trabajos.* Estudiante 28

> *Lo sustancial de las temáticas desarrolladas, ya que generaron conocimientos nuevos y profundos sobre el fundamento del módulo. Fueron actividades muy didácticas que favorecen que los estudiantes aprendan, además por estos medios es otro campo de aprendizaje, los medios tecnológicos donde se muestra que cada entidad, persona, etc., puede sacar provecho de los mismos.* Estudiante 15

> *Nos actualizamos de la situación en la que se encuentra nuestro país, en diferentes aspectos.* Estudiante 6

> *Muy provechoso el manejo de las TIC Fueron muy claras las explicaciones. Se acomodan al manejo de nuestros tiempos y el desarrollo de actividades y de los temas fueron interesantes.* Estudiante 7

> *La metodología empleada por el profesor fue la adecuada.* Estudiante 26

> *Los temas tratados me parecieron muy pertinentes, las actividades fueron muy apropiadas y coherentes con los temas.* Estudiante 9

Hasta ahora se ha confirmado lo expuesto por la mayoría en la escala Likert acerca de su percepción de las estrategias pedagógicas realizadas y que en la mayor parte de los casos fue positiva. Sin embargo, algunos participantes manifestaron lo siguiente en cuanto a aspectos negativos:

> *Muchos trabajos al mismo tiempo.* Estudiante 18
>
> *Temas muy comunes, nada diferente a los dado en clases.* Estudiante 10
>
> *Muchos trabajos al mismo tiempo.* Estudiante 23

Como se puede analizar, las opiniones negativas de los estudiantes están en relación al tiempo que disponen para realizar las actividades, y por otro lado, un estudiante manifiesta que los contenidos del módulo ya los han desarrollado en semestres anteriores.

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

En conclusión, el trabajo presentado permite evidenciar que en los sistemas de alertas tempranas para la permanencia estudiantil, además de la caracterización sociodemográfica de la población que accede a la educación superior, es importante tener en cuenta sus perfiles de aprendizaje. En este estudio se tomaron los estudiantes del programa de Administración de Empresas para realizar esta caracterización y diseñar estrategias pedagógicas acordes a los resultados, los cuales indican que en todos los semestres que se aplicó el instrumento de Kolb se encontraron las cuatro formas definidas por el autor, es decir, en ningún período se prescindió de un perfil de estilo preferido para aprender. Este resultado confirma que en las aulas de clase va a existir la diversidad de formas de aprender, aun cuando predominen unas más que otras, como sucede en este estudio donde se demostró que los estudiantes de Administración de Empresas traen principalmente dos estilos de aprendizaje: el divergente y el asimilador, y por el contrario los estilos de aprendizaje menos preferidos son el acomodador y el convergente.

Sin embargo, haciendo un análisis de cada uno de los períodos

se puede observar que pese a que estos dos estilos no son los preferentes, sí existe un porcentaje considerable de población que los utiliza, ubicándose entre un 12 % a un 24 %, por tanto, por equidad en los procesos educativos, no se podían dejar por fuera el diseño e implementación de estrategias pedagógicas correspondientes a estos estilos. Consecuente con esto, en el momento de seleccionar y diseñar las estrategias se tuvo en cuenta que fueran colaborativas para que se fortalecieran las habilidades de cada uno de los estudiantes en el aporte que cada cual hace de su forma de aprender y poder llegar a ese aprendizaje integral, como plantea Kolb, donde se pasa por cada una de las etapas planteadas por el autor. Este trabajo enfatiza la importancia de proporcionar a los estudiantes todas las posibilidades de aprendizaje con diferentes estrategias didácticas debido a que, aunque se realice una caracterización inicial, esta debe ser una guía para advertir mejor las características individuales, pero sin que se cometa el error de planificar la enseñanza solo para aquellos perfiles de aprendizaje que predominen puesto que se debe llegar a cada uno de los estudiantes, incluidos los grupos minoritarios en sus formas de aprender y fortalecer las características propias de cada estilo en ellos.

Un aspecto que se sugiere tener en cuenta para futuros estudios es que existen diferentes factores que influyen en los estilos de aprendizaje y que uno de estos puede ser las características de la disciplina, la edad o la intervención de procesos formativos como la educación superior. Además, es necesario que estos perfiles se realicen desde la educación básica y secundaria puesto que conllevan a mejorar los procesos de orientación vocacional (Gravini-Donado, 2010) y por ende, una decisión acertada de la carrera disminuye las probabilidades de desertar.

Por otro lado el estudio confirma que los estudiantes se sienten más motivados y generan procesos de aprendizaje más efectivos cuando se diseñan estrategias pedagógicas que impliquen el abordaje de sus diferencias individuales en el aprendizaje, como se observó en la percepción positiva que la mayoría de los estudiantes concluyen con sus respuestas acerca de las metodologías planteadas.

En términos generales, los resultados de la investigación nos llevan a reflexionar y tener en cuenta que los profesores deben ser conscientes de la diversidad de estilos de aprendizaje que se presentan en un aula de clases y que si se quiere impactar, la enseñanza debe enfocar las estrategias a esta diversidad de estilos, propiciando el autodesarrollo constante del estudiante en su aprendizaje y que cada encuentro con el grupo de la clase se convierta en una experiencia diferente e innovadora. De esta manera, no solo se está mejorando la práctica pedagógica sino que se aumenta la motivación del estudiante, la asimilación de los contenidos y por ende, un mayor desempeño académico que redunde en una prevención de la deserción, favoreciendo por tanto, la permanencia estudiantil a través de un análisis de la población que accede por primera vez a la educación superior y que por medio de estos procesos dinámicos de enseñanza se autorregulen y se motiven para no desertar del sistema.

REFERENCIAS

Acevedo, D., Cavadia, S. & Alvis, A. (2015). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formación Universitaria, 8*(4), 15-22.

Aguilar, M. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología, 28*(2).

Aguilera, E. (2014). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje, 10*(10).

Avagliano, A. & Vega, S. (2013). Mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en la carrera de Ingeniería de Ejecución Mecánica. Diseño micro-curricular basado en resultados de aprendizaje. *Formación Universitaria, 6*(4), 3-12.

Bitran, M., Zúñiga, D., Lafuente, M., Viviani, P. & Beltrán, C. (2003). Tipos psicológicos de estilos de aprendizaje de los estudiantes que ingresan a Medicina en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Rev. méd. Chile, 131*(9).

Caballero, M., Norambuena, I., Gálvez, L. & Salamé, A. (2015). Estilos

de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Trabajo Social: un análisis entre México y Chile. *Cuadernos de Trabajo Social, 14*, 79-100.

Cañizares, Y. & Guillén, A. (2013). Auto-conocimiento de los estilos de aprendizaje, aspecto esencial en la actividad de estudio. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11*(3), 123-137.

Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere, 5*(15), 335-344.

Castro, S. (2016). Juegos, simulaciones y simulación-juego y los entornos multimediales en educación ¿mito o potencialidad? *Revistas de investigación, 32*(65). Recuperado de http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revistadeinvestigacion/article/view/3850/1911

Correa, Z. (2016). *Estilos de aprendizaje en estudiantes de Administración de una universidad de Popayán, Colombia*. Recuperado de http://www.unicauca.edu.co/eventos/index.php/educoloquio/2016/paper/viewFile/141/150

Domínguez-Sales, C. & Guisasola, J. (2010). Diseño de visitas guiadas para manipular y pensar sobre la ciencia del mundo clásico greco-latino. El taller "logos et physis" de Sagunto. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *7*(2). Recuperado de http://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2614

Dunn, R. (2000). Learning styles: Theory, research, and practice. *Educational Research Journal, 13*(1), 3-22.

González, F., Sáez, K. & Ramírez, J. (2016). Perfiles de estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de primer año de enfermería. *Ciencia y Enfermería, XXII*(1), 87-99.

Gravini, M.L. (2007). Teoría e investigación de los estilos de aprendizaje. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, 13. Disponible en: http://www.dialogoseducativos.cl/articulos/2007/dialogos-e-13-Articulo-Gravini-Teoria%20e-investigacion-de-los-estilos-de-aprendizaje.pdf

Gravini-Donado, M. (2010). *Estilos de aprendizaje: Un factor para tener en cuenta en la orientación profesional*. Recuperado desde

http://repositorio.cuc.edu.co/xmlui/handle/11323/397

Gutiérrez, M., García, J. & Vieia, D. (2012). Estudio de las variables que influyen en los estilos de aprendizaje de diferentes grupos de alumnos del grado de magisterio de la Universidad de Valladolid, España. *Revista Estilos de Aprendizaje, 10*(10). Recuperado desde http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/articulos/Articulo05.pdf

Kast, F. & Rosenzweigt, J. (1986). *Administración en las organizaciones: Un enfoque de sistemas.* México DF: McGraw-Hill.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning as the science of learning and development*. USA: Englewood Cliffs NPH.

Laudadío, M. & Da Dalt, E. (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educación y Educadores, 17*(3), 483-498.

Lizandro, W. (2014). Estilos de aprendizaje e inteligencia en estudiantes universitarios de Arequipa, Perú. *Revista de estilos de aprendizaje, 7*(14).

Mejía, D. (2016). *Estilos de aprendizaje y prácticas empresariales en estudiantes de Administración de Empresas, Universidad de La Salle*. Recuperado de http://colectivoacademico.com.co/sites/default/files/Estilosdeaprendizajeypr%C3%A1cticasempresariales.pdf

Míguez, A. (2005). *Didáctica de la aritmética.* Caracas-Venezuela: Universidad Nacional Abierta.

Morales-Ramírez, A., Alviter-Rojas, E., Hidalgo-Cortés, C., García-Lozano, R. & Molinar-Solís, J. (2012). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de Ingeniería de Computación e Informática Administrativa. *Revista de Aprendizaje, 9*(9). Recuperado desde http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/190

Navarro, G., Vaccarezza, G., González, M. & Catalán, R. (2015). *Construcción de conocimiento en educación superior: Educación de competencias genéricas en la Universidad de Concepción, Chile.* Chile: Académica Universidad de Concepción.

Orfa, M., Garzón, R., Del Riesgo, Pinzón, M., Salamanca, M. & Pabón, L. (2009). Estrategias pedagógicas como herramienta educativa: la tutoría y el proceso formativo de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación, 50*(3).

Shulman, L. (1989). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. Barcelona: Paidós.

Solís, R. & Arcudia, C. (2010). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de Ingeniería Civil. *Revista educación en Ingeniería,* (10), 24-36.

Valenzuela, A. & Adria, A. (2010). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Sonora, México, estudio de caso. *Revista Estilos de Aprendizaje, 6*(6). Recuperado desde http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/135

Velazco, M. & Mosquera, F. (2010). *Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo.* Recuperado de http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf

http://www.hangman.no/

Análisis de los determinantes de la deserción estudiantil y estrategias de refuerzo académico

para disminuir el abandono en la educación superior[1]

Marbel Gravini-Donado[2]
Manuel Santiago Fernández Prieto[3]
Yomaira Altahona Caicedo[4]

INTRODUCCIÓN

Según las estadísticas arrojadas por el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES), el 48,47 % de los estudiantes que ingresaron a la educación superior en el primer semestre del año 2000 no alcanzaron décimo semestre; mientras que 57,2 % de los que ingresaron en el primer semestre de 2008 no lo hicieron (Universidad de los Andes, 2014). Esta problemática afecta tanto a los estudiantes como a las instituciones educativas que deben garantizar la permanencia estudiantil.

Por tanto, en las últimas décadas se han propuesto programas de

1 Este trabajo es resultado del proyecto de investigación "Estudio de la deserción estudiantil en Educación Superior".

2 Doctora en Educación. Magíster en Educación. Psicóloga. Líder Grupo de Investigación Sinapsis Educativa y Social, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla-Colombia. mgravini1@unisimonbolivar.edu.co

3 Licenciado en Filosofía y Educación. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Director del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. manuel.fernandez@uam.es

4 Magíster en Educación. Psicóloga. Miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla-Colombia. yaltahona@unisimonbolivar.edu.co

acompañamiento a los estudiantes para disminuir el fenómeno de la deserción universitaria. Dentro de estos programas se han incluido acciones denominadas afirmativas acordes a los determinantes de la deserción (académicos, económicos, institucionales y personales) que el Ministerio de Educación en Colombia ha establecido como las causas de este fenómeno. En ese sentido, las instituciones para proponer estas acciones afirmativas articuladas a los programas de prevención de la deserción deben identificar las variables asociadas y los determinantes de la deserción que están presentes en su población estudiantil. El objetivo de este trabajo es presentar el impacto que ha tenido un programa de fomento a la permanencia en la Universidad Simón Bolívar de la ciudad de Barranquilla (Colombia), a partir de la identificación de las causas que originaban la deserción durante tres periodos académicos (2010-1, 2010-2 y 2011-1); luego de analizar los determinantes se focalizaron las estrategias en dos ejes centrales: el refuerzo académico y los apoyos financieros, convirtiéndose estas estrategias en el factor principal para disminuir la deserción en la institución.

La investigación sobre el análisis de los determinantes de la deserción fue imperiosa llevarla a cabo para proponer las estrategias pertinentes al contexto. Inicialmente se tomaron como referentes otros estudios acerca de las variables asociadas a la deserción universitaria a nivel local, nacional e internacional, los cuales sirvieron de referente para comprender el fenómeno de la deserción estudiantil universitaria y su relevancia en la actualidad, aun cuando como señala Rojas (2009), hasta hace poco tiempo, la deserción no era considerada un tema de estudio, tal vez porque la baja cobertura de la educación superior y la alta demanda social por los cupos disponibles, conllevaban a que las universidades tuvieran la tranquilidad en reemplazar sus desertores.

Sin embargo, en los últimos años se han elaborado políticas educativas de acceso a la educación superior que han incrementado la cobertura en este nivel formativo. En ese sentido, el Concejo Nacional de Educación Superior, CESU, en su Acuerdo por lo Superior 2034 del 2014 plantea diez grandes temas, encontrándose en primer lugar:

Educación inclusiva: acceso, permanencia y graduación. El mismo acuerdo reconoce que se ha avanzado en temas de acceso, y así lo afirma la OCDE (2012) en su informe sobre la educación superior en Colombia, al mostrar que en la actualidad la tasa neta de matriculados en educación superior en el país es cercana al 50 %, lo cual representa el doble que hace una década. Si bien, esto es un indicador de accesibilidad importante, el concepto no debería ser tomado solo en función del número de estudiantes que ingresan, sería más apropiado concebir el concepto de accesibilidad como una estrategia que permite que "los entornos, los productos, y los servicios sean utilizados sin problemas por todas y cada una de las personas, para conseguir de forma plena los objetivos para los que están diseñados, independientemente de sus capacidades, sus dimensiones, su género, su edad o su cultura" (Aragall, 2010, p.25). Es decir que acceder a la educación superior no es suficiente, es necesario garantizar la permanencia y la graduación oportuna que es el objetivo final que pretende un estudiante que se matricula en una institución de educación superior. En ese sentido hay estudiantes que se matriculan, pero luego pierden asignaturas porque no pueden ir a clases por factores económicos o porque sus jornadas de trabajo se extienden más allá de sus horarios de salida laboral (Gravini, 2015).

En ese orden de ideas, una de las preocupaciones actuales en el contexto educativo local, nacional e internacional es la permanencia estudiantil, toda vez que los costos sociales y económicos de la deserción en la educación superior son muy altos.

> *América Latina se caracteriza por tener sociedades muy desintegradas y fragmentadas debido a la persistencia de la pobreza y a la gran desigualdad en la distribución de los ingresos, lo cual genera altos índices de exclusión. Durante la década de los noventa los países de América Latina iniciaron una serie de reformas educativas orientadas a lograr el acceso universal a la educación básica y al mejoramiento de su calidad y equidad, sin embargo todavía persisten importantes desigualdades educativas. El aumento de la cobertura no ha sido acompañado de medios efectivos que garanticen la permanencia en el sistema escolar y la satisfacción efectiva*

> *de las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes. Aunque han disminuido los índices de repetición y deserción, estos siguen siendo altos, y afectan en mayor medida a los niños y niñas que viven en situación de vulnerabilidad; zona rural, pueblos originarios y contextos socioeconómicos desfavorecidos.* (Blanco, 2006, p.124)

En consonancia con lo anterior, el fenómeno de la deserción y permanencia estudiantil en cuanto a sus características y estrategias de contrarresto, se ha convertido en prioridad para los investigadores de la educación, debido que se requiere diagnosticar, analizar y comprender la situación del abandono de los estudios y las variables que lo provocan o desencadenan con el fin de generar programas y recursos para su afrontamiento y evaluar el impacto de estas acciones en la permanencia estudiantil.

Uno de las variables que se ha estudiado está relacionada con el efecto de las estrategias de apoyo financiero como créditos, becas, y otros mecanismos que ayuden al estudiante a su sustento como permitirles el trabajo en el campus universitario. Melguizo, Sánchez y Jaime (2011) en su estudio concluyeron que la probabilidad de desertar disminuye entre un 25 % y 29 % de acuerdo al tipo de apoyo financiero recibido por el estudiante y que estos son más eficaces en la prevención del abandono cuando se reciben en los primeros semestres de iniciada la carrera. El impacto que genera el factor socioeconómico en la deserción es fundamental para que el estudiante no abandone los estudios (Donoso & Schiefelbein, 2007; Santos, 2009; Raccanello, Garduño, Herrera & Uribe, 2011; Páramo & Maya, 2012; Heredia et al., 2015). En contraste con los estudios anteriores, Stinebrickner y Stinebrickner (2008) encontraron que las restricciones de crédito en estudiantes de bajos ingresos no constituyen la razón principal de la decisión de desertar.

Por otro lado, se ha establecido en las investigaciones realizadas

que no solo los factores económicos afectan la continuidad de los estudios. Un determinante de mayor impacto es el académico. Según los recientes resultados del seguimiento de la deserción estudiantil en educación superior demuestran que el principal factor determinante del abandono de estudios en Colombia se sitúa en la dimensión académica. Esta dimensión está asociada al potencial o capital cultural y académico con el cual ingresan los estudiantes a la educación superior (Guzmán, Durán & Franco, 2009). Esta conclusión acerca del capital académico de los estudiantes de primer ingreso es reforzada por los hallazgos de la OCDE y del Banco Mundial en 2012 sobre la educación superior en Colombia en el que se asevera que los bachilleres en Colombia están mucho menos preparados que en otros países ya que son más jóvenes y han alcanzado estándares educativos más bajos, a excepción de aquellos cuyos ingresos económicos les ha permitido formarse en colegios privados elitistas, provocando inequidad en el acceso de los estudiantes menos favorecidos y altas tasas de deserción. Estos factores académicos y socioeconómicos están acompañados por otros motivos como son los personales e institucionales que también hacen parte de los determinantes de la deserción planteados por el Ministerio de Educación. En el caso de los factores personales es importante mencionar razones asociadas a edad, sexo, enfermedad, traslado de ciudad, embarazo, u otras de tipo individual que puedan afectar la permanencia del estudiante. En cuanto a los institucionales, se pueden mencionar la calidad del programa, la atención del profesorado, la logística e infraestructura de la institución, por citar algunos.

Vincent Tinto (2001), autor influyente del tema de la deserción, considera que este fenómeno ocurre principalmente porque el estudiante llega a la universidad con expectativas tanto personales como de la institución, y si los estudiantes no se desarrollan en los aspectos intelectuales y sociales, la consecuencia esperada es la reprobación al inicio de la carrera y en deserción un poco más adelante. Sin embargo, también concluye que son pocos los estudiantes que abandonan sus estudios en la educación superior por un bajo desempeño académico, y que la gran

mayoría de las deserciones son por decisión propia más que por falta de habilidades para estudiar.

Como se observa, el fenómeno de la deserción puede presentarse de acuerdo a múltiples variables, por lo tanto la problemática de la deserción estudiantil merece ser estudiada y abordada desde diferentes perspectivas para fomentar la calidad educativa. Este argumento llevó a la necesidad de realizar este estudio para diseñar estrategias con pertinencia al contexto abordado y constatar en un período de tiempo si había tenido efecto en la población. Tal como lo plantea Wehmeyer (2009), en la educación superior es necesario responder a esta problemática a través de programas de apoyo que sirven de medios para la adaptación entre la persona y el entorno, evitando la deserción.

MÉTODO

DISEÑO

Esta investigación se lleva a cabo desde un paradigma empírico analítico, tipo de investigación descriptiva y un diseño longitudinal de tendencia, los cuales son aquellos que analizan los cambios al paso del tiempo en categorías, variables o sus relaciones en una población, en este caso los cambios en los determinantes de la deserción. "Es importante señalar que los participantes o casos de la investigación no son los mismos pero la población si" (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.160).

POBLACIÓN

Esta investigación toma como muestra la población desertora de los períodos desde el 2010-1 hasta el 2015-2. Se realiza un muestreo intencional, en el que se toma como muestra aquellos estudiantes que pudieron ser ubicados en cada período. En total se ubicaron durante los cinco años que duró el estudio 5.318 estudiantes. El criterio de inclusión se determinó por el concepto del Ministerio de Educación que clasifica como desertor a aquel estudiante que ha dejado de matricularse

por dos semestres consecutivos. A continuación, se presenta el número de estudiantes desertores que se pudieron contactar con su respectivo determinante de la deserción que fue analizado durante todo el estudio.

Tabla 1. Número de estudiantes desertores de acuerdo a los determinantes de la deserción

PERIODO/FACTOR	ACADÉMICO	ECONÓMICO	INDIVIDUALES	INSTITUCIONAL
2010-1	142	236	46	3
2010-2	110	194	56	2
2011-1	156	223	68	2
2011-2	148	324	118	3
2012-1	165	269	103	1
2012-2	135	280	74	2
2013-1	151	305	103	4
2013-2	119	296	98	1
2014-1	111	334	81	2
2014-2	77	263	83	0
2015-1	96	243	90	1
TOTAL	**1410**	**2967**	**920**	**21**

Fuente: Elaboración propia

INSTRUMENTOS

Para identificar los estudiantes desertores se acude a los reportes del sistema de información académico de la institución. Como instrumento se diseñó un cuestionario de preguntas cerradas en las que cada uno selecciona una causa que considera que lo llevó a desertar. Estas causas están en consonancia con los cuatro determinantes de la deserción: académicos, económicos, personales e institucionales.

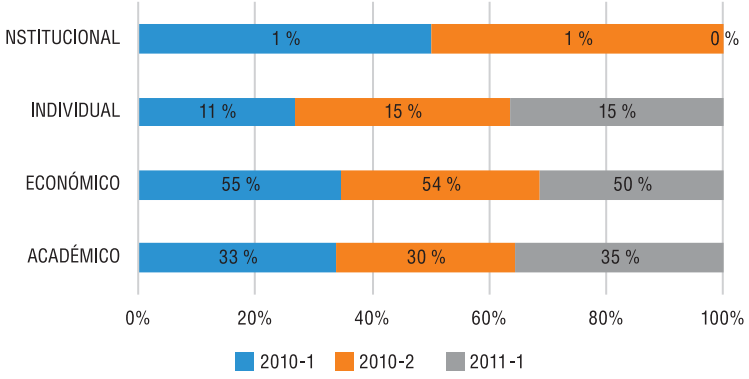
PROCEDIMIENTO

La investigación se estableció en tres fases, la primera fue una fase exploratoria donde se indagaron los registros de los estudiantes desertores tomando como línea base los últimos tres períodos académicos y se establece contacto con la población correspondiente para que diera su consentimiento de participar a través de la aplicación del cuestionario. En seguida se pasa a una segunda fase descriptiva, en la que se recolecta la información con el cuestionario validado por jueces expertos aplicado por vía telefónica o correo electrónico para describir los determinantes de la deserción que predominaron en la población durante estos tres períodos. Luego se pasa a una fase de diseño e implementación de las estrategias pertinentes para mitigar el fenómeno, la cual se implementa durante tres años. Para el diseño de las estrategias se realizaron reuniones con los funcionarios que estarían a cargo de las mismas y a partir de una revisión del estado del arte de estrategias en esta área y teniendo en cuenta la población estudiantil y los resultados encontrados en la fase dos, se procede a diseñar las estrategias y aplicarlas. Por último, se realiza la fase de evaluación que consiste en comparar los indicadores de la deserción institucional a causa de los factores académicos antes y después de implementar el programa, aquí se describe nuevamente el comportamiento de la deserción durante los cinco años para analizar el efecto que han tenido las estrategias implementadas sobre el determinante académico como causa del abandono. Es importante indicar que este estudio se plantea en estas fases para poder generalizar que lo encontrado obedece a las estrategias que se implementaron en esa línea de tiempo. Además es relevante señalar que durante la fase de implementación se realizaban análisis semestrales de seguimiento del comportamiento de la deserción, con el fin de hacer un monitoreo a las estrategias y poder tomar decisiones si necesitaban alguna reestructuración en cuanto a lo diseñado.

RESULTADOS

En la primera fase del estudio, en el que se establece la línea base para luego comparar el efecto del programa en los indicadores de la

deserción se encontraron los siguientes resultados en los tres períodos evaluados.



Gráfica 1. Determinantes de la deserción antes de diseñar e implementar las estrategias (períodos 2010-1 a 2011-1)

Fuente: Elaboración propia

Como se puede analizar en esta gráfica el principal determinante de deserción fue el económico, seguido del factor académico, luego el personal y por último, el institucional. El determinante económico es el que ha tenido mayor impacto en la deserción estudiantil, y se ha dado principalmente por las siguientes razones: pérdida del empleo por parte de los padres o quien asume los estudios, ingreso de un hermano a la educación superior, no pudiendo costear varias matrículas, deudas financieras, o porque perdieron el auxilio económico (becas, créditos), entre otros factores. El segundo factor que ha tenido relevancia para tomar la decisión de desertar ha sido el académico, principalmente por la pérdida de semestres y el bajo desempeño académico. Estas causas fueron las descritas por los estudiantes en el cuestionario aplicado y están en relación directa por los fundamentos teóricos de la problemática de la deserción.

Teniendo en cuenta estos resultados se considera necesario de acuerdo a la razón de ser de las instituciones educativas, fortalecer los factores académicos a través de estrategias de refuerzo y nivelación académica.

En ese sentido la universidad a partir de los resultados encontrados diseña una estrategia de refuerzo académico, dicha estrategia es el Centro de Apoyo al Desempeño Académico – CADA, este centro ofrece servicios que están encaminados a que el estudiante nivele las dificultades que trae en competencias y conocimientos básicos, tales como lectura, escritura, matemáticas, biología y química. Los servicios son ofrecidos al estudiante de manera grupal e individualmente siempre con el objetivo de nivelar las falencias que esté presentando.

El propósito principal de esta estrategia es reducir los indicadores de deserción pero también mejorar el rendimiento académico y se construye a partir de una revisión bibliográfica previa para analizar y comprender la problemática de la deserción y construir los indicadores y las metas institucionales para reducir el abandono. Las estrategias que se diseñaron y se aplicaron en este estudio para posteriormente ser evaluadas fueron: Curso Básico dirigido a los estudiantes de primer semestre, cuyo objetivo es nivelar a los que ingresan con bajos puntajes en sus competencias básicas de acuerdo a las pruebas de Estado. Para este caso, se desarrollan actividades pedagógicas para nivelarlos en conocimientos y habilidades que son propios de la educación secundaria y que de no tenerlos en un nivel suficiente puede llevar a riesgo académico y consecuente deserción. Otra estrategia implementada fue el curso de refuerzo de asignatura, que son espacios académicos que buscan el mejoramiento del desempeño del estudiante en una asignatura específica del plan de estudios y que ha sido identificada como de alta probabilidad de pérdida y bajo desempeño. Otra estrategia que hizo parte de este estudio se denomina Asesoría Académica Personalizada, que es una orientación académica dirigida a un estudiante con dificultades específicas en una temática.

A manera general se ha podido encontrar en este estudio, analizando variables asociadas a los determinantes de la deserción como el género y el estrato socioeconómico, que la mayor proporción de

desertores han sido del género femenino, 60 %, frente a un 40 % de estudiantes masculinos, este dato es de esperarse si tenemos en cuenta que en nuestra institución existen muchas carreras con una mayor cantidad de mujeres como Fisioterapia, Enfermería, Trabajo Social y Psicología. Sin embargo, es una tendencia en todos los programas la mayor deserción del género femenino. Los únicos programas académicos que tienen mayor cantidad de desertores hombres son los de la Facultad de Ingeniería.

En cuanto al estrato socioeconómico encontramos que la mayor proporción de desertores se encuentran en el estrato 2, lo cual corresponde a un 39 %, seguido del estrato 1 que corresponde a un 30 %. Es decir, que los estratos 1 y 2 que son los más bajos abarcan un 69 % de la población de desertores. Le sigue el estrato 3 con el 30 %. En un nivel muy bajo del 1 % se encuentran los estratos 4, 5 y 6 que son los más altos en la estratificación de nuestra ciudad. A continuación se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2. Resultados de la estratificación económica de los desertores

Estrato 1	30%
Estrato 2	39%
Estrato 3	30%
Estrato 4	0.5%
Estrato 5	0.5%
Estrato 6	0%

Fuente: Elaboración propia

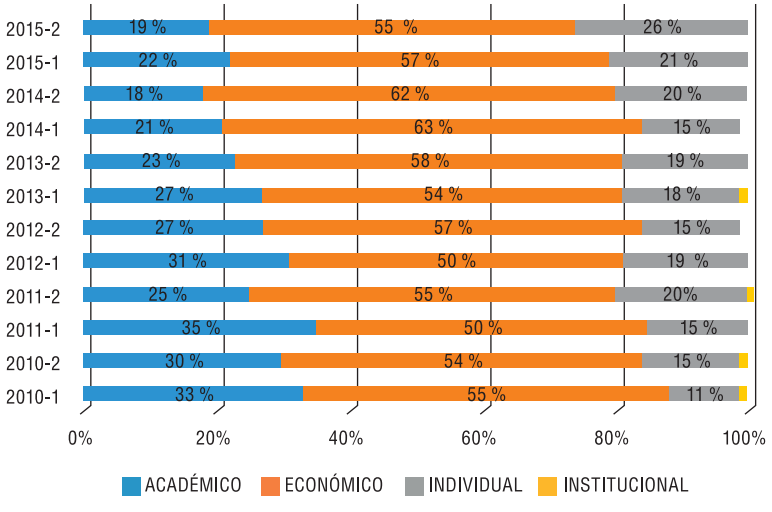
Luego de implementar las estrategias podemos observar en las siguientes tabla y gráfica que el factor académico comienza a disminuir semestralmente, existen algunos períodos que aumenta levemente en relación al período anterior, sin embargo, no vuelve a obtener indicadores del 30 % como sucedió en promedio con los tres períodos analizados al inicio del estudio para establecer la línea base que permitiera

comparar los resultados futuros. A continuación se muestra el consolidado de los resultados semestrales de este estudio.

Tabla 3. Consolidado de los determinantes de la deserción en la USB (2010-1-2015-2)

PERIODO/FACTOR	ACADÉMICO	ECONÓMICO	INDIVIDUAL	INSTITUCIONAL
2010-1	33 %	55 %	11 %	1 %
2010-2	30 %	54 %	15 %	1 %
2011-1	35 %	50 %	15 %	0 %
2011-2	25 %	55 %	20 %	1 %
2012-1	31 %	50 %	19 %	0 %
2012-2	27 %	57 %	15 %	0 %
2013-1	27 %	54 %	18 %	1 %
2013-2	23 %	58 %	19 %	0 %
2014-1	21 %	63 %	15 %	0 %
2014-2	18 %	62 %	20 %	0 %
2015-1	22 %	57 %	21 %	0 %
2015-2	19 %	55 %	26 %	0 %

Fuente: Elaboración propia



Gráfica 2. Consolidado resultados semestrales de la deserción

Fuente: Elaboración propia

Los resultados que muestra esta gráfica evidencian que la deserción

por el factor académico ha ido disminuyendo en los últimos periodos demostrando el impacto de las acciones y estrategias en el eje de refuerzo académico. No ha pasado lo mismo con los factores individuales, que han ido en aumento en los últimos periodos, lo cual señala la necesidad de hacer estudios más profundos sobre los factores emocionales y las circunstancias individuales que poseen los estudiantes que ingresan a la universidad para proponer un plan de mejoramiento en esta dimensión. Por último encontramos que el porcentaje de deserción a nivel institucional es del 0 %, lo cual es un buen indicador de que los estudiantes no se retiran por no estar a gusto con la Institución o el programa académico.

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

A partir de estos análisis se puede demostrar que las estrategias de refuerzo académico son de gran impacto en la permanencia estudiantil, siempre y cuando sean diseñadas a partir de un análisis riguroso de los riesgos y determinantes de deserción, debido a que es necesario focalizar los esfuerzos en lo que sea viable y pertinente de acuerdo a las variables del contexto, las características de la población y las fortalezas y limitaciones institucionales. El conocimiento de estas diferencias individuales e institucionales constituye la base para elaborar políticas universitarias eficaces con el fin de elaborar programas y estrategias que permitan aumentar la permanencia estudiantil a partir del diagnóstico real de los factores y variables causantes del abandono de los estudios universitarios.

La investigación ha demostrado que las diferentes estrategias creadas y aplicadas para combatir la deserción están dando resultados. Como plantea Miñaca y Hervás (2013), es necesario disponer de mecanismos de detección precoz del riesgo de fracaso académico y crear medidas de ayuda para contrarrestar sus altos niveles, de esta manera se aumentará la permanencia estudiantil y la graduación. Sin embargo, una dificultad que puede presentarse en las instituciones se refiere a los costos que representa tener profesores tutores que se dediquen en su asignación académica a fortalecer estas debilidades

que presentan tanto los estudiantes que ingresan como los que están en semestres avanzados. Igualmente, otro elemento es el apoyo de los estudiantes monitores que con su trabajo obtienen descuentos en su matrícula que indirectamente ayuda a su permanencia estudiantil. En la mayoría de los casos las universidades no le asignan un presupuesto en la planta docente y en las ayudas educativas a estas acciones y se pretende que el docente lo realice en el espacio temporal de la clase. Un elemento que se consideró vital en las reuniones que se hicieron anterior y posteriormente a la implementación de las estrategias son las horas adicionales de los docentes dedicados concretamente a estas actividades, de tal manera que se pudiera evaluar semestralmente la mejora del rendimiento académico de los estudiantes asistentes como los índices de deserción que se obtenían por causa académica. El poder demostrar esta disminución es un aspecto fundamental para que las autoridades académicas y financieras de la universidad no escatimaran en el presupuesto que trae consigo este tipo de refuerzo y acompañamiento debido que se revierte en la matrícula de los estudiantes que no se retiran.

En conclusión, el estudio demuestra que la apuesta por la permanencia estudiantil universitaria debe incluir casi que obligadamente estas acciones que favorezcan la mejora del rendimiento académico, siendo este un determinante que se considera crucial para evitar la deserción de los estudios.

REFERENCIAS

Aragall, F. (2010). *La accesibilidad en los centros educativos*. Madrid: Cinca.

Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Reice. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

CESU (2014). *Acuerdo por lo Superior, 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Recuperado el 12 de octubre de 2016 desde

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344500_Brochure_acuerdo_Superior.pdf

Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos, 1*(33), 7-27.

Gravini, M. (2015). Apropiación de las TIC para el fomento de la permanencia estudiantil. En *Virtual Educa 2013*, Medellín. Disponible en: www.reposital.waed.unam.mx8080/jspui/handle/123456789/3642

Guzmán, C., Durán, D. & Franco, J. (2009). *Deserción estudiantil en la Educación Superior colombiana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Heredia, M., Andía, M., Ocampo, H., Ramos, J., Rodríguez, A., Tenorio, C. & Pardo, K. (2015). *Deserción estudiantil en las carreras de ciencias de la salud en el Perú*. Recuperado el 21 de mayo de 2015 desde http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1025-55832015000100007ylang=pt

Melguizo, T., Sánchez Torres, F. & Jaime, H. (2011). The association between financial aid availability and the college drop out rates in Colombia. *Higher Education*, (62), 231-247.

Miñaca, M. I. & Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, (21), 203-220.

OCDE, O. P. L. C. Y. E. D. E., Banco Mundial & BIRF, B. I. D. R. Y. F. (2012). *La Educación Superior en Colombia*. Colombia: OCDE y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/el Banco Mundial. Recuperado desde http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/68160

OECD (2016). *La educación en Colombia*. Recuperado desde http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Páramo, G. J. & Maya, C. A. (2012). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad EAFIT, 35*(114), 65-78.

Raccanello, K., Garduño, L., Herrera, A. & Uribe, G. (2011). Asistencia escolar y padres con capacidades diferentes. *Revista de Investigación*

Educativa, 29(1), 219-233. Recuperado desde http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283322813013

Rojas, M. (2009). El abandono de los estudios: Deserción y decepción de la Juventud. *Hologramática, 4*(10), 75-94. Recuperado desde http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=1081.

Santos, H. (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile*. Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE). Universidad Diego Portales.

Stinebrickner, R., & Stinebrickner, T. R. (2008). The Casual Effect of Studying on Academic Perfomance. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy, 8*.

Tinto, V. (2001). *Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College*. Syracuse University. Recuperado desde http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.594.7760yrep=rep1ytype=pdf

Universidad de los Andes (2014). *Informe Determinantes de la deserción*. Recuperado en http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_Informe_determinantes_desercion.pdf

Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349. Recuperado desde http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_03.pdf

Tercera parte

Calidad educativa en las prácticas pedagógicas, desarrollo de competencias y formación integral

Componente pragmático y prácticas pedagógicas

de las lenguas extranjeras

Bardo Rangel Méndez[1]
Edwin Ramos Escorcia[2]
Lizeth Reyes-Ruiz[3]

INTRODUCCIÓN

El presente artículo surge del cuestionamiento al bajo desempeño en el componente pragmático de las pruebas de producción oral y escrita, evidenciado en los resultados de los exámenes internacionales DELF, CAMLA y IELTS que miden el desarrollo de cuatro competencias del habla: escuchar, leer, escribir y hablar para cada uno de los niveles de lengua A1, A2, B1, B2, C1, C2; en donde A = Básico, B = Intermedio y C = Avanzado. Con esta investigación se pretende caracterizar el contexto de enseñanza de la lengua extranjera (inglés/francés) a nivel universitario desde la óptica de sus docentes acerca de las categorías de estudio que intervienen en el desarrollo de las competencias pragmáticas definidas en el Marco Común Europeo. Asimismo, identificar las estra-

1 Coordinador de Cursos Externos, Alianza Francesa de Barranquilla, cohorte 20. Maestría en Educación, Universidad Simón Bolívar.

2 Docente de Inglés, Instituto de Lenguas Extranjeras, cohorte 20. Maestría en Educación, Universidad Simón Bolívar

3 Psicóloga. Especialista en Psicología Clínica. Especialista en Gestión de Proyectos Educativos. Magíster en Psicología. Doctora en Psicología. Docente investigadora. Directora del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales (Categoría A Colciencias), Universidad Simón Bolívar. Barranquilla - Colombia.
lireyes@unisimonbolivar.edu.co Código ORCID: orcid.org/0000-0002-9469-8387

tegias de enseñanza disponibles y utilizadas por docentes de lenguas extranjeras (francés-inglés) que apuntan al desarrollo del componente pragmático, y finalmente, el impacto de las didáctica(s) propuesta(s) en el desempeño de los estudiantes universitarios.

Se tomó como referente de la categoría didáctica a Álvarez de Zayas, quien la define como ...la ciencia que estudia el proceso docente educativo (…) es una rama de la pedagogía (…) este proceso relaciona el mundo de la vida con el mundo de la escuela a partir de las metas que se fija una sociedad para formar un tipo de persona; a esto responde la institución educativa desde sus estrategias didácticas; ellas son mucho más que simples medios de enseñanza (Álvarez de Zayas & González, 1998, p.5).

Asímismo, la visión de Zambrano de didáctica como espacio de reflexión de los saberes en aquello que les es propio. No se trataría de una ingeniería, tampoco de unas "metodologías" adaptadas a las exigentes realidades de la enseñanza, sino de un campo de investigación que explicaría, en lo sucesivo, los modos del aprendizaje, las prácticas y los discursos económicos afectados por las prácticas del bienestar (Zambrano, 2006).

El referente ineludible para la categoría competencia pragmática en la enseñanza de las lenguas es, por una parte, el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCERL) que presenta en sus capítulos 4 y 5 un listado detallado de las competencias a desarrollar, censa objetivos y niveles de lengua, y por otra parte Warga, quien fue el primero en señalar que la competencia gramatical y el conocimiento del vocabulario no son suficientes cuando un locutor no nativo se comunica con un locutor nativo. Para el autor, al comunicarse es tan importante dominar las reglas de uso de la lengua, como su aspecto pragmático (Warga, 2005).

El MCERL precisa la metodología para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas cuando se promueve la integración de las naciones:

el enfoque de aprendizaje por la acción (Consejo de Europa, 2002). Este principio metodológico tomó impulso desde el nuevo milenio con Lindemann, quien precisa que a partir de este principio, es posible desarrollar competencias profesionales en distintos entornos de aprendizaje ya que remite a todas aquellas estrategias didácticas que involucren el trabajo en y con el grupo, basados en la planificación y la realización de la tarea, tanto como en el control y la evaluación posteriores (Lindemann, 2009).

House (2010) y Schauer (2009) coinciden en la importancia de la interlingua como mediadora del proceso de desarrollo de competencias pragmáticas en una segunda lengua. Schauer hace un listado de los requerimientos internos y externos a través del uso de modificadores contextuales (convencionales y no convencionales) como claves para el desarrollo de competencias pragmáticas.

En la última década se encuentran estudios desarrollados en África francófona esencialmente en dos grandes exponentes: Nabila Benhouhou (2008) en su artículo *Usted dice competencia pragmática en lengua extranjera* interroga los criterios sobre los cuales debe reposar la evaluación de la competencia pragmática: institucionales o contexto socio-cultural. Un año más tarde, en *Didáctica del francés en Argelia* realiza un análisis de la importancia del plurilingüismo como estrategia de diferenciación en contextos globalizados. Rescata las representaciones culturales producto de la construcción social, la manipulación de información, la mediación de la comunicación y el constructo sociolingüístico como su resultado. Igualmente a Gaëlle Fischer, quien propone introducir el enfoque por competencias en el aprendizaje del francés lengua extranjera, con una propuesta didáctica basada en la supra-dimensionalidad de las competencias tanto lingüísticas como pragmáticas. Invita al docente de lenguas a recentrar su práctica multiplicando los saberes que intervienen en el proceso de aprendizaje, identificando los referentes curriculares, adaptando la progresión e incitando a una continuidad metodológica enfatizando la integración de los saberes (Fischer, 2012).

MÉTODO

El presente trabajo de investigación es de tipo cualitativo situado en la postura epistemológica crítico social, en la medida en que los datos recopilados harán parte de una reflexión conjunta para la transformación de la realidad observada. Pretende abordar la realidad educativa de la enseñanza de las lenguas extranjeras al público universitario desde la metodología Investigación-Acción-Participativa (IAP), construyendo una radiografía del quehacer docente relacionándolo con un contexto de contingencias educativas y sociales interdependientes. La realidad educativa será interpretada desde el punto de vista de los docentes respetando el lenguaje utilizado para promover el libre flujo de información, y concertar una nueva dinámica de enseñanza-aprendizaje-evaluación en coherencia con el diagnóstico realizado.

En primera instancia se procedió al análisis de las condiciones pedagógicas y didácticas en la enseñanza de las lenguas extranjeras para el desarrollo de competencias pragmáticas tomando como referencia los programas analíticos de nivel B de cuatro centros de idiomas de la ciudad de Barranquilla (tres privados y uno público) y en el contexto educativo (condiciones físicas, materiales y acompañamiento docente) a través del formato *análisis del programa analítico del nivel y evidencia del componente pragmático*, basado en el numeral 2 de los lineamientos curriculares para el área de idiomas extranjeros en la educación básica y media (MEN, 2016) ; y así poder identificar en cada uno de los centros de idiomas la intención de promover el aprendizaje a través del desarrollo de competencias pragmáticas.

Finalmente, en aras de identificar las categorías de estudio que intervienen en el proceso formativo desde la óptica del docente relacionadas con el desarrollo de las competencias pragmáticas definidas en el Marco Común Europeo, se procedió a la aplicación de un cuestionario virtual de 32 preguntas (http://goo.gl/forms/UdSzvTtsI7zXPvM63), enviado para libre respuesta por correo electrónico a docentes de lengua extranjera durante el período 2015-2016. Estas preguntas estuvieron inspiradas en el documento de control de visitas de clase propuesto por

la Fundación Alliance Française de Paris en el marco de su programa de DAEFLE (Stirman y Waendendries, 1999, p.209), como herramienta de control y seguimiento a las prácticas docentes validado por la Asociación de Evaluadores de Lenguas Extranjeras (ALTE), da cuenta de cuatro aspectos esenciales: objetivos de aprendizaje, actividades de clase, contexto de enseñanza y rol del docente, en tres momentos de la preparación de la práctica (antes, durante y después de la clase).

Primeramente se seleccionó una base de datos de 100 docentes de francés y/o inglés; de los cuales se filtraron 60 que cumplían con los criterios de nivel de lengua (C1 o C2), antigüedad en la enseñanza de la lengua (tres años mínimo), nivel de enseñanza (B1 o B2) y versatilidad del docente (trabajar en al menos dos instituciones), y de estos, 20 docentes respondieron al cuestionario. Al tratarse de un formulario virtual, el procesamiento de los datos fue consolidado por la aplicación utilizada (Google formulario). Sin embargo, fue necesaria la tabulación manual de resultados para convertirlos en porcentuales respecto a las respuestas y número de participantes como se indica en los cuadros que se presentan como anexos.

RESULTADOS

Para develar el desarrollo de las competencias pragmáticas para la enseñanza de las lenguas extranjeras en la población universitaria de Barranquilla-Colombia, se debe en primera instancia identificar el nivel alcanzado en la actualidad por los estudiantes en sus desempeños en competencia de producción oral y escrita. Ambas competencias son evaluadas tres veces durante el período académico (trimestre o semestre) sobre un puntaje máximo de 25 puntos y acompañado de la respectiva grilla de evaluación que otorga 13 puntos al componente pragmático y 12 puntos al componente lingüístico.

Se tomó como primer referente el resultado de las pruebas de suficiencia en lengua extranjera para los años 2015 y 2016, presentadas por 137 estudiantes del último nivel de aprendizaje. En dicha prueba, sobre un máximo posible de 100 puntos, el componente pragmático

representa un cuarto de la nota total. La media de desempeño de la población analizada es de 56,5, apenas 6,5 puntos por encima de lo mínimo necesario para aprobar.

Dado que el componente lingüístico ha debido ser adquirido desde el nivel A, se evidencia entonces un precario desempeño en el saber hacer propio del nivel B.

Se procedió entonces a contrastar el desempeño de los estudiantes que habían seguido una preparación para la prueba internacional y el de los candidatos libres. Al desglosar las competencias de producción orales y escritas (ver Cuadro 1) en su componente pragmático, se observó una notable diferencia entre los candidatos que habían sido entrenados para la prueba de suficiencia (con 9,4 y 8,9 como media respectivamente) y los que no lo habían hecho (con 7,5 y 7,7 como media). Se deduce de ello, que los estudiantes no dominan las estructuras de producción oral y escrita necesarias para la realización exitosa de las tareas propias del nivel. Esto puede deberse a malas técnicas de aprendizaje o a la falta de trabajo de este componente pragmático en clases, o incluso falta de seguimiento a las producciones individuales de los estudiantes (Benhouhou, 2008; Fischer, 2012).

Los anteriores resultados revelan la importancia de reforzar el competente pragmático para un desempeño más cercano al máximo posible tanto en las pruebas estandarizadas, pero también en la realización de tareas en lengua extranjera por parte de la población estudiantil universitaria de la ciudad.

El Marco Común Europeo desglosa y detalla en su quinto capítulo los componentes de la competencia pragmática en dos grandes ejes: discursivos (ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación) y funcionales (uso de enunciados aislados y secuencia de oraciones) (Consejo de Europa, 2002, p.120).

Las categorías de estudio que intervienen en el proceso formativo

de desarrollo de las competencias pragmáticas están asociadas a la didáctica de los docentes, y más específicamente a las prácticas pedagógicas de enseñanza de las lenguas extranjeras y la presencia e importancia que tenga en ellas dicho componente; es decir del contexto de aprendizaje como lo señala Benhouhou (2008, p.2).

El segundo elemento a caracterizar es el tipo de objetivos trabajados en clases. A este respecto, la encuesta revela que para los docentes, el orden de prioridad en el alcance de los objetivos es en su orden: pragmáticos (80 %), gramaticales (65 %), socioculturales (55 %), funcionales (55 %), lexicales (45 %), discursivos (40 %), fonéticos (30 %) y ortográficos (10 %) respectivamente. De este resultado se deriva entonces que la didáctica docente se orienta a que los estudiantes desarrollen el saber hacer utilizando como piedra angular la gramática, la cultura y las funciones de la lengua principalmente. También se observa que para los docentes, el alcance de dichos objetivos es bastante alto (30 % siempre y 70 % casi siempre). Estos resultados no son coherentes con el nivel de desarrollo registrado en las pruebas de suficiencia que arrojan una debilidad en el eje pragmático, resultados que van en la misma línea de la propuesta realizada por Benhouhou (2008, omisión señalada como importante por Warga, 2005, p.141).

Las primeras 25 preguntas dan cuenta de la frecuencia con la que el docente realiza ciertas tareas pedagógicas de su clase respecto a la progresión por unidad, como el tipo de actividades propuestas en clase. Los resultados indican que los docentes trabajan muy frecuentemente la escucha (85 %), la escritura creativa (80 %), la interacción oral (80 %), y la lectura (65 %), sin embargo la escritura lineal (55 %) y la producción oral individual (55 %) no son trabajadas lo suficiente. Esta situación se puede explicar dada la naturaleza personalizada de este tipo de producción que demanda mucho tiempo dentro y fuera de clase para su corrección, y es coherente con la hipótesis formulada respecto al bajo desempeño pragmático demostrado en los exámenes internacionales.

En relación al contexto de enseñanza, se puede observar una gran

toma de conciencia por parte del docente respecto a la caracterización de su contexto de enseñanza. La encuesta revela un gran interés de los docentes por definir y diferenciar los contextos teniendo en cuenta la edad del público al cual le enseñan, los diferentes tamaños de grupo y la identificación de materiales disponibles para sus clases procurando una variedad en los mismos. El hecho de trabajar en al menos dos instituciones les ha permitido desarrollar habilidades para el manejo de grupos y sortear limitaciones materiales, explican en detalle.

Los docentes expresan por medio de sus respuestas a la encuesta la importancia acordada a la pertinencia de los procesos pedagógicos abordados en sus clases (95 %), las tareas propuestas en sus clases ayudan a la resolución de problemas concretos del contexto por parte de los estudiantes (95 % contextualiza sus actividades). En contraste, las respuestas a: Usted propone tareas…evidencian que pocos docentes encuestados proponen tareas finalizadas (20 %), problemáticas (20 %), comprobables (15 %), y en aun menor proporción (10 %), que movilicen más de un saber. Manifiestan por otra parte, un buen manejo del tiempo de clase, lo cual les permite desarrollar las unidades temáticas en los tiempos estipulados. Asimismo, es característico una propuesta variada de herramientas cognitivas que faciliten el aprendizaje de los estudiantes, predominando las clásicas como subrayado (80 %), cuadros (75 %) y tablas (55 %), y en menor escala el uso de códigos de colores (40 %) para indicar significados diferentes y alineado al margen derecho y/o izquierdo (15 %) como estrategia de clasificación en el tablero de los conceptos claves de clase. Una clase estática predomina (40 % de los docentes no varía significativamente el espacio de clase), sin embargo según el tipo de actividad del habla (leer, escuchar, escribir y hablar) se requiere una organización diferente. Si estas actividades se varían como indican los docentes, en consecuencia la geografía de la clase debería ser más dinámica (Benhouhou, 2008; Fischer, 2012).

Los resultados obtenidos respecto al rol docente en la clase de lengua extranjera son coherentes con la propuesta metodológica de las instituciones encuestadas, es decir, su rol de guía del proceso de aprendizaje.

Las respuestas demuestran unánimemente una clase en la cual la palabra se encuentra concentrada en el estudiante, una variación del turno de palabra para garantizar que todos y cada uno de sus integrantes participen. Se evidencia que el docente adapta su discurso según el nivel de lengua de sus estudiantes (más transparente en los niveles bajos, y más preciso en los niveles altos), deja expresarse al estudiante y consolidan juntos un discurso pedagógico que propicia un ambiente y dinámica de clases idóneos para el desarrollo de las competencias necesarias para ser eficaz en lengua extranjera.

Manifiestan los encuestados el uso de los lenguajes verbal, no verbal y para-verbal como estrategia de comunicación para fomentar la autonomía de sus estudiantes. Lo hacen, en orden de frecuencia, con la retroalimentación de los errores y/o contribuciones de sus estudiantes (100 %), la verificación de la comprensión de los conceptos claves (95 %), las interpelaciones y reiteraciones a sus estudiantes (90 %) y la amplificación de las producciones, las contribuciones y las correcciones realizadas por sus estudiantes (85 %). Sin embargo, una cuarta parte de los docentes manifiesta no tomar distancia de sus estudiantes en las intervenciones de clase, práctica que limita el desarrollo de la autonomía.

Bajo la lupa del enfoque de aprendizaje por la acción, la conceptualización es el momento clave del aprendizaje donde el usuario de la lengua utiliza autónomamente, las estrategias lingüísticas y no lingüísticas a su disposición para apropiarse de la cultura (Consejo de Europa, 2002).

El docente en su rol de acompañante se sustrae del proceso y su presencia es requerida mínimamente cobrando protagonismo cuando propone la consigna de producción y verifica el insumo resultante. Solo una cuarta parte de los docentes encuestados respeta esta visión indicando que explican y corrigen después de la conceptualización y manifiestan una cultura de oralidad en ambos procesos, y una menor frecuencia del código escrito. Se hace notoria una incongruencia en

las respuestas respecto al método de enseñanza (ítem 31) cuando el 50 % de los docentes manifiesta utilizar el método deductivo (sugerencia del MCERL) y un 45 % el inductivo que es el modelo clásico transmisionista. Esto deja ver que la mayoría de los docentes no utiliza la metodología sugerida en el MCERL, lo que demuestra confusión sobre las implicaciones metodológicas asociadas al enfoque de aprendizaje por la acción.

Los resultados de la encuesta revelan que 65 % de los docentes proponen consignas precisas y 30 % se esfuerzan en su concisión. Hay que destacar que para este ítem los docentes expresan acordar igual importancia a su expresión tanto oralmente (80 %), como por escrito (75 %).

Finalmente, se evidencia versatilidad en el uso de los soportes de clase, predominando el audiovisual (90 %), el escrito (80 %), los documentos sonoros (75 %) y en menor rango el icónico (50 %). Esto muestra versatilidad y variedad, lo que permite una exposición a diferentes formas de texto que faciliten el desarrollo de competencias.

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Se concluye que el componente pragmático reviste una importancia primordial para los docentes, sin embargo por problemas de comprensión metodológica el quehacer docente no da cuenta del método de enseñanza promovido por las instituciones implicadas en la presente investigación. Las prácticas pedagógicas actuales no permiten su logro significativo por parte de los estudiantes y esto lo evidencian los resultados en las evaluaciones de competencias propuestas en los exámenes internacionales.

Para reorientar las prácticas pedagógicas y la evaluación de manera que el componente pragmático sea alcanzado con alta efectividad se recomienda el trabajo con los docentes para tomar conciencia sobre las implicaciones asociadas a la adopción del enfoque metodológico promovido por las instituciones de idiomas objeto de esta investigación: hacer aprender implica movilizar los saberes para conectarlos con el

hacer, realizar tareas en diversos contextos, tareas que permiten acceder a la cultura. Esta precisión debe permear el discurso de los docentes para poder trascender al discurso de los estudiantes y haya coherencia entre lo que se pretende enseñar y lo que realmente se enseña.

El coordinador o responsable de capacitación del instituto debe trabajar con los docentes, en mesas de trabajo por ejemplo, en la propuesta de actividades que permitan la resolución de problemas del contexto, que tengan una finalidad específica, que movilicen el saber, saber hacer, saber vivir y saber aprender, pero sobre todo que puedan concretizarse en forma de producto final (texto, video, maqueta, etc.).

Se requiere un trabajo arduo con los docentes para mejorar la efectividad de las consignas propuestas en clase. De hecho, bajo el método deductivo la consigna adquiere un rol trascendental en la búsqueda de la autonomía. Por ello se pretende proponer consignas claras, precisas y concisas que permitan al estudiante la realización de la tarea propuesta. Estas deben ser formuladas de manera más precisa y concisa pero dando al mismo tiempo espacio para la creatividad en las producciones solicitadas. Pueden proponerse talleres para analizar y resignificar algunos ejemplos de consignas utilizados en la actualidad e insistir en su rol trascendental en el logro de la autonomía por parte de los estudiantes. Se aconseja al docente el uso de estrategias de seguimiento permanente y personalizado a las mismas producciones por medio de una retroalimentación que permita identificar los puntos fuertes y los puntos por mejorar, promoviendo su creatividad y originalidad al integrar el estilo propio del estudiante.

Dado que este seguimiento exhaustivo demanda mucho tiempo en la presencialidad (por ejemplo, escribir un ensayo argumentado de 300 palabras toma una hora y la participación oral en monólogo toma 15 minutos por estudiante), se recomienda el uso de escenarios virtuales para montar las producciones individuales de los estudiantes (blogs o incluso grabar sus intervenciones orales y compartirlas en una plataforma, por ejemplo). Este proyecto implica la capacitación y acompaña-

miento docente frente al uso de las TICE y el manejo de herramientas, programas y aplicaciones tecnológicas para la manipulación de texto, imagen y sonido.

Respecto al contexto de trabajo, se recomienda capacitar a los docentes sobre estrategias didácticas para trabajo con grupos numerosos para reforzar la dinámica de clases y el uso eficiente del espacio. Así mismo, se aconseja el uso de la pedagogía de proyectos para promover tareas con finalidad, contextualizadas, problemáticas y complejas. Se requiere de igual forma un paso de la cultura oral a la escrita, por lo que las prácticas pedagógicas en cabeza del docente deben ser formalizadas y conducir a la producción de insumos que den cuenta de los saberes construidos por el grupo. Los docentes deben integrar la práctica escrita de corrección, explicación y reflexión.

Finalmente, se recomienda reforzar las técnicas de aprendizaje por medio de la dimensión aprender a aprender, identificando los estilos de aprendizaje de cada grupo de clase, profundizando con cada estudiante las estrategias de aprendizaje con las que ya cuenta, guiándolo para que se apropie de nuevos modelos de recepción, producción, interacción y mediación, tanto de manera individual como grupal. Asimismo, puede consolidarse el rol de la conceptualización e integración de los diferentes modelos de producción orales (monólogo, interacciones, resumen, debate, etc.) y escritos (carta de motivación, resumen, síntesis, ensayo argumentado, etc.) en las estrategias de aprendizaje de la comunidad universitaria.

Repensar la didáctica de enseñanza y contextualizarla con las especificidades de cada entorno educativo se hace imperativo si se desea aprender una lengua extranjera como excusa para intercambiar saberes con otras culturas.

REFERENCIAS

Aguirre, A., Amaya, R. & Espinosa, L. (2000). Trabajo cooperativo, una técnica pedagógica de gran impacto. *Ciencias Humanas*, (26).

Al Shehri, H. (2012). *Los modelos de adquisición y enseñanza en una segunda lengua y la hipótesis del Filtro Afectivo Krashen.* Arabia Saudí: Instituto de Estudios Diplomáticos de Riyadh.

Álvarez de Zayas, C. & González, E.U. (1998). La Didáctica: un proceso consciente de enseñanza y aprendizaje. Cintex (7), 5-9.

Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp.105-129).

Benedito, V. (1987). *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.

Benhouhou, N. (2008). *Vous dites «compétence pragmatique en français langue étrangère?», quel poids faut-il donner à l'influence du contexte socioculturel de l'apprenant ?* Recuperado de: http://gramm-fle.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2007/BENHOUHOU.pdf

Benhouhou, N. (2009). *Didáctica del francés en Argelia.* CIED 2006.

Benhouhou, N. (2009). *La didactique du français en Algérie*. Argelia: Le chercheur, 33-44.

Canale, M. (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. En M. Llobera et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp.63-83). Madrid: Edelsa.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Signos, 17*, 56-61 y *18*, 78-91.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Correa De Molina, C. (2013). *Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja. (Emergencia y religantes de la educación del siglo XXI).* Colombia: Universidad Simón Bolívar.

Coste, D. (1994a). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris: Hatier-Crédif, Coll. LAL.

Coste, D. (1994b). Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIXe siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950.

Langue française, 82, 20-27.

Fals Borda, O. & Anisur, R.M. (1991). *Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP*. Bogotá: Rahman.

Fals Borda, O. & Rodríguez, B. (1987). *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.

Fischer, G. (2012). *Introduire l'approche par compétences dans la didactique du FLE*. Argelia: CIEP.

Gómez Sánchez, M.E. & Guerra, L. (2006). *Pragmática y lexicografía: análisis de las marcas pragmáticas. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera.* España: Universidad de Oviedo.

Grasha, A. (1994). A matter of style: the teacher as expert, a formal authority, personal model, facilitator and delegator. *Collegeteaching, 42*, 4.

Guillén, C. (2010). *Didáctica del francés:el diseño del currículo de Francés Lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato: aspectos metodológicos y técnicos.* España: Graó.

Gutiérrez, I. (1968). *Historia de la educación*. Madrid: Iter Ediciones.

House, J. (2010). The pragmatics of English as a lingua franca. In: A. Trosborg, A. (Ed.), *Pragmatics across languages and cultures*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Hunt, D. (1979). Learning styles and student's needs: an introduction to conceptual level. *Students Learning styles*, 27-38.

Hymes, D.H. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa.* En M. Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Hymes, D. H. (1995). *Acerca de la competencia comunicativa*. En En M. Llobera et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp.27-47). Madrid: Edelsa.

Kagan, D.M. & Fasan, V. (1988). Stress and the instructional environment. *College teaching, 36*(2), 75-81.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice-Hall.

Lindemann, H.J. (2009). *Enfoque por competencia y evaluación. Europa se compromete:* MEC (Marco Europeo de Cualificaciones), MGC, ECVET - Evaluación. Lima/Perú.

Lindemann, H.J. (2009). *Aprendizaje por la acción.* Lima: SENATI.

Lindemann, H.J. (2010). *Método del proyecto "La tarea de aprendizaje y trabajo".* (2ª ed.). Lima: APROLAB.

Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Llorente, R. (2014). *El docente, líder afectivo y efectivo.* Educación Infantil y Primaria. 12 Abril.

Mallart, J. (2001). *Didáctica general para psicopedagogos.* España: UNED.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Fundamentos de pedagogía para la escuela del siglo XXI*. Santafé de Bogotá: Serie publicaciones para maestros.

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Lineamientos curriculares para el área de Idiomas extranjeros.* Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_7.pdf

Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C., Giraldo, L., Martin, I., Molina, A., Rodríguez, A. & Vélez, U. (1996). *Los Mapas Conceptuales.* Buenos Aires: Edición Magisterio.

Pons, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de ELE.* Madrid: Arco Libros.

Schauer, G. (2009). *Interlanguage Pragmatic development.* Londres: Continuum.

Stirman-Langlois, M., & Waendendries, M. (1999). *Études de linguistique appliquée. En partant de... en allant vers... la classe de langue. Une formation de professeur de FLE ancrée sur les observations et les pratiques de classe*. Paris: Didier, 209.

Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign language Learning* (Vol. I.). Estrasburgo: Council of Europe.

Warga, M. (2005a). 'Est-ce que tu pourrais m'aider ?' vs. 'Je voudrais

demander si tu pourrais m'aider.' Les requêtes en français natif et en interlangue. *Vox Romanica: Annales Helvetici Explorandis Linguis Romanicis Destinati, 64*, 141-159.

Warga, M. (2005b). 'Je serais très merciable': Formulaic vs. Creativelyproduced speech in learners' request-closings. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée, 8*(1), 67-93.

Warga, M. (2006). The development of foreign language learners' supportive moves in requests: Convergence towards the pragmatic norms of the first language? *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, 38*(2-3), 17-30.

Warga, M. (2007). *Interlanguage pragmatics in L2 French*. In D. Ayoun (Ed.), *French applied linguistics* (pp.171-207). Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

Warga, M. & Schölmberger, U. (2007). The acquisition of French apologetic behavior in a study abroad context. *Intercultural Pragmatics 4*(2), 221-251.

Woolfolk, A. (1996). *Psicología Educativa*. México: Prentice-Hall.

Zambrano, A. (2006). *Los Hilos de la Palabra, Pedagogía y Didáctica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Anexos

Cuadro 1. Nivel de desarrollo del componente pragmático en pruebas internacionales

Resultados 2013 a 2015 en la prueba de proficiencia DELF B2 para 137 estudiantes. Cada competencia es evaluada sobre un máximo de 25 puntos.

CO: comprensión oral **CE:** comprensión escrita
PO: producción oral **PE:** producción escrita
PR: componente pragmático

PROMEDIOS TODOS LOS ESTUDIANTES	12	15,3	14,2	8,2	15,1	8,19	56,5
	CO	CE	PE	PR	PO	PR	TOT
				/14		/13	
% RESPECTO A LA PUNTUACIÓN MÁXIMA				58,8		63	
PROMEDIOS PREPARADOS AL EXAMEN	12,9	16,5	5,8	9,4	6,7	8,9	62,1
	CO	CE	PE	PR	PO	PR	TOT
				/14		/13	
% RESPECTO A LA PUNTUACIÓN MÁXIMA				67,4		69	
PROMEDIOS NO PREPARADOS AL EXAMEN	11,4	14,4	13	7,5	14,0	7,7	53
	CO	CE	PE	PR	PO	PR	TOT
				/14		/13	
% RESPECTO A LA PUNTUACIÓN MÁXIMA				53,3		59	

Cuadro 2. Encuesta a docentes: Actividades de clase, contexto de enseñanza y rol docente

Resultados porcentuales de frecuencia de prácticas pedagógicas correspondientes al muestreo de 20 docentes del último nivel de Lenguas Extranjeras con público universitario

USTED…	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
2. Alcanza los objetivos definidos	30 %	70 %			
3. Propone actividades de lectura	25 %	45 %	30 %		
4. Propone actividades de escucha	30 %	55 %	15 %		
5. Propone actividades de escritura	20 %	35 %	45 %		
6. Propone actividades de escritura creativa	30 %	50 %	20 %		
7. Propone actividades de producción oral en monólogo	35 %	20 %	35 %	15 %	5 %
8. Propone actividades de producción oral en interacción	50 %	30 %	20 %		
9. Tiene en cuenta el contexto de enseñanza (Público, no estudiantes, material disponible, etc.)	65 %	20 %	10 %		5 %
10. Tiene en cuenta la pertinencia del proceso pedagógico propuesto	40 %	55 %	5 %		
11. Varia el uso del material de clase	40 %	50 %	10 %		
12. Varia el uso de herramientas cognitivas	20 %	65 %	15 %		
13. Varia el uso del espacio de clase	20 %	35 %	30 %	10 %	
14. Maneja una correcta gestión del tiempo de clase	35 %	50 %	15 %		
15. Varia la distribución de la palabra entre sus estudiantes	50 %	40 %	10 %		
16. Adapta el discurso en función del nivel de su grupo (MCER)	60 %	40 %			
17. Toma distancia de sus estudiantes en las intervenciones de clase	25 %	50 %	15 %	5 %	
18. Amplifica las producciones, contribuciones y correcciones realizadas por sus estudiantes	25 %	60 %	10 %	5 %	
19. Varia el ritmo de clase para promover una buena dinámica	35 %	50 %	15 %		
20. Realiza interpelaciones y reiteraciones a sus estudiantes	35 %	55 %	10 %		
21. Realiza retroalimentación de los errores y/o contribuciones de sus estudiantes	70 %	30 %			
22. Recurre al lenguaje verbal (tono, registro)	40 %	50 %	5 %		
23. Recurre al lenguaje no verbal (gestos, mímicas)	60 %	30 %	10 %		
24. Procede a la verificación de la comprensión de los conceptos claves	45 %	50 %		5 %	
25. Propone actividades que promueven la autonomía	35 %	50 %	10 %	5 %	

Cuadro 3. Encuesta a docentes. Momentos y parámetros transversales de clase

Resultados porcentuales correspondientes al muestreo de 20 docentes de último nivel de Lenguas Extranjeras con público universitario

USTED…	ANTES	DURANTE	DESPUÉS	ORALMENTE	POR ESCRITO
26. Realiza explicaciones…de la conceptualización	20 %	55 %	25 %	90 % de las veces	65 % de las veces
27. Realiza correcciones….de la conceptualización		35 %	60 %	80 % de las veces	75 % de las veces
	Precisas	**Concisas**		**Oralmente**	**Por escrito**
28. Propone instrucciones	65 %	30 %		80 % de las veces	75 % de las veces
	Complejas	**Finalizadas**	**Contextualizadas**	**Problemáticas**	**Comprobables**
29. Propone actividades	10 %	20 %	95 %	20 %	15 %
	Escritos	**Orales**	**Icónicos**	**Audiovisuales**	**Otros**
30. Propone soportes pedagógicos	80 %	75 %	50 %	90 %	
	Sentido	**Forma**	**Sentido a forma**	**Forma a sentido**	
31. Orienta su enseñanza hacia el	10 %	5 %	50 %	45 %	
32. Utiliza las siguientes herramientas cognitivas en clase	**Tablas**	55 %	**Código de colores**		40 %
	Subrayado	80 %	**Cuadros**	75 %	
	Alineado	15 %	**Otros**	5 %	

Lectura en la universidad:

Una herramienta para desarrollar pensamiento crítico[1]

Anuar Antonio Villalba Villadiego[2]
Myriam Esther Ortiz-Padilla[3]
Carmen Elena Collante Caiafa[4]

INTRODUCCIÓN

Este documento muestra detalles de una investigación que se realizó con el propósito de generar una propuesta para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios a partir de actividades mediadas por la lectura. La importancia del estudio radica en que con sujetos capaces de pensar y tomar sus decisiones por sí mismos, la sociedad tendría bases sólidas para encontrar la solución a sus problemas de manera acertada y apropiada, lo que podría redundar en una mejor convivencia entre sus miembros y entre estos y su entorno.

1 Los resultados que se socializan en este documento son producto del trabajo de investigación titulado Diseño de estrategias para el fomento del pensamiento crítico de estudiantes universitarios a partir de la lectura.

2 Doctor en Educación. Magíster en Educación. Licenciado en Lenguas Modernas. Docente investigador de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Miembro del Grupo de Investigación Religación Educativa. avillalba2@unisimonbolivar.edu.co

3 Doctora en Educación. Magíster en Educación. Psicóloga. Investigadora Grupo Sinapsis Educativa y Social, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla-Colombia. Gruppins, Instituto Nacional de Formación Técnica Profesional "Humberto Velásquez García". Ciénaga-Colombia. mortiz@unisimonbolivar.edu.co

4 Doctora en Educación. Magíster en Educación. Licenciada en Lenguas Modernas. collantecaiafacarmen@gmail.com

La propuesta consiste en tomar la lectura como punto de partida para generar pensamiento crítico, dando crédito a la idea de que leer es pensar. Se parte también del hecho de que las personas que no han desarrollado su pensamiento crítico son incapaces de analizar, inferir y tomar decisiones de manera responsable, entre otras habilidades mentales, lo que las convierte en presa fácil de quienes quieran manipular su pensamiento y sus acciones. Y lamentablemente, las características anteriores describen a muchos de los jóvenes que hoy reciben clases en los claustros universitarios de nuestro país.

Llevar a cabo proyectos de investigación que busquen el desarrollo del pensamiento crítico en sujetos de diferentes edades y nivel de escolaridad es una labor loable, ya que a través de este noble propósito se está contribuyendo en la formación de una mejor sociedad. Como afirma Betancourt (2010), "Precisamente por eso, desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de hoy es prepararlos para todas esas situaciones del presente y del futuro, colaborando a la construcción de una sociedad justa y democrática" (p.2).

En Colombia, país donde se llevó a cabo este proyecto, se hacen esfuerzos por desarrollar el pensamiento crítico. Es así como el Gobierno lo ha proyectado en las leyes que rigen la educación, como la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, donde se le interpreta como el espíritu o la actitud crítica que deben poseer los estudiantes. Sin embargo, la tarea no es fácil para los docentes, quienes, al fin y al cabo, son los responsables directos de esta misión, pero no están preparados para lograrla. "Sus prácticas se basan en la memorización y no en el razonamiento y la reflexión. Es por ello que se dispone de un camino abierto para la implementación de estrategias que permitan el desarrollo del pensamiento crítico en dicha población" (Betancourt, 2010, p.2).

La mayoría de los críticos coincide en que es posible facilitar el desarrollo de habilidades de pensamiento, desde muchos entornos, principalmente el académico. Y como indican Villa y Poblete (2007), para mejorar el pensamiento crítico se hace necesario el desarrollo de

otras competencias como: el pensamiento reflexivo, el pensamiento lógico, el analítico, la toma de decisiones, o la innovación.

Para alcanzar el propósito principal del estudio, se establecieron como objetivos específicos: Caracterizar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, describir cuáles son las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios en relación al desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes, relacionar las prácticas pedagógicas de los docentes con el nivel de desarrollo de pensamiento crítico que evidencian sus estudiantes y, finalmente, diseñar una propuesta pedagógico-metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios.

FUNDAMENTACIÓN

El soporte teórico de este estudio se basa, principalmente, en los conceptos de pensamiento crítico y lectura. Veamos algunas consideraciones de cada uno de ellos.

A. PENSAMIENTO CRÍTICO

Este ha sido un tema permanente de discusiones e investigaciones, en las que, de alguna manera, los conocedores no logran llegar a un acuerdo sobre su naturaleza, características y bases filosóficas. Sin embargo, en lo que muchos coinciden es que es un acto que involucra las habilidades del pensamiento, la cognición y la metacognición.

Por ejemplo, para Saiz y Rivas (2008), el pensamiento crítico "es un proceso de búsqueda de conocimiento, a través de las habilidades de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones, que nos permite lograr, con la mayor eficacia, los resultados deseados" (p.5). Vemos que en esta definición, los autores especifican la actividad intelectual con una finalidad intrínseca a todo proceso mental, a saber, buscar conocimiento, pero que lo relacionan con unas metas puntuales como la solución de problemas. Agregan los mismos autores que "El pensamiento si con algo tiene que ver, más que con otras cosas, es con

derivar algo de algo, inferir, razonar. El proceso fundamental consiste en extraer información nueva, en buscar saber más" (Saiz y Rivas, 2008, p.5). Podríamos decir entonces que, en definitiva, se trata de un mecanismo esencial de adquisición de conocimiento.

Si admitimos que el pensamiento crítico está estrechamente relacionado con las habilidades mentales y su desarrollo y aplicación, entonces aceptamos que puede contribuir en la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar sus propias decisiones y de proponer soluciones a los problemas de su entorno y de la sociedad en general, lo que le puede significar un mayor grado de satisfacción. En ese sentido se expresan Cuendes y González (2011) cuando dicen que "el pensamiento crítico fomenta la autonomía para que el sujeto alcance el mayor grado de libertad posible" (p.4).

Para Paul (1993) el pensamiento crítico es "una manera sistemática de formar y moldear nuestro pensamiento. Funciona deliberada y exigentemente. Es un pensamiento disciplinado, comprensivo, bien razonado y está basado en estándares intelectuales" (p.20). Este autor nos agrega los rasgos de sistematicidad y modelado de nuestro pensamiento, con lo que hace dos aportes sustantivos. Para ser sistemático debe ser organizado, planificado, consciente, y aquí toman gran protagonismo las habilidades cognitivas y las metacognitivas que pueda llegar a desarrollar el individuo. Por otro lado, podemos inferir que nuestro pensamiento puede ser moldeado, es decir, que se puede entrenar a una persona o enseñarle cómo puede llegar a ser un pensador crítico. En este pensamiento se basa el presente estudio.

DIMENSIONES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Analizar de manera más detallada el pensamiento crítico y sus implicaciones en diferentes contextos, principalmente el académico, nos permite adentrarnos en cinco dimensiones, a saber: la lógica, la sustantiva, la dialógica, la contextual y la pragmática, las cuales son definidas en las siguientes líneas:

Dimensión lógica: El pensamiento tiene una estructura lógica que puede ser analizada sistemáticamente. El conocimiento de la estructura lógica del pensamiento nos permite pensar con claridad, organización y sistematicidad. Sobre todo, nos ayuda a conocer cuáles son las formas que tenemos de apoyar con buenas razones las conclusiones a que queremos llegar.

Dimensión sustantiva. Esta dimensión se refiere a la información que damos de la realidad y que encontramos en las distintas disciplinas del saber humano. "Cuando examinamos esta dimensión sustantiva del pensamiento debemos reparar en si el pensamiento que estamos analizando críticamente ofrece conocimientos sólidos, verídicos y si podemos sustentar metódicamente las afirmaciones que hacemos" (Rojas, 2006, p.3).

Dimensión dialógica. Esta dimensión es la que nos invita a cuestionarnos si tenemos en cuenta el pensamiento de los demás, las otras posiciones, y los otros argumentos que las sustentan.

Dimensión contextual. Esta dimensión se refiere a las fuentes de emergencia del pensamiento. No podemos desconocer que su principal contexto es el social e histórico y que los seres humanos vivimos en sociedades con una cultura determinada, y de esa cultura aprendemos el pensamiento socialmente objetivado.

Dimensión pragmática. Es la dimensión que permite examinar el pensamiento en términos de los fines e intereses que busca y de las consecuencias que produce; analizar las luchas de poder o las pasiones a las que responde el pensamiento (Rojas, 2006, p.5).

Podemos afirmar que el pensamiento crítico es sumamente complejo. Se estructura en múltiples dimensiones que es necesario distinguir y pensar de acuerdo a su finalidad y orden propios. Son varias aristas que confluyen en un mismo proceso, y que cada una de ellas reviste relevancia. "Se trata de dimensiones complementarias que la mente

humana ha descubierto y desarrollado a lo largo de la historia del saber. Pero dimensiones que deben ser nuevamente asumidas en la tarea educativa y sin las cuales esta no puede ser una educación liberadora" (Rojas, 2006, pp.6-7).

B. LECTURA

Comencemos diciendo que la lectura es una de las cuatro habilidades comunicativas, al igual que hablar, escuchar y escribir. Su importancia en contextos académicos es indiscutible ya que es considerada una de las formas en que se amplía el conocimiento y se interactúa con las ideas de otras personas a través de un diálogo que trasciende el tiempo y el espacio. Pero lo anterior es solo una de las ventajas que ofrece la lectura, debido a que su práctica constante nos ayuda a mejorar la expresión oral, y la expresión escrita, ampliar el léxico y desarrollar las destrezas de pensamiento, entre otras bondades comprobadas. Es decir, quien cultiva el hábito de la lectura tendrá no solo un mejor desempeño en las otras competencias comunicativas, sino que también, probablemente, será una persona con un pensamiento crítico, lo que le hará ser autónomo, capaz de tomar sus propias decisiones y de proponer soluciones a los problemas de su entorno y de la sociedad en general.

¿QUÉ ES LEER?

Para responder esta pregunta Solé (2002) afirma que leer es un proceso de interacción que tiene lugar entre el lector y el texto, destacando, que el primero de ellos intenta, a través del texto, alcanzar unos objetivos los cuales tutelan su lectura. Este pensamiento nos lleva a la idea de que cada lector, dependiendo de las razones que tenga para leer el texto y de los objetivos que se haya trazado, podrá dar una interpretación diferente del texto, lo cual no significa que este carezca de sentido, sino que entran varios elementos en juego como los conocimientos previos del lector, sus intereses y motivaciones y, como ya se dijo antes, los objetivos que se haya fijado al momento de leer.

Otra definición de leer nos la brinda Cassany (2006). Para este inves-

tigador, "leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir un significado, etc." (p.22). Vemos cómo este autor asocia el acto de leer con la presencia y desarrollo de procesos cognitivos y de las destrezas de pensamiento, lo cual nos lleva a construir la idea de que *leer es pensar*. Si no se piensa en lo que se lee, no hay tal lectura. ¿Y cómo sabemos que estamos pensando al momento de leer? Precisamente con la presencia de habilidades tales como observar, comparar, clasificar, analizar, inferir, tomar decisiones y solucionar problemas, entre otras destrezas mentales tanto simples como complejas.

La lectura es un proceso receptivo, al igual que la escucha, pero con la información que ingresa al cerebro se deberían generar nuevos datos que pueden ser expresados a través de la escritura o del habla, las cuales, por definición, son procesos productivos. Goodman (1982) afirma que aunque leer y escuchar son actos receptivos, "son procesos en los cuales se intercambia activamente significado. Al utilizar el lenguaje productivamente o receptivamente, tienen lugar transacciones entre pensamiento y lenguaje. Por así decirlo, hablar, escribir, escuchar y leer son procesos psicolingüísticos" (p.16).

La definición anterior nos lleva a la tesis ampliamente aceptada de que el significado de los textos no radica en los textos en sí mismos, sino en la mente del lector que interactúa con él. Y tiene que ser así. Cada persona tiene sus propias experiencias, las cuales la han llevado a tener su propia percepción de la vida y sus propios intereses y motivaciones. De allí que también le dé su propia interpretación al texto, sin que esto atente contra el concepto de objetividad que pueda yacer en cada manifestación del lenguaje escrito.

En definitiva, para el presente estudio se adoptará la definición de lectura proporcionada por Goodman (1988), ya que resume en gran manera todo lo que hemos discutido antes. Para este autor, quien describe

la lectura como un proceso activo, lejos de ser pasivo, "La lectura es un proceso de lenguaje receptivo. Es un proceso psicolingüístico, ya que inicia con una representación superficial lingüística codificada por un autor y termina con un significado, el cual el lector construye. Hay entonces una interacción esencial entre lenguaje y pensamiento en la lectura" (p.12).

MÉTODO

El estudio estuvo enmarcado en un paradigma hermenéutico, el cual se caracteriza por el uso de múltiples fuentes, métodos e investigadores para estudiar el mismo problema o tema que convergen en torno a un punto central del estudio (triangulación y convergencia). La investigación se basó en el estudio de caso, y la población estuvo comprendida por los estudiantes y profesores de una universidad privada en Barranquilla, Colombia. La muestra poblacional fue constituida por 6 profesores y 3 estudiantes de primer semestre.

Este estudio fue hermenéutico porque se basó en la comprensión e interpretación de un aspecto particular a un grupo determinado de personas (estudiantes y docentes) en circunstancias específicas (aula de clase, ambiente académico de educación superior). En todo este proceso fue fundamental la experiencia, formación y hábitos lectores de los informantes, lo que permitió conocer la realidad de manera directa y de primera mano.

Por otro lado, esta investigación se ubicó en el estudio de caso, dado que era el método más apropiado para responder a la pregunta de investigación porque se debían observar las características de una unidad específica (un grupo de estudio), lo que permitió caracterizar las acciones y actitudes que asumen los estudiantes que recién ingresan a la educación superior frente a la lectura para desarrollar su pensamiento crítico y describir las prácticas andragógicas empleadas por los docentes en relación al desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes.

Para lograr el objetivo de esta investigación se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos para recolectar la información:

TÉCNICA	INSTRUMENTO	CONFIABILIDAD Y VALIDEZ
Entrevistas	Cuestionarios de entrevista	Los instrumentos fueron certificados por 7 Doctores en diferentes áreas, entre ellos la Educación y la Psicología. Además, antes de ser aplicados fueron piloteados.
Encuestas	Cuestionarios de encuesta	
Introspección	Taller de lectura crítica	

RESULTADOS

Como principales resultados de este estudio, a continuación se presentan los siguientes hallazgos.

PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Para atender este aspecto, y teniendo en cuenta que el pensamiento crítico se puede manifestar en múltiples acciones del ser humano, aquí fue observado desde su aplicación en el desempeño de las competencias comunicativas de los informantes, lo cual fue la base del estudio.

En lectura, los estudiantes presentan fortalezas y debilidades. Por un lado, de manera parcial, identifican la información relevante de un texto, llegando en ocasiones a desechar la que no lo es; identifican la intención del autor, extraen conclusiones fundamentales sin dificultad; no aceptan una idea hasta que sea ampliamente sustentada con argumentos sólidos; e, identifican los argumentos que corroboran o refutan una tesis.

Sin embargo, en lectura, los estudiantes también poseen las siguientes características: presentan dificultad para distinguir las opiniones encontradas en un escrito, no les interesa la vigencia de lo que dicen los textos ni su lógica interna. Además, cuando leen la interpretación de un hecho casi nunca se preguntan si hay otras interpretaciones alternativas, es decir se conforman con lo que encuentran. No buscan razones contrarias a las que aparecen en el texto; valoran la utilidad de varias posibles soluciones a un problema, pero no se preocupan por saber si son posibles de poner en práctica. Cuando leen, casi nunca consideran que ellos puedan estar equivocados y que el autor tenga la razón, con lo que muestran que normalmente no están abiertos a contemplar otras posibilidades diferentes a las que ellos mismos plantean.

Los estudiantes universitarios tienden a dar una interpretación correcta al texto leído, pero esto no los hace lectores críticos. En ocasiones aportan al significado del texto desde su conocimiento previo e identifican la intención del autor, sin ninguna dificultad. Sin embargo, estos mismos sujetos presentan dificultades al momento de expresar sus ideas oralmente; y cuando manifiestan su opinión acerca de algo, a veces la sustentan y a veces no. Se pudo constatar que muestran desinterés por hechos de la realidad nacional e internacional, de los que a veces ni siquiera llegan a enterarse por su falta de lectura o motivación. Además, presentan dificultades para parafrasear fragmentos leídos; en ocasiones poseen información errada de los hechos, y la utilizan; no se preocupan por inferir ni averiguar de otra forma el significado de las palabras desconocidas; muy pocas veces acercan el contenido del texto a sus propias realidades; pocas veces consideran opiniones diferentes a la del autor; pocas veces consideran dos posibilidades opuestas de ver el mismo fenómeno; sus procesos metacognitivos no están muy desarrollados y no se preocupan por conocer datos sobre el autor del texto.

En el proceso de escritura con respecto al pensamiento crítico, los estudiantes también evidencian fortalezas y debilidades, inclinándose la balanza hacia las carencias. Entre lo positivo está que, según ellos, siempre muestran las razones a favor y en contra del mismo tema para que los lectores tengan una idea completa del fenómeno y tomen sus propias decisiones; y que, casi siempre, además de la tesis, exponen opiniones alternativas de otros autores.

Sin embargo, entre las debilidades reconocen que cuando presentan las conclusiones al redactar un texto, no las justifican; no siempre distinguen entre hechos y opiniones, lo que representa un nivel de exigencia mayor a los lectores, quienes podrían terminar confundidos; solo a veces juzgan la validez de las fuentes; no son capaces de exponer varias soluciones a un problema mostrando sus ventajas y desventajas, y no se preocupan por mencionar las fuentes de donde tomaron la información.

Con respecto a las habilidades de escucha y expresión oral, vistas

desde la óptica crítica, los estudiantes universitarios a veces saben expresar con claridad su opinión en los debates y justifican por qué aceptan o no una opinión, pero no mencionan la fuente de donde toman las ideas que exponen ni son capaces de mostrar oralmente varias soluciones a un problema teniendo en cuenta sus ventajas y desventajas. Además, casi siempre buscan ideas alternativas a las que ya han sido expuestas y, en los debates a veces se preguntan si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho. La tendencia se mantiene: poseen fortalezas y debilidades en su expresión oral relacionada con el pensamiento crítico. Por ejemplo, ellos consideran que leer críticamente es leer y dar la opinión a favor o en contra, y que para hacerlo simplemente se desglosa el contenido y se da la opinión en cada idea. Los docentes, por su lado, consideran que sus estudiantes no tienen fluidez verbal en sus intervenciones orales y escritas, aunque reconocen que sí son capaces de expresar con sus propias palabras lo aprendido y que, además, en ocasiones, evidencian destrezas metacognitivas.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN RELACIÓN AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DE SUS ESTUDIANTES

Para los docentes universitarios, las habilidades de pensamiento que necesitan los estudiantes para tener éxito académico, profesional y personal son: valorar, argumentar, proponer, presentar propuestas, criticar, analizar, sintetizar, concluir, interpretar, buscar y evaluar información, tomar decisiones, solucionar problemas, reflexionar y razonar.

Consideran que sus estudiantes sí tienen esas habilidades, pero en un nivel incipiente, es decir, poco desarrollado, aunque hay algunos casos excepcionales que se destacan por su nivel profundo de intelectualidad.

Para ayudarlos a adquirir dominio y experticia en esas habilidades, los docentes universitarios implementan en el aula de clase estrategias pedagógicas basadas en las siguientes actividades: conversatorios, preguntas abiertas, consultas bibliográficas, talleres de interpretación, lectura de artículos de periódicos, discusiones, debates, mesas

redondas, foros, ensayos y preguntas socráticas. Algunas de estas estrategias y actividades son mediadas por la lectura, lo cual es ideal para que el estudiante proponga soluciones y plantee opciones diferentes a las tradicionales.

Una estrategia generalizada es el trabajo basado en la solución de problemas, ya que consideran que propicia la discusión, la toma de postura y la búsqueda de consenso. También desarrollan actividades de reflexión permanente sobre lo que hacen, piensan y dicen, lo que además de ejercitar la metacognición, ayuda en la búsqueda del sentido de mejoramiento individual y colectivo.

Podemos apreciar que estas actividades son variadas y que se pueden clasificar en dos grupos: las que se hacen de manera colectiva (debates, foros, discusiones y mesas redondas) y las que se trabajan de manera individual (redacción de ensayos, lectura de artículos y talleres de interpretación, entre otras).

El elemento común en la mayoría de estas actividades es que parten de la interpretación de un hecho o fenómeno, luego el participante expresa su opinión y la sustenta con argumentos válidos. En el proceso confluyen aspectos externos como atender y considerar la opinión de los demás, lo que genera un diálogo de ideas en el que simplemente se confrontan tesis opuestas. Aquí es donde se cristaliza la dimensión dialógica del pensamiento crítico.

Durante el desarrollo de la clase, los docentes orientan, apoyan y monitorean las actividades que realizan los estudiantes. También resuelven sus inquietudes, los animan a participar e invitan a la búsqueda de información. Promueven el trabajo en equipo y suscitan la reflexión y la actitud crítica.

Es importante cerrar esta sección reconociendo que las estrategias aquí descritas no son utilizadas por todos los docentes en la universidad. Algunos profesores sí se preocupan por fomentar el pensamiento

crítico en sus estudiantes, mientras que otros no lo hacen. Por eso el llamado una vez más es a involucrarlos en este tipo de actividades que, bien planificadas, contribuyen en gran manera a formar ciudadanos dotados de mejores herramientas intelectuales.

RELACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES CON EL NIVEL DE DESARROLLO DE PENSAMIENTO CRÍTICO QUE EVIDENCIAN SUS ESTUDIANTES

La mayoría de los estudiantes que recién ingresa a la educación superior enfrenta grandes contrastes debido a que son jóvenes que vienen de colegios, los cuales tienen características que difieren de las de la universidad. Por ello, en la etapa inicial de la vida universitaria, es primordial el rol de mediador y guía del docente. Este profesional hace parte esencial del proceso de transición para que se dé una rápida y eficaz adaptación basado en una perspectiva pedagógica, la cual debe considerar las diferencias existentes entre las realidades biológica, psicológica y social de los jóvenes universitarios. Los docentes deben contribuir a que los alumnos adquieran cierta autonomía y responsabilidad que el medio académico les demanda.

Para establecer la relación entre las prácticas pedagógicas y el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios en nuestro estudio, es preciso tener en cuenta algunas consideraciones. Por un lado, es claro que los niveles de criticidad que evidencia la mayoría de jóvenes que recién ingresa a la educación superior son incipientes, lo que puede percibirse, tanto en las creencias y concepciones que tienen, como en su desempeño cuando realizan algunas tareas intelectuales específicas como la lectura crítica.

Por otro lado, aunque todos los docentes de la muestra afirmaron que en el aula de clase proponen muchas estrategias pedagógicas basadas en actividades que fomentan el pensamiento crítico de los estudiantes, estos últimos se expresan en sentido diferente. Sus pupilos dicen que no todos los docentes fomentan el desarrollo de su pensamiento crítico

y que algunos, ni siquiera muestran evidencias de que lo posean y que lo apliquen en su cotidianidad.

Concluimos que sí hay una relación entre lo que hacen los docentes y lo que muestran sus estudiantes en cuanto al pensamiento crítico. Seguramente las dos partes tienen la razón. El problema parece ser entonces que no todos los docentes reflejan el mismo nivel de compromiso frente a la misma causa, la de formar sujetos pensantes, con un nivel de criticidad alto que les ayude a ser autónomos e independientes, es decir, libres.

DISCUSIÓN

En este estudio se buscaba caracterizar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Pero, teniendo en cuenta que este tipo de pensamiento se puede manifestar en múltiples acciones del ser humano, aquí fue mirado desde su aplicación en el desempeño de las competencias comunicativas de los informantes.

En lectura, los informantes estudiantes consideran que poseen y desarrollan el pensamiento crítico en diferentes niveles o grados, desde el más básico o elemental hasta el más avanzado. Es decir, presentan fortalezas y debilidades. Las respuestas al cuestionario permiten ver que ellos, por un lado, identifican la información relevante de un texto, llegando en ocasiones a desechar la que no lo es; identifican la intención del autor, extraen conclusiones fundamentales sin dificultad; no aceptan una idea hasta que sea ampliamente sustentada con argumentos sólidos; e, identifican los argumentos que corroboran o refutan una tesis.

Las características anteriores son propias de un pensador crítico, como lo afirma Campos (2007). Este autor expresa que al pensamiento crítico se le considera "como una combinación compleja de habilidades intelectuales que se usa con fines determinados, entre ellos, el de analizar cuidadosa y lógicamente información para determinar su validez, la veracidad de su argumentación o premisas y la solución de una problemática" (p.19).

Sin embargo, recordemos que en lectura, los estudiantes también poseen deficiencias como por ejemplo, presentan dificultad para distinguir las opiniones encontradas en un escrito, no les interesa la vigencia de lo que dicen los textos ni su lógica interna. Y con respecto a no atender o considerar otras voces, están fallando en lo que se conoce como dimensión dialógica del pensamiento crítico, la cual "hace descubrir cómo la diversidad de puntos de vista de las personas revela la complejidad de la realidad. No todos nos fijamos en los mismos aspectos de la realidad examinada" (Rojas, 2006, p.4).

Por otro lado, lo que muestran los resultados sobre el proceso de escritura crítica de los estudiantes nos permite observar que son más los puntos que hay que reforzar, que los que ya están consolidados, lo que muestra un pensamiento crítico muy deficiente.

La escritura es un proceso que depende en gran medida de la lectura, ya que a través de esta se toman modelos o patrones que luego pueden ser reproducidos. De allí que si alguien no escribe bien, podría pensarse que tampoco lee. Si se tienen dificultades para ser críticos en la escritura, es porque también hay deficiencias en la lectura crítica. En conclusión, conocer la forma en que escribe alguien es conocer también la forma en que lee, lo que refuerza en este estudio que los estudiantes universitarios tienen dificultades en su proceso lector.

Al analizar los resultados obtenidos a través de la observación al desempeño de los estudiantes en un taller de lectura crítica, podemos apreciar que los informantes no evidencian muchas de las características de las que hablan en los cuestionarios, es decir, hay mucha disparidad entre los rasgos críticos que ellos afirman tener, y lo que muestran en el desarrollo de una tarea práctica.

Su desempeño en la tarea asignada dejó ver que su pensamiento y su lectura crítica son muy incipientes, y que incluso ellos no tienen claro el concepto de lo que es ser crítico.

Lo anterior confirma que los estudiantes universitarios representados

en la muestra seleccionada no poseen pensamiento crítico desarrollado. Se alejan mucho de la definición que nos brinda Paul (1993), quien nos dice que el pensamiento crítico es "una manera sistemática de formar y moldear nuestro pensamiento. Funciona deliberada y exigentemente. Es un pensamiento disciplinado, comprensivo, bien razonado y está basado en estándares intelectuales" (p.20).

La entrevista que se les aplicó a los tres informantes permitió comprender algunas razones, desde sus creencias y percepciones, por las cuales se da un nivel tan inicial en su lectura crítica. Por ejemplo, ellos consideran que leer críticamente es leer y dar la opinión a favor o en contra, y que para hacerlo simplemente se desglosa el contenido y se da la opinión en cada idea. A la luz de la teoría, vemos que esa creencia es errada, porque Serafini (1991) dice al respecto que para desarrollar la capacidad propia de lectura crítica hay que determinar algunos aspectos como la comprensión de los objetivos del autor, la valoración de la finalidad de las fuentes del escrito, y la distinción entre hechos y opiniones. O sea que no es solo dar la opinión de lo que se lee y listo.

Aunque en algunos momentos parece que en este estudio equiparamos lectura crítica y pensamiento crítico, es preciso resaltar que a pesar de que tienen una estrecha relación, no son sinónimos. Kurland (2003) hace una distinción entre estos dos conceptos, presentando las siguientes definiciones en las que establece el contraste: "La lectura crítica es una técnica que permite descubrir ideas e información dentro de un texto escrito, mientras que el pensamiento crítico es una técnica para evaluar la información y las ideas, para decidir qué aceptar y creer" (p.1).

Volviendo a la percepción de los estudiantes universitarios, la mayoría de ellos considera que aún no son lectores críticos ya que les hace falta práctica. Eso puede ser cierto, pero se contradicen un poco cuando afirman que aprendieron a leer críticamente en el colegio, ya que si así fuera no mostrarían tantas deficiencias en la actualidad.

Sobre el rol de los docentes en el fomento del pensamiento crítico, agregan los informantes que no todos sus profesores poseen ni desarrollan el pensamiento crítico, así que no pueden ser ejemplo para los que aún están en formación. Además, no todos los docentes proponen actividades que desarrollen el pensamiento crítico de los estudiantes, información que como veremos más adelante, difiere de lo que respondieron los seis docentes de la muestra.

Conocer la información anterior nos ayuda a comprender por qué, en parte, los estudiantes están deficientes en su pensamiento crítico. Una forma de cambiar la situación sería generando mayor compromiso por parte de los docentes, quienes, seguramente, ellos mismos necesitarán capacitación o intervención al respecto.

Finalmente, los estudiantes universitarios perciben que sus compañeros de clase, en general, no desarrollan su pensamiento crítico. Esto sería peligroso en el sentido de que si el mal es colectivo, puede darse una situación de conformismo y no hay un incentivo para que los sujetos deseen mejorar, sino que simplemente se alineen al promedio del grupo.

El estudio también se enfocó en describir cuáles son las prácticas de los docentes universitarios en relación al desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes. Para obtener esta información, a los informantes docentes se le administró una encuesta y se les hizo una entrevista. Los datos recogidos también fueron comparados con algunos que brindaron los informantes estudiantes. En el cuestionario, los informantes afirman de manera unánime que permanentemente llevan a la clase actividades para generar pensamiento crítico, en las que se facilita la crítica y la argumentación reflexiva (Dewey, 1989), se invita a los participantes a emitir juicios de valor sobre lo que perciben y se les muestra que un mismo tema puede tener diferentes puntos de vista, frente a lo que deben ser tolerantes.

Sin embargo, esta información difiere parcialmente de la que expresaron los informantes estudiantes, quienes en la entrevista dijeron que no todos sus docentes proponen actividades para generar pensamiento

crítico. Esto es lamentable, porque un profesor que no enseñe a sus pupilos a pensar les está cerrando un mundo de posibilidades de vivir libres, emancipados.

Entre las estrategias que los docentes utilizan para generar pensamiento crítico está el uso de la pregunta abierta, la discusión socrática y el empleo de la lectura, tácticas que, según ellos, les han dado los resultados esperados, pero esta idea va en contravía de lo que arrojó este estudio.

Por otro lado, son conscientes de que sus colegas de otras disciplinas en la universidad donde laboran no hacen lo mismo, es decir, no siempre proponen actividades que fortalezcan las destrezas cognitivas de los estudiantes. Esta apreciación sí coincide con la que manifestaron los jóvenes cuando se les consultó al respecto.

Algo que preocupa a los docentes es que creen que sus estudiantes no tienen fluidez verbal en sus intervenciones orales y escritas, aunque reconocen que sí son capaces de expresar con sus propias palabras lo aprendido y que, además, evidencian destrezas metacognitivas. La preocupación es válida, ya que como afirman Paul y Elder (2003), un pensador crítico "aplica estas destrezas cuando lee, escribe, habla y escucha al estudiar historia, ciencia, matemática, filosofía y las artes así como en su vida personal y profesional" (p.2). Vemos que el pensamiento crítico, al igual que prácticamente todas las actividades humanas está permeado por la estrecha relación que hay entre el pensamiento y el lenguaje, lo cual hace que el compromiso de los docentes frente a la formación de los ciudadanos de hoy y del mañana sea mayor.

Para conocer más sobre las estrategias andragógicas empleadas por los docentes para generar pensamiento crítico en estudiantes universitarios, a los informantes de la muestra se les aplicó una entrevista. En ella expresaron algunos conceptos que nos ayudan a comprender mejor su visión sobre la temática.

Para ellos, las habilidades de pensamiento que necesitan los

estudiantes son: valorar, argumentar, proponer, presentar propuestas, criticar, analizar, sintetizar, concluir, interpretar, buscar y evaluar información, tomar decisiones, solucionar problemas, reflexionar y razonar. En este planteamiento coinciden con Saiz y Rivas (2008), quienes afirman que el pensamiento crítico "es un proceso de búsqueda de conocimiento, a través de las habilidades de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones, que nos permite lograr, con la mayor eficacia, los resultados deseados" (p.5).

Los informantes docentes agregan también que sus estudiantes sí tienen esas habilidades, pero en un nivel incipiente, es decir, poco desarrollado, aunque hay algunos casos excepcionales. En este punto hay total coincidencia entre varios de los instrumentos aplicados, ya que los estudiantes expresaron lo mismo en el cuestionario y la entrevista y de igual forma lo dejaron ver en la observación que se les hizo. Este hallazgo se convierte en una realidad: los estudiantes universitarios presentan varios niveles de pensamiento crítico, desde el básico o elemental hasta el más avanzado, pero la mayoría se queda en las etapas iniciales.

Por otro lado, el elemento común en la mayoría de las actividades diseñadas por los docentes es que parten de la interpretación de un hecho o fenómeno, luego el participante expresa su opinión y la sustenta con argumentos válidos. En el proceso confluyen aspectos externos como atender y considerar la opinión de los demás, lo que genera un diálogo de ideas en el que simplemente se confrontan tesis opuestas. Aquí es donde se cristaliza la dimensión dialógica del pensamiento crítico, sobre la cual Rojas (2006) expresa: "Cuando analizamos críticamente un pensamiento o una situación bajo la dimensión dialógica tenemos que fijarnos hasta qué punto el autor de dicho pensamiento ha tenido en cuenta el pensamiento de los demás" (p.4).

Sobre las estrategias que utilicen los docentes, lo importante es que respondan a una planeación consciente de cada paso dentro de ellas. Una excelente opción es seguir el modelo andragógico propuesto por INSTIA

(1989), el cual se resume en tres momentos: **planificación** (diagnóstico, objetivos y el diseño de las actividades), la **ejecución** de las actividades de aprendizaje (guía de proyectos, trabajos independientes, elaboración de ensayos, lectura crítica) y la **evaluación** (evidencia recopilada y validada por el mismo estudiante, sus compañeros, el profesor u otros expertos). A propósito de la evaluación, los docentes evalúan el pensamiento crítico a partir de la pertinencia y corrección de las respuestas que den sus alumnos en las diferentes actividades que realicen. Para ellos, la evaluación de este tipo de razonamientos debe ser cualitativa, y les cuesta ceñirse a las políticas institucionales que señalan que todos los procesos deben ser evaluados cuantitativamente.

Finalmente, relacionar las prácticas de los docentes con el nivel de desarrollo de pensamiento crítico que evidencian sus estudiantes, de acuerdo con lo que hemos descrito antes en este análisis no es una tarea difícil, aunque hay informaciones que se cruzan y que muchas veces no coinciden.

Sin embargo, vemos que sí hay una relación entre lo que hacen los docentes y lo que muestran sus estudiantes en cuanto al pensamiento crítico.

Para atender la situación descrita en los párrafos anteriores, y respondiendo al objetivo específico número 4 del diseño del estudio, se presenta a continuación el diseño de una estrategia que busca desarrollar pensamiento crítico en estudiantes universitarios, a partir de actividades basadas en la lectura.

Estrategia: Tu opinión y la mía (Lectura crítica de un texto argumentativo)

Objetivos

Analizar un texto argumentativo identificando los planteamientos que el autor emplea para sustentar su tesis.

Propiciar un diálogo activo entre las ideas del autor del texto con las ideas de los participantes.

Duración: 120 minutos.

Descripción

Esta estrategia toma como insumo principal textos o ensayos argumentativos a través de los cuales su autor quiere convencer a los lectores de alguna idea o posición que tiene en su mente sobre cualquier tema de actualidad. Escritos de esta naturaleza abundan en los medios de comunicación, los cuales pretenden, además de divulgar información, dirigir el pensamiento colectivo hacia algunos intereses específicos.

En el desarrollo de la actividad se han de seguir las siguientes etapas:

Selección del texto. El docente selecciona un texto argumentativo que presente una discusión sobre un tema que pueda ser de interés para los participantes gracias a su vigencia o a la relevancia para la sociedad. Se recomienda que, en lo posible, el contenido del texto tenga alguna relación o acercamiento con el campo de estudio de los participantes.

Lectura silenciosa por parte de los alumnos. Esto se hace para que los estudiantes tengan una idea general de lo que trata el texto. Al finalizar se formulan los siguientes interrogantes:

¿De qué trata el texto?

¿Cuál fue la intención del autor al escribirlo?

¿Por qué creen que esa fue su intención?

¿Qué saben ustedes del autor? (Formación académica y profesional, trayectoria, ideologías).

Análisis del vocabulario. En el pizarrón se hace un listado con todas las palabras que los estudiantes consideran desconocidas. El profesor les ayuda, en cada caso, a inferir el significado de esos términos apoyándose del contexto en el que se encuentran. Si la inferencia no es suficiente, se solicita a los estudiantes que utilicen diccionarios o teléfonos inteligentes para buscar su significado.

Lectura oral del primer párrafo por parte de un estudiante voluntario. Después que un estudiante haya leído en voz alta el primer párrafo, se hace la siguiente ronda de preguntas:

¿Con qué ideas comienza el autor todo el texto?

¿Puede ser esto una introducción? ¿Por qué?

¿Expresa el autor la idea de la que nos quiere convencer, es decir, su tesis? (Si el autor aún no lo hace, se le pide a los estudiantes que estén atentos para identificarla cuando el texto la presente).

Lectura oral del segundo párrafo por parte de un estudiante voluntario. Cuando el estudiante haya leído en voz alta el segundo párrafo, se formula al grupo los siguientes interrogantes:

¿Qué muestra el autor a través de este párrafo?

¿Qué relación tiene el contenido de este párrafo con el párrafo anterior?

¿Encontraste algún argumento que apoye la tesis del autor? ¿Cuál?

Si lo hay…

¿Ustedes qué piensan de ese argumento? ¿Están de acuerdo? ¿Creen que es válido?

Si no lo hay…

¿Por qué creen ustedes que el autor colocó esa información aquí?

Lectura oral de los párrafos subsiguientes, hecha por diversos estudiantes escogidos por el docente. Se trata de repetir el punto anterior con cada uno de los párrafos siguientes. Es decir, al finalizar la lectura de cada párrafo se hacen las mismas preguntas anteriores y otras que surjan dependiendo de las circunstancias y de la evolución de la actividad.

Lectura oral del último párrafo. Al finalizar se hacen las siguientes preguntas:

¿Qué hace el autor aquí? ¿Hace un resumen? ¿Los invita a pensar?

¿Puede esto ser una conclusión? ¿Por qué?

Resumen del contenido del texto. Los estudiantes, con ayuda del docente, relacionan la tesis del autor y los argumentos que este utiliza para sustentarla.

Preguntas finales

¿Ustedes están de acuerdo o en desacuerdo con lo que dice el autor a través de este texto? ¿Por qué?

¿Habían leído o escuchado puntos de vista similares sobre esta temática? ¿Dónde? ¿Cuándo?

Compromiso. Se les solicita a los estudiantes que busquen otro texto argumentativo sobre la misma temática, pero que si es posible, sea con una tesis opuesta a la del autor que acaban de leer. Además, se les pide que hagan de manera independiente un análisis similar al que acaban de hacer, identificando la tesis y los argumentos del autor y que al final ellos den a conocer su postura personal.

CONCLUSIONES

Definitivamente hay que fomentar el hábito de la lectura entre nuestros niños y jóvenes, ya que ellos están ingresando a la universidad sin saber lo que sucede a su alrededor, ni a nivel local, regional, nacional y mucho menos internacional. Se ven apáticos frente al conocimiento del mundo que le rodea, el que fácilmente pueden encontrar en cualquier tipo de textos. A partir de los resultados obtenidos en la investigación y del análisis que se les hizo, se confirmó la necesidad latente de contar con materiales de apoyo para los docentes universitarios de todas las áreas, que les ayuden a fomentar el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. La principal recomendación que surge es la utilización, por parte de los docentes de lineamientos y estrategias en general que les ayuden a formar pensadores críticos. Aquí aparece la lectura como una gran alternativa que ha demostrado dar resultados excelentes, por su estrecha relación con el desarrollo de las destrezas de pensamiento, y del fortalecimiento de prácticas como la metacognición, la cual se basa en la autorregulación y la autoevaluación para que el sujeto sea consciente de sus propios procesos y formas de actuar y responder ante las situaciones que se le presenten.

Para finalizar, se presentan algunas recomendaciones que generó el estudio sobre pensamiento crítico y lectura:

- Las instituciones de educación superior deben fomentar la capacitación de sus docentes, para que adquieran herramientas efectivas que ayuden a orientar mejor a sus estudiantes en los procesos, no solo de lectura crítica, sino en las demás competencias comunicativas.

- Definitivamente hay que diseñar e implementar estrategias que fomenten el hábito de la lectura. Si leer es pensar, entonces con individuos lectores tendremos sujetos pensantes.

- Los docentes deben canalizar la actividad pedagógica para estimular en sus estudiantes la aplicación de estrategias cognitivas, en especial, desarrollar las tres habilidades más complejas del pensamiento crítico que son: la argumentación razonada, la toma de decisiones y la resolución de problemas.

- Los docentes deben estimular en sus estudiantes la aplicación de estrategias metacognitivas.

REFERENCIAS

Betancourt, S. (2010). *Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de la ciudad de San Juan de Pasto*. Recuperado el 14 de julio de 2013 desde http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/METAS2021/R0846b_Betancourt.pdf

Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Magisterio.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cuendes, J. & González, F. (2011). *La evaluación en las clases de filosofía*. Recuperado el 25 de septiembre de 2013 desde http://www.dfpd.edu.uy/ipa/materiales/mat_varios/abero/eval_pensamiento_critico_fil.pdf

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez (1982), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Goodman, K. (1988). The Reading Process. En P. Carrell, J. Devine y D. Eskey, *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 11-21). Cambridge: Cambridge University Press.

lNSTlA (1989). *Bases Teóricas de Iandragogía*. Caracas, Venezuela: Publicaciones INSTIA.

Kurland, D. (2003). *Lectura crítica versus Pensamiento crítico*. Recuperado el 12 de marzo de 2014 desde http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php

Paul, R. (1993). *Critical thinking*. Dillon Beach, California: Fundación para el Pensamiento Crítico.

Paul, R. & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Dillon Beach, California: Fundación para el Pensamiento Crítico.

República de Colombia (1994). Ley General de Educación 115 de febrero 8 de 1994. Artículo No. 1.

Ritchie, J. & Lewis, J. (Eds.) (2003). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage.

Rojas, C. (2006). *¿Qué es pensamiento crítico? Sus dimensiones y fundamentos histórico-filosóficos*. Tomado de: Materiales en línea. Proyecto para el Desarrollo de Destrezas de Pensamiento www.pddpupr.org. Recuperado el 12 de noviembre de 2013 desde http://iealbertolebrun.files.wordpress.com/2013/01/que-es-pensamiento-critico.pdf

Saiz, C. & Rivas, S. (2008). *Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar*. Recuperado el 1 de abril de 2014 desde http://www.pensamiento-critico.com/archivos/evaluarpcergodf.pdf

Santiuste, V. (coord.), Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J., Rossignoli, J. & Toledo, E. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa.* Madrid: Fugaz Ediciones.

Serafini, M. T. (1991). *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Villa Sánchez, A. & Poblete Ruiz, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas.* Bilbao: Mensajero.

Conocimiento pedagógico del contenido para la enseñanza matemática infantil:

Diseño y validación de una escala para su evaluación[5]

Myriam Ortiz-Padilla[6]
Anuar Villalba Villadiego[7]
Selene Ariza Ortiz[8]
Manuel Fernández Prieto[9]

INTRODUCCIÓN

Morales, Quilaqueo y Uribe (2010) enfatizan en que el rol que desempeñan los educadores influye de manera decisiva en la pertinencia y calidad de la educación, sobre todo en los primeros años de vida, donde una atención de baja calidad perjudica al niño/a, dejando secuelas a lo largo de su vida. En cuanto a la calidad de la educación brindada por un docente, existe un consenso general de que los profesores deben dominar los contenidos disciplinares correspondientes, sin

5 El capítulo hace parte de los resultados obtenidos en el proyecto de investigación "Diseño, aplicación y evaluación de un programa para la formación docente en la enseñanza de la matemática infantil".

6 Doctora en Educación. Magíster en Educación. Psicóloga. Investigadora Grupo Sinapsis Educativa y Social, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla-Colombia. Gruppins, Instituto Nacional de Formación Técnica Profesional "Humberto Velásquez García". Ciénaga-Colombia. mortiz@unisimonbolivar.edu.co.

7 Doctor en Educación. Magíster en Educación. Licenciado en Lenguas Modernas. Docente investigador de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Miembro del Grupo de Investigación Religación Educativa. avillalba2@unisimonbolivar.edu.co

8 Psicóloga, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla-Colombia. seleneao.psi@gmail.com

9 Licenciado en Filosofía y Educación. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Director del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. manuel.fernandez@uam.es

embargo no hay un acuerdo similar sobre la manera en que se puede lograr dicho dominio, ni siquiera acerca de cómo se debería concebir la disciplina. Se suele reconocer que el conocimiento disciplinar tampoco es suficiente para asegurar la competencia profesional, siendo necesarios otros conocimientos de índole psicológica (cómo aprenden los estudiantes, conocer los afectos, dificultades y errores característicos, entre otros). Los profesores deben tener igualmente el conocimiento que les permita ser capaces de organizar la enseñanza, diseñar tareas de aprendizaje, usar los recursos adecuados, y comprender los factores que condicionan la enseñanza y el aprendizaje. Son varios los modelos que han tratado de definir el tipo de conocimiento requerido por los docentes para enseñar un área determinada del saber tal como lo plantean Hill, Ball y Schilling (2008, citados por Godino, 2009), Shulman (1987, citado por Vergara & Cofré, 2014), entre otros, los cuales asumen el concepto de conocimiento pedagógico del contenido propuesto por este último autor, como el tipo de conocimiento requerido por el docente para desempeñar su labor con competencia. Este se define como el conocimiento del docente para organizar, representar y adaptar a los intereses y habilidades de los alumnos, determinados temas o problemas del contenido a enseñar. Por su parte Abell (2008, citada por Friedrichsen, 2008), incluso afirma que a mayores niveles de conocimiento pedagógico del contenido de los docentes se podrían inferir o esperar mayores aprendizajes en los estudiantes. El papel que juega el docente en la enseñanza de las matemáticas infantiles sin restar importancia al enfoque constructivista ha sido defendido por autores como Godino, Batanero y Font (2003). Estos autores afirman que el profesor tiene un papel decisivo porque es quien organiza, direcciona y promociona los aprendizajes de los estudiantes. Así, la posibilidad de educar matemáticamente de forma significativa tiene inmerso el papel que cumple la interacción del alumno con el discurso del profesor, la comunicación e interacción, al mismo tiempo que el encuentro del niño con situaciones problema que le sean significativos. La responsabilidad del docente está dada en la complejidad de la tarea de enseñanza, si realmente está comprometido con un aprendizaje significativo, ya que

esto implicará diseñar situaciones didácticas variadas que favorezcan distintos tipos de interacciones atendiendo a las condiciones propias del proceso enseñanza-aprendizaje. Enseñar matemáticas en la infancia requiere de parte del docente una comprensión de las características de la educación en este nivel, la cual se ha visto por años priorizado por su función asistencial, especialmente en los niños de 0 a 5 años. En este mismo sentido, necesita su comprensión como una etapa con identidad propia, cuyo fin no es preparar a los niños para la escolarización, por el contrario, posee de por sí unos contenidos, procesos que desarrollar propios de estas edades y principalmente "unos aprendices propios", con gran interés por aprender y deseos de descubrir el mundo (Alsina, 2006). Al tener unos aprendices propios también tiene unos métodos y unas finalidades propios que responden a las características de estos aprendices. En este sentido y atendiendo a las características de este aprendiz y su momento evolutivo, la labor del docente debería estar encaminada al descubrimiento de relaciones y patrones, al manejo cuantitativo de la realidad y el espacio en sus aspectos de posición, forma y cambios, al mismo tiempo que poder utilizar y comprender la magnitud y la estadística y el azar.

En este sentido y asumiendo lo definido por el modelo de Shulman frente al conocimiento pedagógico del contenido, en este caso para la enseñanza de la matemática infantil, se contemplan los siguientes aspectos para evaluar este tipo de conocimiento en el docente:

CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO MATEMÁTICO

Los *Principles and Standards for School Mathematics* (NCTM, 2000) y coherente con ello, los Estándares básicos de Competencias en Matemáticas propuestos por el Ministerio de Educación en Colombia (2006) definen el contenido matemático atendiendo a los tipos de pensamiento matemático. No es diferente para la Educación Matemática Infantil, ya que esta debe proporcionar los conceptos claves para que el niño más adelante pueda acceder a los conocimientos más formales y abstractos. Así desde pequeños deben desarrollar la habilidad para

pensar en los números y las operaciones referidas a ellos para resolver los problemas que enfrentan.

Los tipos de pensamiento son:

Pensamiento Numérico y los Sistema Numéricos. Referido a la comprensión y el uso de los significados de los números, de la numeración; la comprensión del sentido y significado de las operaciones, de las relaciones entre los números, el desarrollo de diferentes técnicas de cálculo y estimación (Alsina, 2016).

Pensamiento Espacial y los Sistemas Geométricos. Entendido este como el tipo de pensamiento por el cual el niño construye y manipula las representaciones mentales de los objetos en el espacio, comprendiendo sus transformaciones, en una, dos o tres dimensiones.

Pensamiento Métrico y los Sistemas de Medida. Hace referencia a la comprensión general que debe desarrollar el niño sobre las magnitudes y las cantidades, de su medición y el uso flexible de los sistemas métricos o de medidas en diferentes situaciones.

Pensamiento Aleatorio y los Sistemas de Datos. También llamado probabilístico o estadístico, se busca aquí que el niño pueda desarrollar habilidades y conceptos que le permitan tomar decisiones teniendo en cuenta el azar y la ambigüedad de las situaciones planteadas.

Pensamiento Variacional y los Sistemas Algebraicos y Analíticos. Se busca a través de este tipo de pensamiento la posibilidad de que el niño reconozca los procesos de cambio y conceptos de variable y pueda representar y describir fenómenos de variación y cambio.

Para esta investigación en el proceso de evaluación del conocimiento del contenido en los docentes se tomó como punto de referencia solo el pensamiento numérico, en aspectos como el conteo y su aprendizaje, el número y su adquisición, la numeración y los logros esperados en los niños, errores posibles en el conteo, nociones que están en la base de la

construcción del número, entre otros aspectos. Los otros tipos de pensamiento fueron trabajados al momento de la intervención con docentes, al considerarse de importancia y asumiendo que no es posible disociar de forma categórica una actividad o la realidad misma, para atender solo un tipo de pensamiento.

CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS REFERIDOS A LA FORMA COMO EL DOCENTE DESARROLLA LOS PROCESOS MATEMÁTICOS AL ENSEÑAR CONTENIDOS MATEMÁTICOS

Teniendo en cuenta los Estándares Básicos en Competencias Matemáticas del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006), PISA (2006) y los Principios y Estándares para la Educación Matemática (NCTM, 2000), se asumen para esta investigación los siguientes procesos matemáticos considerados claves para la práctica pedagógica de los docentes mientras enseñan matemática infantil:

La Resolución de Problemas. Referida al conocimiento que tiene el docente de la necesidad de convertir el proceso matemático de resolución de problemas en el centro de la actividad matemática mientras comparte el contenido matemático con los niños. Reconociendo que es a través de las situaciones problema como se estimula su habilidad para interrogarse, para buscar distintas estrategias, interpretar y planear paso a paso la forma de encontrar las posibles soluciones, a través de situaciones propuestas ligadas a eventos cotidianos y significativos para el niño. En este sentido, el maestro de preescolar abandona la postura mecanicista de enseñar matemáticas con ejercicios rutinarios y repetitivos creando situaciones problema abiertas en las que los niños puedan buscar múltiples soluciones o descubran que no las hay.

Autores como Sepúlveda, Medina y Sepúlveda (2009) apoyados en Polya y Schoenfeld consideran que "para aprender a resolver problemas en matemáticas, los estudiantes deben adquirir formas de pensamiento, hábitos de persistencia, curiosidad y confianza en sus acciones para

explorar situaciones desconocidas" (p.84). Desarrollar de manera importante la heurística y la reflexión que le permita luego, de manera autónoma, seguir esos procesos de pensamiento en otro tipo de situaciones problema.

El Razonamiento y la Prueba. El docente desde el nivel preescolar debe tener el conocimiento de las posibilidades que tiene para desarrollar el razonamiento lógico en los niños, animándoles a hacer predicciones sobre las situaciones planteadas, a formular hipótesis, a comprobarlas, a rechazarlas o aceptarlas con razones válidas, a lograr que aprendan a defender y argumentar sus hallazgos. Los contenidos matemáticos entonces, se aprenden a partir de procesos en los que el docente desarrolla el razonamiento lógico de los niños desplegando sus habilidades cognitivas. En este sentido, el uso de materiales manipulativos mientras se enseña matemáticas, les ayuda a sus procesos de pensamiento, al poder darle significado a las ideas matemáticas y a ensayar diversas aplicaciones de estas ideas a situaciones de la realidad (Godino, Batanero & Font, 2003).

La Comunicación. Forma como los docentes apoyan la adquisición y dominio de los lenguajes propios de las matemáticas a través del fomento del trabajo colaborativo en el que se discuten los diferentes conceptos y situaciones planteadas, privilegiando el intercambio de palabras, frases, gráficas, símbolos sentidos y significados en la construcción del conocimiento matemático del niño. Planas y Alsina (2009) ponen de relieve la importancia que tiene para el desarrollo de la Competencia Matemática en los niños, el sentirse bien en su contexto y parte del grupo. Saber que sus aportes y el de sus compañeros son validados y escuchados es muy importante para que tenga la posibilidad de compartir sus experiencias y puntos de vista, confrontándolos con los de los demás, aprendiendo a escuchar e interactuar en un lenguaje matemático.

Las Conexiones. Referidas a la manera como el docente de preescolar es capaz de reconocer en su práctica de aula que esta es un campo de estudio integrado y no está desvinculado de otras disciplinas. En

este sentido, promueve en el niño la comprensión de que los conceptos y contenidos matemáticos no son ejes temáticos desvinculados de su realidad cotidiana sino que están relacionados con la misma y las demás áreas de conocimiento. Así la enseñanza de las matemáticas, como cualquier otra área en Educación Infantil, requiere un carácter Interdisciplinario como se expresa en el documento borrador del 2010, orientaciones pedagógicas para el grado de transición del Ministerio de Educación colombiano, superando las divisiones del conocimiento, procurando un diálogo de saberes y la configuración de un pensamiento holístico coherente con lo que se vive, siente y piensa.

La Representación. Referida a la forma como los docentes promueven espacios en los que los niños puedan desarrollar la habilidad para utilizar y relacionar los símbolos para razonar matemáticamente. Utilizar las diferentes formas de representar las ideas matemáticas a través de imágenes, tablas, gráficos, materiales concretos, números y letras, el niño va consiguiendo formalizar y estructurar simbólicamente su conocimiento matemático y su capacidad para modelar e interpretar los fenómenos. La importancia de esta práctica ha sido señalada en estudios como el de Cañellas y Rassetos (2013), quienes afirman que los niños recorren un camino en la construcción del número y que este pasa por las representaciones pictóricas, luego por las marcas no sistemáticas, hasta llegar al símbolo como tal, por lo que se hace necesario utilizar diferentes formas para representar las ideas matemáticas inicialmente.

CONOCIMIENTO FRENTE A LOS PRINCIPIOS Y TEORÍAS DE APRENDIZAJE QUE SUSTENTAN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA INFANTIL

Como parte del conocimiento pedagógico del contenido se incluye el conocimiento que tienen los docentes frente a las teorías de aprendizaje que explican la génesis del conocimiento y las posturas para su enseñanza, al igual que su comprensión sobre el niño y su aprendizaje. Revisando aquí la perspectiva constructivista del aprendizaje, los conocimientos que tiene de la matemática formal e informal del niño y de las formas de su enseñanza.

A partir de lo anteriormente expuesto, el objetivo de este trabajo investigativo es I) Diseñar una prueba de conocimiento pedagógico del contenido para la enseñanza de la matemática infantil que sea capaz de identificar el nivel en que se encuentra el docente frente al mismo, y II) estudiar la validez de contenido y la fiabilidad o congruencia interna de la prueba, desde los parámetros establecidos para la construcción de instrumentos en la literatura. La validez de contenido está referida a "qué tan adecuado es el muestreo que hace una prueba del universo de posibles conductas, de acuerdo con lo que se pretende medir" (Cohen & Swerdik, 2001, citados por Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008, p.28); refiriéndose su universo de ítems o reactivos. La confiabilidad está referida al "grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes" (Hernández, Fernández & Baptista, 2006), a partir de medidas de consistencia interna que definen el grado de coherencia que hay entre los ítems.

MÉTODO

El diseño de la prueba contó con la revisión de instrumentos publicados y que se encontraron en la literatura con objetivos similares (Tapias & Cabas, 2008; Goldrine, Estrella, Olfos & Serrano, 2015; Alsina & Coronata, 2014). De estos últimos autores y su instrumento, se hizo una adaptación que permitió revisar los procesos matemáticos propuestos, ya no para una observación en aula como estaba planteada originalmente sino como una escala Likert que permitió que los docentes autoexaminándose pudieran dar cuenta de cómo ellos apoyan a los niños en el desarrollo de dichos procesos, esto se convierte en un aspecto de la prueba para este fin. Los otros instrumentos se tomaron como referencia para construir los ítems que evalúan los demás aspectos de la escala.

En este sentido para la construcción de este instrumento se consideraron los siguientes momentos: 1) Luego de una revisión exhaustiva de la literatura y los distintos instrumentos elaborados se construyó un universo de ítems atendiendo a la variable a medir, lo cual se organizó atendiendo a sus dimensiones. 2) Esta primera versión del instrumento constituida por 2 dimensiones y 62 items fue sometida a la validación de expertos. De este primer momento surge la necesidad de pensar en una

nueva dimensión del conocimiento pedagógico del contenido a evaluar en los docentes referidos al conocimiento de los principios y teorías del aprendizaje matemático infantil y de ajustar el número de ítems. 3) La tercera versión del instrumento con la inclusión de esta dimensión y el ajuste en el número de ítems, se aplicó a un grupo de 7 docentes en ejercicio de un programa de Atención y Cuidado a la primera infancia de una institución de educación superior de carácter estatal del departamento del Magdalena, que actuó como grupo focal con el objetivo de revisar el comportamiento de los ítems, su comprensión, el tiempo y las formas de respuestas, se analizaron medidas descriptivas de frecuencia y variabilidad. Este momento dio como resultado el ajuste en el número de ítems y dimensiones evaluadas. Identificándose la falta de comprensión en determinados ítems, lo mismo que la repitencia de algunos aspectos evaluados. 4) La cuarta versión, luego del ajuste realizado, es sometida a un procedimiento de consistencia interna para su validación y versión finalizada.

RESULTADOS

Para esta investigación se diseñó y validó un instrumento, en este caso una escala Likert, que permite valorar desde un constructo teórico desarrollado a partir de la propuesta de Shulman, el nivel de conocimiento pedagógico del contenido que permitiría a un docente de Educación Preescolar proponer una didáctica efectiva para acompañar a un niño a construir la matemática desde el infantil. El instrumento luego de un proceso de validación con grupos focales y expertos obtuvo un alfa Cronbach global de 0,88, lo cual lo hace confiable para ser usado en futuras investigaciones.

Tabla 1. Confiabilidad del instrumento

ALFA DE CRONBACH	N° DE ELEMENTOS
,888	61

Fuente: Elaboración propia

La versión final de la prueba quedó conformada de la siguiente manera:

1. Datos de identificación del docente: 8 campos.

2. Dimensión de conocimiento del contenido matemático infantil: 18 ítems.
3. Dimensión de conocimientos pedagógicos referidos a la forma como el docente desarrolla los procesos matemáticos al enseñar contenidos matemáticos: 40 ítems.
4. Dimensión de conocimiento frente a los principios y teorías de aprendizaje que sustentan la enseñanza de la matemática infantil: 10 ítems.

En total la escala quedó constituida por 68 ítems y como se indicó anteriormente evalúa tres grandes aspectos: la comprensión que tienen los docentes frente al desarrollo y características del pensamiento matemático infantil y su aprendizaje; los contenidos de enseñanza en el nivel preescolar, haciendo énfasis en la adquisición del pensamiento numérico y por último, la forma como los docentes, en su práctica diaria de aula favorecen los procesos matemáticos identificados y declarados en los lineamientos curriculares para matemáticas como son: Resolución de problemas, conexiones, comunicación, razonamiento y prueba, comunicación y representación. Estos aspectos están representados en cada uno de los ítems como se muestra en la Tabla 2:

Tabla 2. Dimensiones evaluadas en la escala

	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
Conocimiento pedagógico del contenido frente a la enseñanza de la matemática infantil	Conocimiento del contenido matemático	Pensamiento numérico, adquisición y desarrollo	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18
	Conocimientos pedagógicos referidos a la forma como el docente desarrolla los procesos matemáticos (Segunda parte de la prueba)	Resolución de problemas	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
		Razonamiento y prueba	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18
		Comunicación	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26,
		Conexiones	27, 28, 29, 30, 31, 32, 33
		Representación	34, 35, 36, 37, 38, 39, 40
	Conocimiento frente a los principios y teorías de aprendizaje que sustentan la enseñanza de la Matemática infantil	Matemática formal Matemática informal Constructivismo Comprensión del pensamiento matemático infantil	41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50

Fuente: Elaboración propia

La escala es de carácter numérico y en un rango escalar de 0 a 4 permite expresar las valoraciones de los encuestados en cada ítem, significando el 0 en total desacuerdo y el 4 totalmente de acuerdo, como se utiliza en otras investigaciones y escalas con fines parecidos (García, González & Mérida, 2012).

Para la valoración de las respuestas de los docentes se establecen unos rangos que permiten establecer niveles de desempeño en la prueba, como se describen a continuación tanto para el resultado global como por cada una de las dimensiones (Tabla 3).

Tabla 3. Escala para valoración de resultado docente

PORCENTAJE OBTENIDO	NIVEL
Menor del 40 %	Nivel Muy bajo
41-69 %	Nivel Bajo
70-80 %	Nivel Medio
81-90 %	Nivel Alto
91-100 %	Nivel Muy alto

Fuente: Elaboración propia

La escala se encuentra dividida en dos partes. Una primera parte presenta una situación de enseñanza de la matemática en el aula desarrollada por una docente con sus niños. El uso de este tipo de situaciones para evaluar el conocimiento del docente ofrece ventajas frente a las preguntas de contenido, ya que se presentan los problemas de manera contextualizada.

Las afirmaciones presentadas buscan revisar los conocimientos del contenido matemático para la enseñanza en educación infantil de los docentes. Luego de la situación didáctica se presentan 18 afirmaciones cada una con la opción de responder SÍ o NO, según el criterio del docente.

Se presenta a continuación la forma como quedó estructurada la primera parte de la Escala de Evaluación de la Enseñanza Matemática Infantil.

Instrucciones

Lea con atención la siguiente actividad desarrollada por una docente en Educación Infantil:

La docente sienta a los niños en semicírculo frente al franelógrafo y les propone el juego llamado: "Los puntos locos". El juego consiste en que los niños deben organizar los "puntos" que previamente la profesora ha distribuido por todo el salón. Los niños deberán buscarlos y organizarlos en el franelógrafo.

Profesora: -Niños en el salón había unos puntos organizados en el franelógrafo pero de repente se volvieron locos y se cayeron. Ahora están perdidos y están por todo el salón y necesitan de su ayuda para encontrarlos y volver a ponerlos en su lugar.

A medida que los niños van encontrando los puntos, la profesora los va colocando en el franelógrafo.

Profesora: -¿Cuántos puntos hay?

Niños: 20, 15, 13.

La profesora escucha atentamente la respuesta de los niños y los orienta para que aclarar las dudas.

Cuando ya estén todos los puntos en el franelógrafo, la docente interviene.

Profesora: -"Los puntos siguen locos y deben cambiar de posición".

La docente vuelve a organizar la misma cantidad de puntos de forma distinta y les vuelve a preguntar a los niños:

Profesora: -¿Cuántos puntos hay?

Niños: 20, 30, 14

Profesora: -¿Es la misma cantidad de puntos que se colocaron la primera vez?

Niños: -Sí, Nooo, No sé.

Al finalizar la actividad, la docente verifica que cada uno de los niños realice la actividad. Dialoga con ellos e identifica su avance en la comprensión del concepto.

Responda de acuerdo con su opinión, marcando con una X en la columna: Sí o No, a las siguientes afirmaciones.

En la planeación de la actividad la docente ha considerado los siguientes conocimientos frente a la Competencia Matemática:

Tabla 4. Ítems que evalúan el conocimiento del contenido matemático infantil en el docente

No.	ÍTEM	SÍ	NO
1	La noción de conservación de número consiste en mantener equivalencia numérica sin correspondencia visual		
2	El tipo de pensamiento matemático desarrollado en esta actividad de manera preferente es el aleatorio		
3	A los dos años de edad, un niño ya ha empezado a dominar la serie numérica oral y a veces, podría contar hasta 10 de uno en uno		
4	Los niños se equivocan en el conteo debido a solo un tipo de error		
5	En los contenidos matemáticos en educación inicial, solo destacan los aspectos de seriación y la noción de cantidad		
6	Cuando un niño está comenzando a contar, el maestro no debería permitir que el niño cuente con los dedos indicando o tocando los objetos		
7	Un error de correspondencia temporal que podría cometer un niño al momento de contar, es omitir objetos de modo que no los señala ni los etiqueta con un numeral		
8	Durante la adquisición del concepto de número, se espera que los niños comentan errores durante el conteo		
9	El razonamiento lógico matemático es fundamental para el desarrollo de la habilidad de conteo y cálculo en los niños		
10	Para que un niño aprenda a contar debería primero construir la correspondencia uno a uno		
11	La operación lógica de la seriación, apoya la construcción de la ordinalidad del número en el niño		
12	Los niños saben contar hasta 100 a los 5 y 6 años de edad		
13	A los niños y niñas se les debería enseñar el conteo y la numeración en primera instancia de manera concreta y luego llegar a la abstracción		
14	La iniciación matemática en la primera infancia debería tener como principal propósito, estimular en el niño la escritura de los números y las operaciones matemáticas		
15	El conteo es un proceso cognitivo e implica desde temprana edad un desarrollo conceptual del número en el niño		
16	El conteo y la numeración son habilidades que solo se desarrollan en la escuela y las actividades que la maestra procure para ello		
17	La matemática informal desarrollada por los niños es la base de su aprendizaje formal		
18	Los niños deben participar en actividades muy formales de enseñanza de las matemáticas ya que estas no pueden aprenderse jugando		

Fuente: Elaboración propia

Para la segunda parte del instrumento se presentan actuaciones de una maestra mientras enseña matemáticas y se solicita a los docentes que señalen en una escala de 0 (cero) a 4 (cuatro) su nivel de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que se presentan. En esta segunda parte se evalúan conocimientos pedagógicos referidos a la forma como el docente desarrolla los procesos matemáticos en cada uno de sus aspectos (Resolución de problemas, razonamiento y prueba, Conexiones, Comunicación y Representación) y los conocimientos frente a los principios y teorías de aprendizaje que sustentan la enseñanza de la matemática infantil. De la siguiente manera quedó estructurada la segunda parte de la prueba:

Se presentan a continuación unos ítems, frente a las actuaciones de una maestra mientras enseña matemáticas en Educación Infantil. Valore la importancia para el proceso de 0 a 4 que tan de acuerdo está con las afirmaciones. Tenga en cuenta que 0 (cero) corresponde a estar Totalmente en desacuerdo y 4 (cuatro) a Totalmente de acuerdo.

Tabla 5. Ítems que evalúan la práctica de la maestra en la enseñanza del proceso de Resolución de problemas

No.	ÍTEM	0	1	2	3	4
1	Apoya a los niños para que puedan memorizar números y operaciones					
2	Inicia la clase planteando un problema matemático					
3	Plantea un problema matemático con única solución					
4	Realiza preguntas a los alumnos sobre la situación problema planteado					
5	Incluye en los enunciados de los problemas nombres, lugares o experiencias de alguno de los niños					
6	Explica muy detalladamente desde el principio la solución del problema					
7	Utiliza imágenes y gráficas en la presentación del problema a los niños					
8	Permite que los estudiantes utilicen material manipulable durante la solución del problema					
9	Mantiene la atención y curiosidad de los niños a través de la explicación de la solución del problema					

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Ítems que evalúan la práctica de la maestra en la enseñanza del proceso de Razonamiento y prueba

No.	ÍTEM	0	1	2	3	4
1	Se centra en el resultado final encontrado por los niños					
2	Examina el razonamiento de cada uno de los alumnos y lo retroalimenta					
3	Considera que las preguntas sobre los métodos utilizados para resolver el problema confunden a los niños					
4	Anima a los niños para que argumenten cada una de sus soluciones					
5	Realiza una demostración única para la solución del problema					
6	Explica a los niños de forma abstracta como pudieron resolver el problema					
7	Invita a los niños para que busquen otras situaciones en las que prueben el método encontrado					
8	Considera poco importante que el niño realice demostraciones si ya dio la respuesta correcta					
9	Utiliza material manipulativo para ayudar a los niños a que busquen diferentes formas de solucionar el problema					

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7. Ítems que evalúan la práctica de la maestra en la enseñanza del proceso de Comunicación

No.	ÍTEM	0	1	2	3	4
1	Privilegia la entrega de información matemática en el aula					
2	Estimula a los niños para que interaccionen unos con otros sobre sus propias ideas matemáticas					
3	Interviene preferiblemente para dar explicaciones a los niños sobre el tema tratado					
4	Considera innecesario que los niños conozcan las respuestas de los otros y sus argumentaciones					
5	Se esfuerza porque los niños utilicen un vocabulario matemático en sus intervenciones					
6	Procura que los niños de manera individual desarrollen sus tareas matemáticas para evitar que se confundan con las ideas de sus compañeros					
7	Invita a los niños a describir sus estrategias y a explicar sus respuestas					
8	En la enseñanza a niños pequeños, resulta casi imposible que los contenidos matemáticos puedan relacionarse con la vida cotidiana de los estudiantes					

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8. Ítems que evalúan la práctica de la maestra en la enseñanza del proceso de Conexiones

No.	ÍTEM	0	1	2	3	4
1	Utiliza canciones que integren contenidos matemáticos durante las clases de matemáticas					
2	Trabaja solo en los contenidos formales de la matemática al enseñarla a los niños.					
3	En su práctica como docente, no ve importante relacionar la matemática con las expresiones artísticas					
4	Utiliza cuentos literarios para enseñar la matemática formal					
5	Comprende que al ser tan abstractas las matemáticas, no tiene sentido el uso del cuerpo y el movimiento en su enseñanza					
6	Procura en sus clases relacionar el número con otros contenidos matemáticos como la geometría					
7	Tiene en cuenta sus prácticas informales para resolver los problemas al trabajo con los niños					

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9. Ítems que evalúan la práctica de la maestra en la enseñanza del proceso de Representación

No.	ÍTEM	0	1	2	3	4
1	En la práctica de aula con niños pequeños, no utiliza tablas ni diagramas ya que ellos no los comprenden					
2	En la enseñanza del número, procura que los niños utilicen las representaciones pictóricas para favorecer su comprensión					
3	Tiene presente que cuando enseña a contar a los niños, primero deben hacerlo mentalmente					
4	Utiliza recursos educativos que permitan que los niños comprendan la noción de número					
5	Trabaja la clase enseñando el número sin su representación simbólica, ya que los niños están pequeños					
6	Acompaña las explicaciones con esquemas, gráficos que favorezcan la comprensión de los niños					
7	Trabaja con los niños las representaciones porque de esta manera se da una mayor comprensión de los conceptos matemáticos					

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10. Ítems que evalúan el conocimiento que tiene la maestra sobre los Principios y teorías de aprendizaje que sustentan la enseñanza de la matemática infantil

No.	ÍTEM	0	1	2	3	4
1	Los conocimientos matemáticos aprendidos por los niños en su contexto cotidiano nada tienen que ver con la matemática formal que aprenden en la escuela					
2	La maestra y familia puede utilizar cualquier actividad rutinaria para trabajar las matemáticas en los niños					
3	La prioridad en el aula de las docentes que enseñan matemáticas en la educación infantil es que los niños sepan escribir y decir los números en el orden establecido					
4	El niño cuando llega a la escuela empieza su aprendizaje informal del número y sus operaciones					
5	El conocimiento significativo no puede ser impuesto desde el exterior, sino que debe elaborarse desde adentro					
6	Cualquier tipo de conocimiento es una construcción interna del sujeto					
7	El aprendizaje del número en el niño es un proceso espontáneo y depende de cada niño					
8	Cuando un niño aprende a identificar los números y a contar, esto garantiza que pueda resolver problemas con ese contenido					
9	Desde la propuesta constructivista, el niño puede construir solo su conocimiento matemático					
10	El papel del docente en la construcción del conocimiento matemático en el niño es de mediador de experiencias significativas					

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

La investigación tuvo como objetivo diseñar y validar un instrumento, en este caso una escala Likert, que busca evaluar el nivel en el conocimiento pedagógico del contenido de los docentes para la enseñanza de la matemática infantil. Se asume para la creación del instrumento que este tipo de conocimiento incluye tres grandes aspectos: el conocimiento del contenido matemático coherente con el momento evolutivo, el conocimiento pedagógico que permite el desarrollo de los procesos matemáticos en el niño, y por último, el conocimiento de las teorías y principios que soportan el aprendizaje en la etapa infantil y su desarrollo.

Los resultados obtenidos evidencian luego de los procedimientos realizados que se aporta un instrumento confiable y válido. La versión

final de la escala Likert consta de 68 ítems que representan de manera proporcional las tres dimensiones planteadas desde el punto de vista teórico asumido en la investigación. La fiabilidad global obtenida fue de un Alfa Crombach de 0,88, lo que se puede considerar un valor adecuado para este tipo de escalas (Cervantes, 2005). En general se logra evidenciar que el conjunto de ítems formulados responden a los tres aspectos propuestos teóricamente. Los resultados de la consistencia interna del instrumento en comparación con otros encontrados en la literatura sobre el tema indican similitudes. A este respecto Goldrine et al. (2015), proponen un instrumento para evaluar conocimiento para la enseñanza del número en futuras maestras de educación infantil, cuya consistencia interna fue de 0,72. Se constituye entonces, este instrumento en un aporte más de corte metodológico a las inquietudes investigativas de esta línea de investigación. De igual manera, Alsina y Coronata (2014) presentan a la comunidad académica un instrumento cuyo objetivo es evaluar la presencia de los procesos matemáticos en la práctica de enseñanza de la matemática infantil, el cual es un punto de referencia muy importante para esta investigación. A este respecto se hicieron adaptaciones a los item hasta convertirlos en una escala autoadministrada y se complemento con dos dimensiones la evaluación de los conocimientos del contenido matemático infantil, las teorías que sustentan el aprendizaje.

En este orden de ideas, Alsina (2015) muestra que diversos organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas de Estados Unidos, han identificado serios déficit en la enseñanza de las matemáticas que hacen que los estudiantes no sean capaces de aplicarlas a situaciones diversas de resolución de problemas, esto debido a la forma de enseñanza con enfoque tradicional que ha permeado igualmente la educación por muchos años. En el caso de la Educación Preescolar y la enseñanza de la Matemática en este nivel, se requiere de estrategias alternativas, novedosas y pertinentes que tengan en cuenta los intereses y capacidades del niño, al mismo tiempo que la comprensión de su pensamiento y posibilidades de aprendizaje. Es por

ello, que se hace necesario la reflexión continua de la práctica docente a través de espacios formativos orientados por diagnósticos frente al conocimiento pedagógico del contenido en este caso para enseñar matemáticas infantiles, que brinden nuevas herramientas para enfrentar realidades distintas. En este sentido se hacen pertinentes que aporten al diagnóstico de las realidades actuales del conocimiento docente para su posterior intervención de parte de las autoridades competentes los resultados sugerentes de formación continua de las profesoras y profesores en nuevos enfoques que se puedan ir concretandose en propuestas curriculares válidas en los distintas instituciones educativas, con herramientas que permitan nuevas formas de abordar la enseñanza con metodologías activas y vinculantes, teniendo en cuenta los intereses y particularidades de los niños.

No obstante los aportes señalados, se consideraría pertinente ampliar la muestra para revisar el comportamiento del instrumento en una población más grande y así favorecer su confiabilidad. De igual forma se sugiere que para investigaciones y posibles diagnósticos de los docentes, los resultados de este instrumento puedan ser complementados con su observación de la práctica en aula para, de esta manera, tener una visión más fiel de la realidad, contrastando su propia percepción con su ejercicio real.

REFERENCIAS

Alsina, A. (2006). *Cómo desarrollar el pensamiento matemático de 0 a 6 años*. Barcelona: Octaedro.

Alsina, A. (2015). Panorama internacional contemporáneo sobre la educación matemática infantil. *Unión: Revista Iberoamericana de Educación Matemática, 46*, 210-232. Disponible en http://www.fisem.org/www/union/revistas/2015/42/42_Artigo10.pdf

Alsina, A. (2016). El currículo del número en educación infantil. Un análisis desde una perspectiva internacional. *PNA, 10*(3), 135-160. Recuperado desde http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Alsina2016PNA10(3)Elcurriculo.pdf

Alsina, A. & Coronata, C. (2014). Los procesos matemáticos en las prácticas docentes: diseño, construcción y validación de un instrumento de evaluación. *Edma 0-6: Educación. Matemática en la Infancia, 3*(2), 23-36. Recuperado el 21 de julio de 2016 desde http://funes.uniandes.edu.co/6468/1/Edma0-6_v3n2_23-36.pdf

Cañellas, A. & Rassetos, M. (2013). Representaciones infantiles sobre las notaciones numéricas. *Tecné, episteme y didaxis: Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología, 33*, 87-101. Recuperado desde https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5211563

Cervantes, V. (2005). Interpretaciones del coeficiente de alpha de Cronbach. *Avances en Medición, 3*, 9-25. Recuperado desde http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/1113/8574/8604/Articulo_1_Alfa_de_Cronbach_9-28_2.pdf

Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición, 6*, 27-36. Recuperado desde http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Friedrichsen, P. (2008). A Conversation with Sandra Abell: Science Teacher Learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 4*(1), 71-79. Recuperado el 11 de junio de 2016 desde http://www.ejmste.com/v4n1/v4n1_Friedrichsen.pdf

García, M., González, I. & Mérida, R. (2012). Validación del cuestionario de evaluación Acoes. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa, 30*(1), 87-109. Recuperado de http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/114091/140101

Godino, J. (2009). Categorías de análisis de los conocimientos del profesor de matemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática, 20*, 13. Recuperado el 28 de noviembre de 2016 desde http://www.ugr.es/~jgodino/eos/JDGodino%20Union_020%202009.pdf

Godino, J., Batanero, C. & Font, V. (2003). *Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros*. Granada, España: Universidad de Granada. Extraído desde http://

www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/1_Fundamentos.pdf

Goldrine, T., Estrella, S., Olfos, R. & Serrano, P. (2015). Prueba de conocimientos para la enseñanza del número en futuras maestras de educación infantil. *Educación en Revista, 31*(2), 83-100. Recuperado de https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698132480

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Documento No. 3: Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.* Santa Fe de Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2010). Orientaciones pedagógicas para el grado de transición. Documento borrador. Recuperado desde http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-259878_archivo_pdf_orientaciones_transicion.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Políticas nacionales de educación y la educación en Colombia*. Publicado originalmente por la OCDE en inglés bajo el título: Education in Colombia. Recuperado desde http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Morales, S., Quilaqueo, D. & Uribe, P. (2010). Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia. Un estudio en el sur de Chile. *Perfiles Educativos, 32*(130), 49-66. Recuperado el 12 de mayo de 2016 desde http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000400004

NCTM (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: NCTM.

PISA (2006). *Marco de la evaluación: Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. Recuperado desde https://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf

Planas, N. & Alsina, A. (2009). *Educación matemática y buenas*

prácticas: Infantil, primaria, secundaria y educación superior. Barcelona, España: Editorial Graó.

Sepúlveda, A., Medina, C. & Sepúlveda, D. (2009). La resolución de problemas y el uso de tareas en la enseñanza de las matemáticas. *Educación matemática*, 21(2), 79-115. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/ed/v21n2/v21n2a4.pdf

Tapias, E. & Cabas, M. (2008). El conocimiento de contenido curricular del docente de preescolar a través de la implementación del Programa Excelencia Matemática. *Pensando Psicología, 4*(6-7), 36-46. Recuperado de http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=72236&id_seccion=4324&id_ejemplar=7219&id_revista=274

Vergara, C. & Cofré, II. (2014). Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile? *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40 (Especial), 323-338. Recuperado de https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200019

Desarrollo de competencias profesionales en Educación Física:

Una experiencia temprana de observación en contextos reales

Lilyan Vega Ramírez[1]
María Alejandra Ávalos Ramos[2]

INTRODUCCIÓN

En los planes de estudios actuales, dentro de la educación superior, la práctica es fundamental para la adquisición de competencias que complementen, faciliten y refuercen el aprendizaje de los estudiantes acercándolos a una realidad profesional donde la autonomía y la interacción entre los distintos miembros del contexto educativo son esenciales (Blasco, Vega, Mengual, Ávalos & Zarco, 2009; Könings, Brand-Gruwell, van Merriënboer, Broers, 2008). En algunos casos, las Facultades de Educación españolas, desafortunadamente, todavía no han incorporado experiencias situadas desde los primeros cursos académicos de la formación inicial.

Nuestro estudio se enmarca en la Teoría del aprendizaje situado (Dewey, 1938; Daniels, 2003; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1993), que busca legitimar la mezcla de lo cognitivo-individual con lo situacio-

1 Doctora por la Universidad de Alicante, Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, Área de Expresión Corporal. lilyan.vega@ua.es

2 Doctora por la Universidad de Alicante, Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, Área de Expresión Corporal. sandra.avalos@ua.es

Universidad Simón Bolívar

nal-contextual, integrando al sujeto como cognitivamente activo, en un entorno sociocultural con sus necesidades y exigencias. Con base en esto, el aprendizaje no se da de forma aislada, sino que se plantea en ambientes físicos y sociales contextualizados (Paramo, Heredich, López, Sanabria & Camargo, 2015; Yamila & Donolo, 2007). La enseñanza situada tiene como propósito favorecer un aprendizaje autónomo y crítico, buscando que el estudiante aprenda a reflexionar sobre su propio hacer (Castillo & Cerón, 2015). Sus fundamentos básicos sostienen que aprender es una experiencia social situada que se enriquece con la experiencia de otros, con recursos compartidos y con prácticas sociales comunes; es decir tal como afirma Yamila y Donolo (2007) el conocimiento se construye a través de la colaboración, la cooperación, el diálogo y el cuestionamiento con los demás y con el entorno.

En consecuencia, la enseñanza se debe centrar en prácticas educativas auténticas, determinadas por el grado de relevancia cultural de las actividades sociales y por las prácticas compartidas. En este sentido, Esteve (2004) apunta que para que realmente haya un cambio cualitativo en la formación del profesorado es necesario trabajar con modelos más cercanos a la realidad del alumnado en formación, tomando en cuenta sus experiencias vividas y la realidad del futuro profesional. Könings et al. (2008) argumentan que un ambiente de aprendizaje adecuado debe ofrecer planteamientos realistas, que supongan retos y con un cierto grado de dificultad.

Siguiendo el modelo del *círculo experimental de aprendizaje*, desarrollado por Kolb y Fry (1975), destacamos la observación y la reflexión como uno de los elementos más importantes del aprendizaje experiencial en la educación superior. Kolb sostiene que cualquier persona, al tener una experiencia determinada, genera una reflexión propia que intenta describir o teorizar para, posteriormente, aplicarla a nuevas situaciones. Esta teoría, continuada por Schön (1983), ha demostrado, de manera evidente, la importancia de la observación para la reflexión y para la generación de nuevos conocimientos. El desarrollo de la reflexión como competencia a adquirir por los estudiantes debería

estar presente durante todo el proceso de su formación, ya que esta contribuirá al fomento de capacidades que le ayuden a saber gestionar cuándo, cómo y por qué actuar ante diferentes situaciones, integrando así al individuo con sus experiencias personales (Calbó et al., 2009). Por lo que, siguiendo esta línea, se deben potenciar no solo las capacidades propias para desempeñar la profesión docente sino también las competencias vinculadas con la toma de decisiones y el intercambio de información y de conocimiento para poder desarrollar así la labor profesional de forma eficiente (Esteve, 2011). Siguiendo a Camps (2009), destacamos que tanto en la formación inicial como en la formación continua del profesorado se debería enfatizar en competencias relacionadas con el análisis crítico, la reflexión dialógica, la observación de la práctica docente, la resolución de problemas y el cuestionamiento personal, entre otras.

En el caso de la Educación Física, además de todo lo mencionado anteriormente, se debe tener en cuenta que el profesorado desarrolla su labor en ambientes de aprendizajes distintos en relación a otras materias (Romero, López, Ramírez, Pérez & Tejada, 2008; Sánchez, 2003). Los factores específicos del clima de la clase de Educación Física aluden a un mayor dinamismo de los participantes (profesor-alumno), a una mayor implicación motriz y psicosocial, a un escenario de trabajo en espacios abiertos y flexibles y a aspectos organizativos como el control del tiempo, los recursos materiales, la ubicación del profesorado, el control del aula y la gestión del espacio, entre otros (Fonseca, Brunelle & Carlier, 2000; Sánchez, 2003). El conocimiento de todos estos elementos podrá garantizar que la intervención didáctica sea lo más eficaz posible.

El presente trabajo describe las experiencias de observación temprana de los alumnos de 3º de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, en la asignatura de Programación y Diseño Curricular en la Enseñanza en Educación Física de la Universidad de Alicante, durante dos años académicos. Es una materia obligatoria de 6 créditos, cuyo objetivo general es conocer y aplicar los elementos que constituyen los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Educación Física y el Deporte.

Con base en las premisas expuestas, pensamos que la educación universitaria del futuro profesor de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte debe estar enfocada al desarrollo de competencias críticas, en contextos reales, desde los primeros momentos de su formación inicial. Creemos que esta incursión temprana en la práctica docente es una necesidad y una oportunidad para aprender a conocer y a comprender (conocimiento teórico), saber cómo actuar (aplicación de los conocimientos en determinadas situaciones) y saber cómo ser (valores integrados).

Por tanto, la finalidad de esta investigación es valorar desde la perspectiva del estudiante, si el acercamiento temprano de los alumnos universitarios a la realidad educativa del aula de Educación Física, a través de la observación *in situ*, podría mejorar el entendimiento de esta realidad contribuyendo así a desarrollar sus competencias profesionales.

MÉTODO

DISEÑO

Este estudio es de carácter cualitativo y exploratorio que emerge desde la extracción y recogida de información centrada en este caso en experiencias vividas por parte del alumnado universitario en contextos educativos naturales.

PARTICIPANTES

La muestra es intencional y estuvo constituida por 192 alumnos que cursaban la asignatura Programación y Diseño Curricular en la Enseñanza en Educación Física de 3º de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, en los cursos académicos 2014-2015 (95 estudiantes) y 2015-2016 (97 estudiantes) de la Universidad de Alicante.

INSTRUMENTO

La herramienta para recoger la información con base en las experiencias de observación de los alumnos se realizó a través de la formulación de una pregunta abierta asociada con las vivencias en los

centros educativos de Educación Secundaria: ¿Cómo te ha resultado tu experiencia de observación de las sesiones de Educación Física en el centro educativo? Comenta tus vivencias. Las narrativas que son un instrumento fundamental y muy productivo para la investigación educativa (Coulter & Smith, 2009) han permitido dar respuesta a la temática fundamental de este estudio.

PROCEDIMIENTO

El desarrollo de este trabajo se llevó a cabo en 65 centros públicos de Educación Secundaria de la provincia de Alicante, que fueron elegidos según su conveniencia y disponibilidad. Cada estudiante realizó cuatro observaciones de cuatro sesiones de Educación Física en días diferentes. Los objetivos de la observación fueron analizar y reflexionar sobre la realidad educativa del aula vinculada con la planificación y el desarrollo de las sesiones de Educación Física. Una vez finalizado el proceso de observación, los alumnos respondieron a la pregunta abierta planteada que les permitió plasmar sus experiencias y reflexiones personales de observación.

Las respuestas se cumplimentaron a través de la aplicación *on-line* de *Debate* del campus virtual de la Universidad de Alicante. El *Debate* estuvo activo durante una semana.

Una vez obtenidos los datos, la información fue analizada utilizando una estrategia metodológica basada en la identificación y categorización de las unidades de texto extraídas de las narrativas de los participantes. El procesamiento de la información se realiza a través del programa informático AQUAD 7, desarrollado por Günter L. Huber (2012). Este software, que se adecúa a la investigación cualitativa, nos permitió categorizar y organizar la información en códigos y subcódigos, y extraer la principal temática emergente de este estudio: *Valoración de la experiencia de observación*, para finalmente, establecer las conclusiones pertinentes.

Después de este proceso, la cuestión de investigación que ha guiado

el estudio ha sido: ¿La observación en contextos educativos reales favorece el desarrollo de competencias profesionales de los futuros profesores de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte?

RESULTADOS

A continuación se presentan los hallazgos más relevantes obtenidos a partir de las vivencias y reflexiones del alumnado, a través de las narrativas. Estos datos se recogen y se agrupan en categorías clasificadas en diferentes códigos y subcódigos, los cuales se han extraído de los relatos. Todo ello, se expone en función del porcentaje de la frecuencia absoluta (%AF), que se corresponde al número de veces que se menciona un hallazgo dentro de las unidades de texto de los diferentes testimonios.

Como se ha mencionado anteriormente estuvo compuesta por 192 estudiantes (47 mujeres y 145 hombres) pertenecientes a dos cursos académicos comprendidos entre 2014 y 2016. La clasificación por año académico fue por un lado, de 95 estudiantes (22 mujeres y 73 hombres) en el curso 2014-2015 y por otro de 97 alumnos (25 mujeres y 72 hombres) pertenecientes al curso 2015-2016. Todo ello se refleja en la Tabla 1.

Tabla 1. Clasificación de los participantes según género y año académico

AÑO ACADÉMICO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
2014-2015	73	22	95
2015-2016	72	25	97
TOTALES	145	47	192

Fuente: Elaboración propia

TEMÁTICA EMERGENTE: VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE OBSERVACIÓN

Del tema emergente de esta investigación surgen tres códigos fundamentales relacionados con el tipo de experiencias vividas en

los centros escolares, por parte de los alumnos universitarios. Estas categorías hacen referencia en primer lugar a la satisfacción (83,30 %) percibida por los estudiantes en cuanto a sensaciones de agrado en el trato recibido y en cuanto a las vivencias positivas y productivas para la mejora de su aprendizaje. En segundo lugar, aparecen vivencias de insatisfacción (10,80 %), donde el alumnado expresa que su paso por los centros educativos no ha cumplido del todo sus expectativas iniciales. Por último, se presenta un grupo minoritario de manifestaciones que aluden a una dualidad (5,80 %) en las experiencias exponiendo sentimientos encontrados en relación a la satisfacción e insatisfacción de lo vivido (Tabla 2).

Tabla 2. Valoración de la experiencia del alumnado en los centros educativos

CÓDIGOS	%FA
2.1. Satisfactorias	83,30 %
2.2. Insatisfactorias	10,80 %
2.3. Satisfacción/Insatisfacción	5,80 %

Fuente: Elaboración propia

Las causas que motivan la valoración positiva del alumnado (Tabla 3) se recogen en dos códigos: Por un lado, el código 3.1. *Comprensión de la realidad educativa* (84,78 %), donde se agrupan las manifestaciones que reflejan que los estudiantes universitarios han alcanzado un mejor entendimiento del contexto educativo, vinculado con la planificación de la sesión (35,28 %), con la actitud del alumnado de Educación Secundaria (18,32 %), con el tiempo disponible para la realización de la sesión de Educación Física (17,34 %), y con las instalaciones y materiales disponibles en los centros educativos visitados (13,84 %), por otro lado, emerge el código 3.2. *La comunicación y disposición del profesor* (11,89 %), referido a la facilidad para el diálogo y a la colaboración con la entrega de información específica de la labor docente, por parte de los profesores de Educación Física.

Tabla 3. Causas de satisfacción de las experiencias en los centros educativos

CÓDIGOS	%FA
3.1. Comprensión de la realidad educativa	84,78 %
Planificación de la sesión	35,28 %
Alumnado	18,32 %
Tiempo	17,34 %
Instalaciones y materiales disponibles	13,84 %
3.2. Comunicación/disposición del profesorado	11,89 %

Fuente: Elaboración propia

Por último aparecen, en menor medida, manifestaciones de insatisfacción en la experiencia de observación (10,80 %), siendo los principales motivos de desagrado aquellos que se refieren a la *carencia de destrezas en habilidades de organización y control del grupo* y a la *falta de disposición* del profesor de Educación Física del centro visitado.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio ha sido conocer la visión de un grupo de alumnos universitarios sobre el acercamiento temprano a la realidad profesional educativa en el campo de la Educación Física, destacando la importancia de introducir a los estudiantes en contextos de prácticas profesionales desde los primeros momentos formativos (Blasco et al., 2009). Este hecho favorece el desarrollo de las competencias propias de la profesión enriqueciendo los conceptos teóricos y prácticos asimilados en las clases, y observando aspectos que normalmente no aparecen en el aula universitaria, tal como se refleja en nuestros resultados y en los estudios de Santoyo y Arellano (2009), y Liesa, Otal y Julián (2009), los participantes lo manifestaron de la siguiente forma:

> *Desde mi punto de vista ha sido una experiencia nueva, bonita, emocionante y satisfactoria, ya que hemos visto una sesión de Educación Física desde otro punto de vista; es decir desde la perspectiva del docente. Ahí me di cuenta de las dificultades que van surgiendo.* (Alum014)

> *La experiencia de vivir una clase de educación física nos ha ayudado a observar aspectos que de otra forma es difícil. No es lo mismo conocer la teoría que pasar a la práctica. Esta observación nos puede servir para hacernos a la idea de una verdadera clase de Educación Física.* (Alum030)

> *Prácticas como esta te permiten ver la verdadera realidad actual de la docencia en Educación Física. Nosotros lo estudiamos en clase pero también es, y muy necesario, estar en contacto con la realidad ya que nos aporta y refuerza lo aprendido en la facultad.* (Alum080)

La práctica docente está influenciada por la formación, la experiencia profesional, las características y el comportamiento de los alumnos, así como por el entorno y los recursos disponibles. En el ámbito de la Educación Física, como se ha mencionado anteriormente, nos encontramos con aspectos específicos que no aparecen en otras disciplinas, como el espacio diferenciador donde se llevan a cabo las experiencias educativas (Romero et al., 2008; Sánchez, 2003). Para los estudiantes el acercamiento temprano ha sido esencial para una mejor comprensión de este espacio. En este sentido, la percepción de los participantes refleja que esta experiencia de observación y reflexión posterior, ha sido facilitadora en cuanto a un mejor entendimiento de los aspectos referidos a la planificación y organización de la sesión, al tiempo real de la clase, al comportamiento de los adolescentes, y a la visión real de las instalaciones deportivas y la disponibilidad de recursos materiales. Así lo reflejaron los estudiantes universitarios:

> *Ha sido una grata experiencia que me ha permitido acercarme y conocer la realidad del aula de Educación Física. He podido comprobar lo complicado que es organizar la clase en cuanto al material, a la organización del grupo, al tiempo en mi caso la clase empezó más de 15 minutos tarde, y a los alumnos que intentaban "escaquearse". Creo que es un acierto introducir este tipo de experiencia dentro de la asignatura.* (Alum034)

> *En la clase los alumnos han participado activamente en las actividades propuestas por el profesor, pero en mi opinión el tiempo de la sesión ha sido muy poco, apenas ha llegado a los 40 minutos y así es difícil cumplir con los objetivos. El profesor tenía bien planificada la clase práctica pero el material y las instalaciones no estaban en muy buenas condiciones.* (Alum099)

Otro aspecto destacado en la visión de los participantes fue la buena disposición de los profesores de Educación Física en los centros educativos visitados. Las actitudes personales, la interacción de experiencias y conocimientos de los profesores hacia los futuros docentes influyen de forma satisfactoria, en su formación inicial y en su identidad profesional futura, tal como se refleja en nuestros resultados y en otras investigaciones sobre la importancia de la inserción temprana en los contextos reales laborales (Castañeda & Navia, 2009; Rodríguez & Seda, 2013).

> *El profesor nos recibió de forma cordial y con muy buen trato, además nos proporcionó cierta información adicional que nos servirá de ayuda. Al final de la sesión nos proporcionó la programación de la asignatura y le pudimos realizar muchas preguntas que respondió gustosamente.* (Alum123)

> *El profesor nos recibió con mucho gusto y durante la práctica nos proporcionó comentarios y observaciones de gran valor.* (Alum151)

> *Como de todo se puede extraer algo bueno, toda esta experiencia me ha servido para saber qué tipo de profesor no quiero ser y cuál sí.* (Alumn078)

Un grupo reducido de las reflexiones de los participantes, indican que las experiencias en los centros educativos han sido insatisfactorias. Los resultados muestran que principalmente esta sensación se debe a la falta de competencia profesional y a la falta de disposición del profesor de Educación Física que visitaron.

> *Personalmente fue un desastre, los alumnos hacían lo que "les daba la gana", la profesora no se impuso en un ningún momento.* (Alum088)

> *La primera clase de observación no fue nada satisfactoria, ya que el profesor estaba incómodo con nuestra presencia, daba las explicaciones de espaldas a nosotros, y a pesar de tener mucha experiencia en su campo noté que muchos ejercicios los improvisó.* (Alum190)

Finalmente, un grupo mínimo de estudiantes señaló sensaciones tanto positivas como negativas en la experiencia de observación, cuyas

percepciones reflejamos a continuación:

> *La clase que observamos fue bastante simple, poco satisfactoria para mí. El profesor creó un circuito y apenas hubo tiempo para mucho. En cambio la charla con el profesor fue muy enriquecedora, puesto que lo que nos comentó nos sirvió para darnos cuenta de la realidad de la Educación Física.* (Alum012)

CONCLUSIÓN

Las principales conclusiones de este estudio se presentan a continuación:

La experiencia de la observación, pese a haberse realizado solo en cuatro sesiones, ha sido productiva y satisfactoria, ya que a los alumnos les ha permitido reflexionar, conocer, identificar, comprender mejor y analizar de forma crítica la realidad profesional de la Educación Física en el aula.

Compartir encuentros con otros profesionales, facilita en los estudiantes universitarios la construcción de un perfil profesional con un nivel de competencia adecuado y podría afianzar el sentimiento de pertenencia al campo de la Educación Física.

La información que se extrae de las reflexiones de los alumnos universitarios resulta fundamental y necesaria a la hora de poder diseñar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que ayuden a mejorar la formación inicial.

REFERENCIAS

Blasco, J. E., Vega, L., Mengual, S., Ávalos, M. A. & Zarco, P. (2009). Evaluación de las competencias docentes en el Practicum de Educación Física. En M. Rapaso, M.E. Martínez, L. Lodeiro, J.C. Fernández de la Iglesia & A. Pérez (Coord.), *El Practicum más allá del empleo: Formación versus training* (pp.1233-1244). Pontevedra: Universidad de Vigo.

Calbó, M., Falgàs, M., Alsina, M., Serra, J., Ferrés, J. Alcina, A. & Creu, J. (2009). La reflexión sobre la práctica como eje de formación y evaluación en el Practicum. En M. Rapaso, M.E. Martínez, L. Lodeiro, J.C. Fernández de la Iglesia & A. Pérez (Coord.), *El Practicum más allá del empleo: Formación versus training* (pp.249-259). Pontevedra: Universidad de Vigo.

Camps, A. (2009). Reflexions i propostes sobre la formació inicial i permanent del professorat. *Didàctica de la Llengua i la Literatura*, *49*, 7-19.

Castañeda, A., & Navia, C. (2009). Experiencias de socialización profesional de profesores principiantes. *Memorias electrónicas del X Congreso Nacional de Investigación Educativa.* Recuperado de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1885-F.pdf

Castillo, S., & Cerón, C. (2015). Aprendizaje situado para la formación de competencias investigativas en el estudiante de psicología clínica: Análisis desde el pensamiento complejo. *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*, *2*(1), 35-43.

Coulter, C. A., & Smith, M. (2009). Discourse on narrative research. *Educational Researcher*, *38*(8), 557-590.

Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. España: Paidós.

Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. New York: Simon and Schuster.

Esteve, O. (2004). *Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica*. Recuperado de http://cvc. cervantes. es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve. pdf

Esteve, O. (2011). El aprendizaje reflexivo y colaborativo: Hacia el desarrollo significativo de las competencias docentes. En J. Vallès, D. Álvarez, & R. Rickenmann del Castillo (Ed.), *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigación* (pp.321-334). Girona: Documenta Universitaria.

Fonseca, J., Brunelle, J. & Carlier, G. (2000). *Enseñar en educación física en secundaria*. Barcelona: Inde.

Huber, G. L. (2012). *AQUAD Seven. Manual for the analysis of qualitative data*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.

Kolb, D. & Fry, R. (1975). *Toward an applied theory of experiential learning. Theories of group process*. London: John Wiley.

Könings, K. D., Brand-Gruwell, S., van Merriënboer, J. J. G. & Broers, N. (2008). Does a new learning environment come up to students' expectations? A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *100*, 535-548.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*. USA: Cambridge University Press.

Liesa, M., Otal, P. & Julián, J. (2009). Valoración de los profesores y alumnos en relación al practicum en el Grado de Magisterio. En M. Rapaso, M.E. Martínez, L. Lodeiro, J.C. Fernández de la Iglesia & A. Pérez (Coord.), *El Practicum más allá del empleo: Formación versus training* (pp.803-824). Pontevedra: Universidad de Vigo.

Paramo, P., Heredich, C., López, O., Sanabria, L. & Camargo, A. (2015). ¿Dónde ocurre el aprendizaje? *Psicogente, 18*(34), 320-335.

Rodríguez, F. & Seda, I. (2013). El papel de la participación de estudiantes de psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional. *Perfiles Educativos*, *35*(140), 88-99.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

Romero, C., López, C., Ramírez, V., Pérez, A. & Tejada, V. (2008). La educación física y la organización de la clase: Aprendiendo a enseñar. Consideraciones previas. *Publicaciones, 38*, 163-182.

Sánchez, F. (2003). *Didáctica de la educación física*. Madrid: Pearson Educación.

Santoyo, M. & Arellano, J. (2009). Significación de un grupo de alumnos de Sociología sobre su aprendizaje de las competencias profesionales de su especialidad en un entorno real. Práctica de campo a Tlacotalpan, Veracruz. En M. Rapaso, M.E. Martínez, L. Lodeiro, J.C. Fernández de la Iglesia & A. Pérez (Coord.), *El Practicum*

más allá del empleo: Formación versus training (pp.1131-1142). Pontevedra: Universidad de Vigo.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How proffessional think in action.* New York: Basic Books, Harper Colophon.

Yamila, D. & Donolo, D. (2007). Contextos educativos inteligentes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *4*(8), 1-20.

Características del desarrollo personal social en niños y niñas de 3 a 7 años[1]

LILIA ANGÉLICA CAMPO TERNERA[2]
FRANCISCO JAVIER VÁSQUEZ DE LA HOZ[3]
MARÍA NOHEMÍ GONZÁLEZ MARTÍNEZ[4]
CARLOS FEDERICO MIRANDA MEDINA[5]
NARLEDIS NÚÑEZ BRAVO[6]

INTRODUCCIÓN

El humano es, un ser social. Por eso es importante que cada individuo sepa establecer lazos íntimos y satisfactorios con los demás, lo que supone la capacidad de crear vínculos breves con quien muestre disponibilidad (Delval, 2006).

1 Resultado de investigación como parte del proyecto: Desarrollo de competencias, habilidades y capacidades de indagación en inventiva.

2 Psicóloga. Especialista en Psicología Clínica. Magíster en Psicología. Miembro del Grupo de Investigación Sinapsis Educativa y Social. Coordinadora Programa Ondas Atlántico, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. licampo@unisimonbolivar.edu.co

3 Psicólogo. Especialista en Evaluación Educativa. Magíster en Educación. Jefe de investigaciones. Investigador grupo de investigación Neurocognición, Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Montería. franciscoj.vasquez@ucc.edu.co.
Código ORCID: orcid.org/0000-0003-1380-7711

4 Doctora en Estudios de Género, Identidad y Ciudadanía. Especialista en Estudios de las Mujeres. Investigadora del grupo HUM 536 de la Universidad de Cádiz. Investigadora del Grupo Estudios Sociales en Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Coordinadora de la Red Iberoamérica de la Red Iberoamericana en Ciencias Sociales con Enfoque de Género, RED-HILA. mgonzalez70@unisimonbolivar.edu.co

5 Psicólogo, Estudiante del Doctorado en Métodos Alternos de Solución de Conflictos de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Editor Revista Educación y Humanismo, Universidad Simón Bolívar, Colombia.
cmiranda@unisimonbolivar.edu.co

6 Fisioterapeuta. Magíster en Desarrollo y Gestión de Empresas Sociales. Docente-investigadora grupo Muévete Caribe, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla.
nnunez3@unisimonbolivar.edu.co

Se ha definido el desarrollo social como la interacción individual y grupal de la persona, mediante la cual desarrolla habilidades y destrezas para la comunicación abierta y directa, así mismo para las relaciones interpersonales y la toma de decisiones, permitiendo conocer un poco más de sí mismo y de sus compañeros de grupo (Gordon, 2001). De esta forma, el desarrollo personal social incluye el comportamiento social y emocional (Poole, Warren & Núñez, 2003). Tal como plantea el California Childcare Health Program (2006), el desarrollo personal social en la infancia depende de factores genéticos y biológicos relacionados con la salud física y mental, asimismo, del desarrollo neurológico, factores ambientales y sociales que involucran la familia/comunidad, los padres y los cuidadores del/a niño/a. Estos factores pueden tener una influencia positiva o negativa en el proceso de desarrollo en esta área. Por esto, el desarrollo social y de la personalidad se concibe en la actualidad como dos caras de la misma moneda, entendiendo el desarrollo social como el proceso a través del cual el/a niño/a adquiere estándares, valores y conocimiento de la sociedad, diferenciándose como individuo con una personalidad única (Zahler & Carr, 2008).

A través de la socialización, los/as niños/as y adultos adquieren creencias, valores y conductas que varían en función a contextos culturales específicos. Así, la sociabilidad es un rasgo de la persona que se construye y se desarrolla a lo largo de la vida. Según Giddens (2010) por medio de la socialización primaria, que en los primeros años de vida ocurre sobre todo en el núcleo familiar, el/a niño/a se convierte en miembro de la sociedad. Este proceso, caracterizado por una fuerte carga afectiva, depende de la capacidad de aprendizaje en la infancia, que varía a lo largo de su desarrollo psico-evolutivo. Independientemente de las diferencias culturales, el sistema familiar inicia la tarea de socializar a los/as niños/as a partir de la enseñanza de las conductas preferidas, las costumbres y los valores de su sociedad (Poole, Warren, Nuñez, 2003). De esta forma, la socialización primaria finaliza cuando el individuo es miembro efectivo de la sociedad. Luego, en la socialización secundaria, el individuo ya socializado incorpora nuevas normas y se adapta a ellas.

La vinculación afectiva se conoce como una relación única, específica y perdurable entre dos personas, que se ve reflejada en el desarrollo físico y psicológico e intelectual, durante los primeros años de vida y se constituye en el fundamento de la relación padres-hijo que se desarrolla a lo largo del tiempo (Ramírez, 2013).

A partir de esto, se reconoce que el proceso de socialización del/a niño/a se inicia en la familia, siendo esta el primer ambiente de contacto social que tiene, y uno de los determinantes de su comportamiento social, al verse influenciado por las relaciones familiares, la atención y la educación que recibieron (Pichardo, Justicia & Fernández, 2009).

Posteriormente, las relaciones con otros/as niños/as serán relevantes para el proceso de socialización. Los primeros contactos que un/a niño/a tiene con sus pares se dan por lo general en los primeros años de escuela. Para Borlan (citado por Berger, 2007) el que un/a niño/a se lleve bien con sus pares es de gran importancia durante la edad escolar, pues esto conlleva una vida plena y lo ayuda a desarrollar habilidades y a aprender de los compañeros, incrementando sus experiencias.

La interacción con adultos y compañeros hace referencia a la reciprocidad existente entre dos personas, y los/as niños/as perciben las interacciones de distintas maneras, dependiendo de la persona con la cual están. A través de su desarrollo, en efecto, los/as niños/as van comprendiendo cómo piensan los otros, qué sienten, cuáles son sus características, sus intereses y sus motivaciones. Sin embargo, en la primera infancia este reconocimiento apenas está constituyéndose, el/a niño/a aún no tiene capacidad para realizar todas esas observaciones (Gispert & Vidal, 2010).

Antes de los 3 años, la interacción consiste sobre todo en estar en el mismo lugar y al mismo tiempo, sin mayor interés en relacionarse con los demás; mientras que después de esta edad, los/as niños/as ya ven a los compañeros como individuos con quienes pueden relacionarse y a medida que crecen sus ideas sobre la amistad evolucionan, llevándolos

a mantener una relación estable, que no solo busque satisfacciones inmediatas (Feldman, 2007).

Pero el conocimiento del/a niño/a en la sociedad no termina en su comprensión de los demás, se extiende también al conjunto de instituciones y de relaciones sociales que va descubriendo y que constituye el mundo social. En este mundo, el/a niño/a comienza a ver que existen distintos grupos, valores, creencias diferentes y normas que cumplir.

Al respecto, Herrero y Pleguezuelos (2008) observan que en la escuela se coordinan mecanismos cognitivos y sociales que consideran la interacción social como el origen y el motor del desarrollo y del aprendizaje. Entre estos mecanismos están: ayuda mutua que se da entre iguales; transmisión de normas culturales y desarrollo de capacidades de autorregulación, donde son los propios niños y niñas quienes actúan como intermediarios, unos de otros, de la interiorización de los procesos superiores, formación de la personalidad y, por consiguiente, de la futura adaptación de ellos mismos al sistema social.

En el período de vida de los 3 a 7 años de edad, los/as niños y niñas asimilan aspectos relacionados con su forma de entenderse y entender el mundo; entre estas se encuentran las formas de concebir los contactos corporales según diferentes culturas y géneros (Noguera & García, 2013).

En otra línea de análisis, el desarrollo psicosocial del/a niño/a se presenta como un ciclo que evoluciona en diferentes etapas, según su edad y maduración. Las primeras cuatro etapas constituyen la base del sentimiento de identidad del/a niño/a, que posteriormente se combinará con un sentimiento de ser él mismo y de llegar a ser lo que otras personas esperan que llegue a ser (Feist & Feist, 2007).

La personalidad del/a niño/a se concibe como única y dotada de características específicas, maneras de pensar, sentir y formas distintas de expresarse. Por ello, es usual ver diferentes patrones comporta-

mentales en niños/as que comparten un entorno común. No obstante, el desarrollo de la personalidad está influenciado por factores relacionados con el medio en el cual se cría cada niño/a; por lo cual cobra importancia la cultura a la que pertenece, estrato y el entorno familiar donde crece (Mussen, Janeway & Kagan, 1998). Visto de esta manera, lo que se conoce como identidad es un proceso que se comienza a construir en el individuo desde edades tempranas y que continúa evolucionando hasta la adolescencia, cada vez con un mayor conocimiento de sí mismo. Particularmente en la infancia, se enfoca la identidad desde dos perspectivas: una personal y otra social (Chad, 2008).

La identidad social está determinada por la relación del infante con las personas de su entorno, quienes desarrollan su sentido de pertenencia a una familia, a su comunidad local y cultura, quedando para etapas posteriores la identificación regional y nacional. Por su parte, la identidad individual o personal comprende: su nombre, características físicas, sexo, género, sus posibilidades de movimiento y coordinación, sus sentimientos, es decir, todo lo que atañe a sí mismo como individuo único. En la misma línea de análisis, justamente la imagen que el/la niño/a tiene de sí mismo es un concepto complejo, constituido no solo por los rasgos y percepciones físicas, sino también por características psíquicas (Farré, 2006). Los/as niños/as se autodefinen por rasgos y características observables, mencionando comportamientos concretos, condiciones físicas específicas, preferencias, es decir, hablando de destrezas particulares en vez de generalizar sus habilidades, lo cual significa que el conocimiento de sí mismo se da en forma posterior al reconocimiento de los otros (Ávila, 2009). Al respecto, Arranz (2005) plantea que los/as niños/as seguros de sí mismos/as son más empáticos/as, competentes socialmente y más efectivos/as al momento de iniciar contacto con otros/as. Así pues, se define el autoconcepto como la creencia y el sentimiento acerca de sí mismo, en un rango que puede ir desde lo positivo hasta lo negativo (Craig & Dunn, 2007). Asimismo se precisa que el autoconcepto es un "conocimiento que no está presente en el momento del nacimiento, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción, por parte del sujeto, a lo largo de todo su

desarrollo (Franco, 2006). A temprana edad, el autoconcepto se basa en la capacidad que tiene un niño/a de comunicarse con las personas y en la forma como estas transforman el mundo según sus necesidades. Más adelante, se añaden otros componentes, como el afecto que despierta, las tareas que puede resolver por sí solo o después de atraer la cooperación de un adulto y las iniciativas que puede llevar a cabo. Cuando la respuesta del medio familiar o escolar es positiva, el niño/a suele tener un buen concepto de sí mismo/a.

En la misma línea de análisis, las emociones y los afectos se presentan como la respuesta del niño/a a estímulos que afectan su ser, los cuales pueden ser agradables o desagradables. Un índice de la calidad familiar se representa por el grado de expresividad emocional entre padres e hijos/as, cuestión que aparece asociada al desarrollo emocional y estatus sociométrico de los/as niños/as (Arranz, 2005). Las emociones se pueden manifestar de distintas maneras, con distintas personas y características particulares en las distintas edades de la vida. Del primer al segundo año de edad, las emociones se vuelven autoconscientes pero dependen de la presencia de los demás; de los 3 a los 6 años, se intenta un control de emociones y un ajuste a reglas sociales, fingiendo emociones positivas que no se sienten; de los 7 a 11 años de edad, las emociones logran ser autoconscientes, integrándose a normas internas y se reflejan en una acción correcta (Berger, 2007).

Una de las principales tareas que debe cumplir el/a niño/a a lo largo de su infancia, es precisamente la de aprender a manejar sus sentimientos y emociones experimentadas, ya sean de carácter positivo o negativo (Craig & Dunn, 2007). En este orden de ideas, se afirma que aspectos propios del desarrollo de la personalidad del/a niño/a, como son su grado de autoconfianza, autonomía, comunicación asertiva, motivación al logro y habilidades de socialización, le permitirán acceder con menor dificultad a cualquier aprendizaje, desarrollar con mayor fluidez sus habilidades de pensamiento y administrar con mayor efectividad sus mejores capacidades personales e intelectuales (Ortiz, 2005).

De esta forma, el crecimiento emocional y social del/a niño/influye directamente en su evolución intelectual, lo que supone contar con una capacidad de empatizar con los/as demás, de simpatizar, identificarse y tener unos vínculos e intercambios de sentimientos satisfactorios. Algunos autores señalan que el desarrollo del pensamiento cognitivo depende de la colaboración de los padres y demás personas, que motivan, canalizan y estructuran el aprendizaje del/a niño/a, así como las actividades y medio culturales en que este se desenvuelve (Campo, Estrada, Ochoa, Pérez & Rodríguez, 2011).

La necesidad de conocer el estado actual del desarrollo personal social de niños y niñas, se hace evidente en la importancia de aspectos significativos como autoestima, motivación, autoconcepto, autocomprensión, integración, implicación social y en la adquisición de habilidades sociales en los/as niños/as. La evaluación diagnóstica de estos aspectos permitirá apreciar las diferencias, evidenciar tanto los potenciales como las insuficiencias en este proceso y dependiendo de los resultados se podrá dar una intervención en las áreas con apreciaciones inferiores, ya sea estimulando o fomentando su proceso. Por todo lo anteriormente descrito se pretende describir las características del desarrollo personal social en niños/as de 3 a 7 años.

MÉTODO

Se desarrolló un estudio de tipo empírico analítico y diseño transversal descriptivo. Con la participación de 312 niños/as de edades comprendidas entre 3 a 7 años, distribuidos en los grados de párvulo, prejardín, jardín, transición, y primero de educación básica primaria en instituciones educativas oficiales de estratos socioeconómicos 2 y 3 de la ciudad de Barranquilla, se distribuyeron según sus edades así: con 6 años, 32,1 %, seguido por los/as niños/as de 5 años, 31,7 %; 4 años, 20,5 %, 3 años, 8,7 %; y, por último, los/as niños/as de 7 años con un 7,1 %. En cuanto al grado de escolarización, se distribuyeron así: En párvulo, 3,2 %; prejardín, 11,2 %; jardín, 18,6 %; transición, 34,9 %; y 32,1 %, en primero.

Para fines de esta investigación, no se realizaron técnicas de muestreo por incluirse la totalidad de niños que estuvieron matriculados en los cursos anteriormente mencionados, en las instituciones educativas con las que se establecieron convenios.

INSTRUMENTO

Para identificar las características del desarrollo personal social, se utilizó el Inventario de Desarrollo Battelle, que evalúa las habilidades fundamentales del desarrollo en niños/as con edades hasta los 8 años (Newborng, Stock & Wnek, 1998).

El área de interés fue la Personal Social, que comprende las capacidades y características que permiten al niño/a establecer interacciones sociales significativas. Dicha área está formada por 85 ítems que se agrupan en seis subáreas: *Interacción con el adulto*, *Expresión de sentimientos*, *Autoconcepto, Interacción con los/as compañeros/as*, *Colaboración* y *Rol Social.*

En cuanto a la confiabilidad, la prueba arrojó una fiabilidad equivalente de 0,78 a 0,96 y un inter-anotador de 0,97 a 0,99. De igual modo, para este estudio, la prueba fue sometida a cálculos de validez y confiabilidad, mediante cálculos del índice Alpha de Cronbach, que arrojaron un índice equivalente de 0,689 a 0,836.

El análisis de los datos se realizó mecánicamente con la utilización de SPSS 18 y para el establecimiento de las correlaciones estadísticas, se utilizó la correlación de Pearson.

PROCEDIMIENTO

Se estableció un convenio con las directivas y docentes de las instituciones seleccionadas. Posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas directas a los padres o acudientes de los/as niños/as participantes del estudio, para obtener tanto información relevante acerca de su estado general de desarrollo como el consentimiento informado.

Luego se procedió a la aplicación del Inventario de Desarrollo Battelle a los/as niños/as participantes del estudio. Por último, los resultados obtenidos fueron analizados de forma cuantitativa y cualitativa.

RESULTADOS

En lo que respecta a la subárea *Interacción con los/as adultos/as*, un 56,4 % de los/as niños/as obtuvo puntuaciones medias, es decir, resultados esperados para su edad y un 43,6 %, puntuaciones bajas. Esto se considera relevante para el estudio, dado que en esta etapa los/as niños/as necesitan de los/as adultos/as para comprender mejor el entorno, por eso hacen constantemente preguntas que le permiten expandir su imaginación.

En la subárea *Expresión de las emociones*, el 52,9 % expresa puntuaciones bajas en relación a lo esperado para su edad. El 47,1 % logró los resultados esperados para el rango de edad evaluada. Es importante tener en cuenta que, en esta edad, los/as niños/as intentan controlar las emociones y ajustarse a las reglas sociales.

Al valorar los resultados de la subárea *Autoconocimiento*, el 48,7 % obtuvo puntuaciones bajas según lo esperado para su edad. Ello indica que esta proporción evaluada no ha logrado establecer una percepción de sí mismo/a o la que posee es deficiente. El 51,3 % restante equivale, en cambio, a la población cuyos resultados fueron los esperados en la evaluación, sugiriendo un índice adecuado del concepto de sí mismo/a.

En la subárea *Interacción con los compañeros*, un 42,3 % arrojó puntuaciones bajas. Otro 57,4 % equivale a la población cuyos resultados fueron los esperados en la evaluación, en tanto que solo un 0,3 % obtuvo resultados por encima de la media.

En cuanto a la subárea *Colaboración*, el porcentaje más significativo es de 54,5 %, que equivale a puntuaciones medias; el 37,8 % a puntuaciones bajas; y el 7,1 % restante corresponde a puntuaciones altas.

De acuerdo con los resultados de la subárea *Rol social*, el porcentaje más demostrativo es de 63,5 %, comprendiendo puntuaciones medias. Un 33,7 % equivale a la población cuyos resultados fueron bajos, porcentaje relevante si se toma en cuenta que el rol social da cuenta del conocimiento del/a niño/a en función de un conjunto de normas y relaciones sociales de acuerdo al contexto en el que se encuentra. De la población evaluada, se destaca que el 2,9 % obtuvo en este ítem puntuaciones por encima de la media (véase Tabla 1).

Tabla 1. Resultados por subáreas del área personal social

	BAJO		MEDIO		ALTO	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Interacción con adultos/as	136	43,6	176	56,4	0	0,0
Interacción con compañeros/as	132	42,3	179	57,4	1	0,3
Expresión de sentimientos	165	52,9	147	47,1	0	0,0
Autoconcepto	152	48,7	160	51,3	0	0,0
Rol Social	105	33,7	198	63,5	9	2,9
Colaboración	118	37,8	170	54,5	22	7,1

Fuente: Construcción propia de autores

CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO PERSONAL SOCIAL DE ACUERDO CON LA EDAD

Se observó una relación significativa entre los diferentes aspectos que integran el área de desarrollo Personal Social con el rango de edad evaluada, evidenciándose aspectos puntuales relacionados con el desempeño.

Concretamente, en la subárea de *Expresión de sentimientos* se encontró que los/as niños/as de 3 y 4 años se desempeñaron según lo esperado para su edad, mientras que los niños/as de 5, 6 y 7 años mostraron en su mayoría valoraciones bajas. De igual modo, en la subárea de *Autoconcepto* los/as niños/as de 3, 4 y 5 años se desempeñaron en forma acorde con lo esperado para su edad, en tanto que los/as de 6 y 7 años presentaron en su mayoría bajo desempeño.

En la subárea de *Interacción con los adultos*, los/as niños/as evaluados de 3, 4 y 5 años tuvieron en su mayoría un desempeño adecuado para su edad; los/as de 6 años alcanzaron un porcentaje promedio o bajo; mientras que, en los/as niños de 7 años, el desempeño fue bajo según lo esperado para su edad. En lo que respecta a la subárea *Interacción con compañeros*, los/as niños/as de 3 a 5 años mostraron las actitudes adecuadas para su edad; mientras que los/as niños/as de 6 y 7 años se desempeñaron en forma inferior a lo esperado.

En lo que corresponde a la subárea *Interacción con compañeros/as*, los/as niños/as de 3 a 5 años mostraron las actitudes adecuadas para su edad, mientras que la mayoría de los/as niños/as de 6 y 7 años tuvieron un desempeño inferior al esperado. Por último, en la subárea *Rol social*, se evidenció que los/as niños/as de 3 a 6 años se desempeñaron adecuadamente, y se resalta el desempeño de los/as niños/as de 7 años, el cual fue por debajo de lo esperado para su edad (ver Tabla 2).

Tabla 2. Relación subáreas del desarrollo personal social y edades

	3 AÑOS			4 AÑOS			5 AÑOS			6 AÑOS			7 AÑOS		
	Bajo	Med	Alto	Bajo	Med	Alto	Bajo	Med	Alto	Bajo	Med	Alto	Bajo	Med	Alto
Interacción con adultos/as	14,8	85,2	0	43,8	56,3	0	39,4	60,6	0	50,0	50,0	0	68,2	31,8	0
Interacción con compañeros/as	22,2	77,8	0	40,6	57,8	1,6	30,3	69,7	0	56,0	44,0	0	63,6	36,4	0
Expresión de sentimientos	22,2	77,8	0	39,1	60,9	0	52,5	47,5	0	68,0	32,0	0	63,6	36,4	0
Autoconcepto	51,9	48,1	0	35,9	64,1	0	36,4	63,6	0	64,0	36,0	0	68,2	31,8	0
Rol social	3,7	88,9	7,4	26,6	71,9	1,6	28,3	66,7	5,1	46,0	53,0	1,0	59,1	40,9	0
Colaboración	19,2	65,4	15,4	33,3	55,6	11,1	30,3	62,6	7,1	50,0	46,0	4,0	54,5	45,5	0

Fuente: Construcción propia de autores

RESULTADOS CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO PERSONAL SOCIAL DE ACUERDO CON EL GÉNERO

En relación con el género de los participantes de este estudio, en la subárea de *Expresión de sentimientos* se refleja que las mujeres en su mayoría tuvieron un desempeño ligeramente más bajo que los hombres, dado que estos reflejaron en gran parte un desempeño esperado para su edad, aunque las diferencias encontradas en ambos grupos no fueron estadísticamente significativas.

De igual modo, en lo referente a la subárea de *Autoconcepto*, se percibe que los varones en su mayoría se desempeñaron de acuerdo con lo esperado, mientras que las mujeres mostraron un desempeño más bajo en esta área.

Con respecto a las subáreas *Interacción con adultos*, *Interacción con compañeros*, *Colaboración* y *Rol social*, los resultados indican que en su mayoría ambos géneros se desempeñan adecuadamente, respondiendo a las exigencias del medio, aunque en cada una de ellas se observa mayor porcentaje de puntajes bajos en las niñas que en los niños (véase Tabla 3).

Tabla 3. Resultados subáreas del desarrollo personal social relacionadas con el género

	NIÑOS			NIÑAS		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Interacción con adultos/as	42,3	57,7	0	44,8	55,2	0
Interacción con compañeros/as	36,9	62,4	0	47,2	52,8	0
Expresión de Sentimientos	48,3	51,7	0	57,1	42,9	0
Autoconcepto	44,3	55,7	0	52,8	47,2	0
Rol Social	27,5	70,5	2,0	39,3	57,1	3,7
Colaboración	35,4	58,5	6,1	40,5	51,5	8,0

Fuente: Construcción propia de autores

CORRELACIÓN SUBÁREAS DEL DESARROLLO PERSONAL SOCIAL

Al momento de revisar la relación existente entre los diferentes aspectos que componen el área personal social, se observó una correlación altamente significativa y proporcional, lo cual indica una relación positiva entre cada una de las subáreas evaluadas. De manera específica, en la correlación de la variable *Interacción con adultos/as* con las otras subáreas evaluadas, se evidencia una correlación positiva con un grado de significancia alta, lo cual sugiere una relación bilateral entre aspectos.

En cuanto a la *Expresión de sentimientos*, resalta la correlación altamente significativa con las subáreas de *Autoconcepto* (0,689) e *Interacción con compañeros/as y adultos/as* (0,587 y 0,506, respectivamente), observándose también una correlación de carácter positivo con el *Rol social* y con la *Colaboración*. También se observó una relación altamente significativa de carácter positivo entre el grado de *Autoconcepto* y los otros aspectos que componen el área personal social, resaltando la correlación con las subáreas de *Expresión de sentimientos* y de *Interacción con los compañeros/as* (0,689 y 0,682, en forma respectiva). Esta última arrojó además una correlación significativa con los aspectos de *Expresión de sentimientos* y *Rol social*, guardando también una relación de carácter positivo con los aspectos de *Colaboración* e *Interacción con los adultos/as*.

Por último, se evidenció una correlación significativa entre las subáreas de *Colaboración* y *Rol social*, con un puntaje de 0,570, así como una correlación de carácter positivo entre ambos aspectos con cada una de sus subáreas evaluadas (véase Tabla 4).

Tabla 4. Resultados correlación subáreas del desarrollo personal social

CORRELACIÓN DE PEARSON	INTERACCIÓN CON LOS ADULTOS	EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS	AUTOCONCEPTO	INTERACCIÓN CON COMPAÑEROS	COLABORACIÓN	ROL SOCIAL
Interacción con adultos/as	1	,506**	,488**	,399**	,177**	,337**
Expresión de sentimientos	,506**	1	,689**	,587**	,360**	,472**
Autoconcepto	,488**	,689**	1	,682**	,352**	,471**
Interacción con compañeros/as	,399**	,587**	,682**	1	,466**	,563**
Colaboración	,177**	,360**	,352**	,466**	1	,570**
Rol social	,337**	,472**	,471**	,563**	,570**	1

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

Fuente: Construcción propia de autores

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Se evaluaron aspectos relacionados con el desarrollo en el área personal social y las subáreas relativas a las capacidades y características que permiten a los/as niños y niñas establecer interacciones sociales significativas (Newborng et al., 1998).

De forma particular, en términos de la interacción con el adulto, los resultados obtenidos indican que la mayoría de la muestra se encuentra en un rango calificado como promedio, lo que coincide con los resultados expuestos por Pequeña y Escurra (2006), quienes resaltan que los/as niños/as llegan al colegio portando dentro de sí las consecuencias de las relaciones que mantienen con adultos que más significado tienen para ellos en la vida.

De igual modo, se observó un porcentaje de niños/as que se encuentran en un rango bajo para esta subárea, lo cual se considera relevante para el estudio, dado que en esta etapa los/as niños/as necesitan de los/as adultos/as para comprender y adaptarse mejor al entorno. Teniendo en cuenta lo planteado por Erickson (citado por Feist & Feist, 2007) cuando el/a niño/a logra establecer excelentes vínculos con el adulto/a, llegará también a un período transitorio que posteriormente se resuelve con un incremento de la sensación de ser él/lla mismo/a, lo

cual le permite adquirir un sentimiento de iniciativa que constituye la base realista de un sentido de ambición y de propósito.

Teniendo en cuenta lo planteado por Pichardo et al. (2009), quienes asocian las prácticas disciplinarias de los padres con las distintas conductas sociales de los/as niños/as, ya que los patrones paternos se correlacionan positiva o negativamente con otras variables como interacción social, expresión de afectos y cooperación social. Coincide lo anterior con los resultados obtenidos por Henao y García (2009), quienes resaltan algunas características socioemocionales de los/as niños/as establecidas de acuerdo con los estilos de interacción con sus padres y madres, resaltando la influencia de aspectos de la relación parental, tales como el tipo de comunicación y de normatización utilizado en el contexto familiar.

Por otra parte, al evaluar los aspectos de interacción con los/as compañeros/as, entendida como la capacidad del infante para establecer relaciones con otros/as niños/as de su misma edad en términos de amistad y de interacción con grupos, los resultados mostraron en su mayoría un porcentaje correspondiente a un desempeño adecuado para su edad. Esto concuerda con los resultados encontrados por Valdez, Mondragón y Moraleto (2005), quienes destacan la importancia para la vida social del/a niño/a, de ser accesible, hospitalario/a, intentando lograr tener una buena relación de amistad y afecto con los/as otros/as, fundada en las normas sociales de convivencia respetuosa. No obstante, un porcentaje significativo revela un desempeño por debajo de lo esperado para su edad en este aspecto, lo que demuestra poca interacción con sus compañeros/as e impide la adquisición de habilidades sociales, actitudes y experiencias, que sin duda, influirán en su adaptación futura. Lo anterior puede deberse a la poca interacción con las principales fuentes de relación, como son los padres, según Feldman (2007) del ambiente familiar cálido y del apoyo que estos ofrezcan al/a niño/a depende en gran parte las relaciones del/a niño/a con otros/as.

Los bajos resultados en las áreas de interacción con adultos/as y

compañeros/as generan preocupación por las repercusiones que puedan tener sobre otros aspectos de la vida del/a niño/a, como sería por ejemplo su proceso de aprendizaje escolar. Aunque en este sentido, Valls, Soler y Flecha (2008) resaltan la influencia directa de la interacción social sobre el proceso de aprendizaje de los/as niños/as, incluyendo en esto a todas las interacciones y no solo las que tienen lugar en el aula, tales como miembros del profesorado, sus familiares, y otros agentes de su entorno, ya sean adultos/as o de su misma edad.

Por otro lado, en los resultados arrojados en la escala de *Autoconcepto*, entendido como el desarrollo de la conciencia y el reconocimiento que el sujeto tiene de sí mismo/a: de su yo físico, sentimientos, intereses y preferencias al respecto, aunque la mayoría de los/as niños/as alcanzaron un rango promedio, un significativo porcentaje se encuentra por debajo de lo esperado para su edad. Lo que se confirma con lo descrito por Farré (2006), el cual afirma que el autoconcepto comienza a formarse hacia los 2 años. Al respecto, García y Román (2004) consideran que en estas edades el autoconcepto está en proceso de emergencia y los diferentes aspectos que lo componen no están claramente marcados como en edades más avanzadas. No obstante, incluso a estas edades, hay conductas claramente asociadas con la alta o baja autoestima, tal como se observó en los resultados de la heteropercepción de su investigación en lo que se refiere a la autoestima, que coincide con los resultados del presente estudio.

Según Haeussler (citado por Valdés, 2001), uno de los factores más decisivos para la adaptación social y el éxito en la vida radica en tener una alta autoestima, saber ser capaz y valioso para los/as otros/as. Esta autovaloración involucra emociones, afectos, valores y la conducta. Así lo confirman los resultados obtenidos por Franco (2006), para quien un autoconcepto positivo favorecerá en el/a niño/a el desarrollo de la competencia social, haciéndolo/a capaz de establecer metas realistas y tomar decisiones.

De igual forma, para Pequeña y Escurra (2006), las relaciones con

las figuras paternas constituyen el espejo a través del cual el/a niño/a desarrollan su autoestima. Cuando estos alcanzan la edad escolar ya tienen formada una imagen de sí mismos/as, pero esta imagen puede alterarse por sucesivas experiencias con profesores y compañeros/as de clase. Así mismo, Amar (2000) concluye que para el desarrollo de determinados elementos cognitivos y madurativos en el/a niño/a, resulta esencial el conjunto de oportunidades que le ofrece el medio y que aun cuando las circunstancias económicas, políticas y educativas del/a niño/a pueden limitar sus posibilidades de un crecimiento sano, de formación de procesos cognitivos superiores y de alcanzar logros y metas, es el medio quien le brinda suficiente situaciones que requieren de solución inmediata, como para estar constantemente provisto/a de retos cognitivos que estimulan la inteligencia, proporcionándole así potencialidades que le permitan enfrentarse a las adversidades de su entorno y que fortalecen su independencia y autoafirmación.

En lo que corresponde a las subáreas de *Colaboración* y *Rol social*, se encontró mayor puntuación en resultados promedios relacionados con la responsabilidad de asumir tareas en el hogar y funciones asignadas según sus capacidades. Sin embargo, hay porcentajes relevantes de la población que denotan un desempeño inferior al esperado para su edad. Esto puede indicar que los/as niños/as afectados/as no han constituido completamente la capacidad de comprender la forma cómo piensan los/as demás, qué sienten, cuáles son sus características, sus intereses y sus motivaciones. Los bajos puntajes en la subárea de rol social, en especial, generan gran preocupación, si se tienen en cuenta los resultados obtenidos por López (2008), quien afirma que un pobre desempeño en el rol social le impedirá al/a niño/a mantener relaciones sociales positivas y afrontar las demandas del entorno, inhibiendo su seguridad emocional y en algunos casos, asociándose a la fobia social, timidez y la personalidad pasivo-agresiva.

Según los resultados en la subárea de *Expresión de sentimientos*, se obtuvo mayor porcentaje en puntuaciones por debajo de la media. Ello sugiere que estos/as niños/as no expresan adecuadamente sus emociones

y sentimientos, lo cual resalta nuevamente la importancia del papel de las figuras paternas en el desarrollo personal social del/a niño/a, dado que la capacidad para expresarse adecuadamente no llega a desarrollarse completamente hasta que el/a niño/a no aumente su autoconocimiento y depende en gran parte de la interiorización de patrones de comportamiento de los padres (Jadue, 2002).

En este punto, Jadue (2002) plantea que el grado en que los niños y niñas conocen y expresan sus emociones facilita la ejecución de actividades cognitivas y sociales. Al punto que puede ser un predictor del éxito escolar, en especial en los procesos que requieren el manejo de las emociones en contextos en que se requiere la interacción con otros/as.

Considerando otros resultados del trabajo, se logró caracterizar las diferencias entre las edades y cada una de las subáreas evaluadas. En este sentido, se observó en los/as niños/as con edades entre 3 y 5 años una tendencia a un desempeño adecuado en cada uno de los aspectos objetos de esta investigación, lo que indica que pueden mostrar relaciones seguras con adultos/as y compañeros/as, se reconocen a sí mismos/as, cumplen roles de acuerdo con su edad y responden a normas y relaciones sociales según el contexto en el que se encuentran. Por su parte, los/as niños/as con edades de 6 y 7 años presentaron tendencias a puntuaciones bajas y un desempeño no adecuado en las subáreas *Expresión de sentimientos*, *Autoconcepto*, *Interacción con adultos/as y compañeros/as* y *Colaboración*.

De igual manera, se estableció relación entre el género y las subáreas evaluadas, de cuyo resultado se pudo concluir que en términos de interacción con adultos/as y compañeros/as, colaboración y rol social, ambos géneros presentaron un desempeño acorde con lo esperado para su edad; mientras que en las áreas de expresión de sentimientos y autoconcepto, las niñas presentaron puntuaciones más bajas con relación a los niños. Esto puede deberse en gran parte a las características biológicas y psicológicas de cada género, a las ideas estrictas que tienen los niños de edad preescolar acerca de cómo se supone que deben

actuar los niños y las niñas y también a las preferencias que tienen en la elección de juegos; ya que, mientras los niños eligen juegos más bruscos que le permiten expresar emociones como la rabia y la ira, las niñas pasan más tiempo en los juegos organizados y en la representación de papeles (Aguilar, 2005).

En contraste con lo anterior, Berger (2007) plantea que en el desarrollo personal social, las niñas aventajan a los varones en regulación emocional, precisamente porque existen diferencias entre los varones y las niñas en las preferencias respecto al juego de pelea y al juego sociodramático.

Según resultados encontrados se evidencia que un/a niño/a que presente las adquisiciones sociales esperadas para su edad, presentará igualmente un desarrollo emocional adecuado para su edad. En la misma línea de análisis, un bajo desempeño personal, en aspectos como autoconcepto y expresión de sentimientos, se puede correlacionar con ciertas dificultades en el establecimiento de su rol social y la interacción con adultos/as o con pares, coincidiendo con lo expresado por Cava y Musitu (2001), quienes afirman que los/as niños/as con problemas de integración social, rechazados/as e ignorados/as, tienen niveles inferiores de autoestima en comparación con sus compañeros bien adaptados/as socialmente.

Los resultados obtenidos reflejan la importancia de estimular y fortalecer aspectos básicos del desarrollo personal social en los niños y niñas, en particular si se tiene en cuenta que el desarrollo positivo del/a niño/a en esta área se verá reflejado en el óptimo desarrollo de los procesos cognitivos, esto concuerda con autores que afirman que el autoconcepto, la autoestima y la interacción con pares y adultos/as inciden directa y significativamente sobre el logro del/a niño/a en el proceso de aprendizaje, determinando causalmente su rendimiento escolar (González, Núñez, Glez & García, 1997). De igual forma el adecuado lenguaje expresivo y articulatorio garantiza consecuencias positivas en el aprovechamiento de las experiencias escolares y extraes-

colares a través de la interacción del/a niño/a con los adultos y el contexto social en general (Campo, 2011).

En definitiva, esta investigación pone de manifiesto que la implicación activa del/a sujeto/a en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente competente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia.

REFERENCIAS

Aguilar, M. (2005). Perspectiva biológica, cognitiva y experiencial del concepto de sí mismo. *Rev de psicolgral y aplic., 56*(2), 185-199.

Alonso, J. & Román, J. (2004). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema, 17*(1), 76-82. Disponible en: http://www.psicothema.com/pdf/3067.pdf

Amar, J. (2000). Niños invulnerables. Factores de protección que favorecen el desarrollo de los niños que viven en contextos de pobreza.*Psicología desde el Caribe, 5*, 96-126.

Arranz, E. (2005). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Ávila, S. (2009). Alcanzando la personalidad y la autonomía. *Revista digital innovación y experiencias educativas*. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/SUSANA_AVILA_2.pdf

Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. 7ª ed. Madrid: Médica Panamericana.

California Childcare Health Program (2006). Desarrollo social y emocional de los niños. Administrado por la University of California, San Francisco School of Nursing, Department of Family Health Care Nursing. Disponible en: http://www.ucsfchildcarehealth.org/pdfs/Curricula/CCHA/15_CCHA_SP_SocialEmot_0606_v3.pdf

Campo, L. (2011). Una mirada a los niños y niñas de Barranquilla y su desarrollo evolutivo. *Psicogente, 14*(26), 372-388.

Campo, L., Estrada, N., Ochoa, L., Pérez, C. & Rodríguez, D. (2011). Procesos psicológicos vinculados con el aprendizaje y su relación con el desarrollo personal-social en niños de la ciudad de Barranquilla. *Revista Duazary, 8*(2), 175-189.

Cava, J. & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Rev de psicolgral y aplic., 54*(2), 297-311.

Craig, G. & Dunn, W. (2007). *Understanding human development*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Chad, J. (2008). *Manual para padres: ayuda a tu hijo a triunfar en la escuela*. Ministerio de Educación de Perú. Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/dinfocad/modernizacion/Unidad09.pdf

Delval, J. (2006). *El desarrollo humano*. 1ª ed. España: Siglo XXI de España.

Farré, J. (2006). *Enciclopedia de psicología*. Tomo 2. Barcelona: Océano Grupo Editorial.

Feist, J. & Feist, G. (2007). *Teorías de la personalidad*. 6ta. ed. México: McGraw-Hill.

Feldman, S. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. 4 ed. México: Pearson Prentice-Hall.

Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8*(2). Disponible en: http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-franco.html

García, J. & Román, J. (2004). Practicas educativas familiares y autoestima. En *Psicothema, 17*(001), 76-82. Recuperado de: http://www.psicotema.com/imprimir.asp?id=3067

Giddens, A. (2010). *Sociología*. 6ta. ed. Madrid: Alianza Editorial.

Gispert, C. & Vidal, J. (2010). *Psicología del niño y el adolescente*. Barcelona: Océano Grupo Editorial.

González, J., Núñez, C., Glez, S. & García, M. (1997). El autoconcepto autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema, 9*(2), 271-289.

Gordon, B. (2001). *La infancia y su desarrollo*. Estados Unidos: Ed. Delmar, Thomson Learning.

Henao, G. & García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Rev. latinoam. cienc. soc. niñez juv., 7*(2), 785-802. Disponible en:http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v7n2/v7n2a09.pdf

Herrero, M. & Pleguezuelos, C. (2008). Patrones de conducta interactiva en contexto escolar multicultural. *Psicothema, 20*(4), 945-950. Disponible en: http://www.psicothema.com/pdf/3580.pdf

Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios pedagógicos, 28*, 193-204.

López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria, 3*(1), 16-19.

Mussen, P., Janeway, J. & Kagan, J. (1998). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Editorial Trillas.

Newborng, J., Stock, JR. & Wnek, L. (1998). *Inventario de desarrollo Battelle*. España: Editores TEA.

Noguera, L. & García, F. (2013). Perfil psicomotor en niños escolares: diferencias de género. *Cienc. innov. Salud, 1*(2), 108-113.

Ortiz, L. (2005). *Desarrollo social: Nuevo eje de la educación infantil*. En línea. Lima. Disponible en:http://www.oei.es/inicial/articulos/desarrollo_social_infantil.pdf

Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo*. 11 ed. Bogotá: McGraw-Hill.

Pequeña, J. & Escurra, L. (2006). Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas de aprendizaje. *Revista IIPSI Facultad de psicología UNMSM, 9*(1), 9-22. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1609-74752006000100002&script=sci_arttext&tlng=es

Pichardo, M., Justicia, F. & Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Revista Pensamiento Psicológico, 6*(13), 37-48. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3265411

Poole, D., Warren, A. & Núñez, N. (2002). *The story of human development*. 1st ed. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Ramírez, M. (2013). Fortalecimiento del vínculo padres-hijo a través del proceso de cuidado de Kristen Swanson. *Cienc. innov. Salud., 1*(2), 120-125.

Valdés, L. (2001). Programa de intervención para elevar los niveles de autoestima en alumnas de sexto año básico. *Estud. Pedagóg, 27*, 65-73 Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052001000100005

Valdez, J., Mondragón, J. & Moreleto, G. (2005). El autoconcepto en niños mexicanos y argentinos. *Revista Interamericana de Psicología, 39*(2), 253-258. Disponible en: http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03928.pdf

Valls, R., Soler, M. & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación, 46*, 71-87. Disponible en: http://www.rieoei.org/rie46a04.pdf

Zahler, O. & Carr, J. (2008). *Ciencias de la conducta y cuidado de la salud*. México: Manual Moderno.

El futuro de una sociedad y los sueños que puede tener un país, dependen de numerosos factores. Algunos son extrínsecos, en especial por la fuerza que tiene la globalización en estos días; otros obedecen a determinantes intrínsecos que serán responsabilidad de la sociedad particular de la que estemos hablando. Todos estos elementos son importantes y requieren nuestro análisis. Sin embargo, hay un factor determinante, hay una cascada que potencializa nuestro futuro y nuestro desarrollo y que en buena parte asegura el control de todas las dimensiones intrínsecas que son nuestra responsabilidad; algunas de las cuales hemos destacado en este texto: la educativa.

Este libro, ***Aportes a la calidad educativa desde la investigación***, constituye una apertura a este factor indispensable de la cultura humana. En él se analizan algunos aspectos inherentes a su proceso y las articulaciones que tienen lugar en la construcción de país y de nación.

En ese sentido, se abordan tres ejes fundamentales: ***Cultura de paz y convivencia escolar***, puesto que es urgente que la educación tome la bandera en la construcción de una sociedad que acepte las diferencias individuales y sociales, y respete las formas de relacionarse entre sí, sin agresiones y sin la asimetría en el uso del poder. Otro eje relevante es la problemática de la ***Permanencia, acceso y graduación en la educación superior***, merecedora de análisis sobre los factores económicos, personales, institucionales o académicos que conllevan a la deserción con el fin de implementar acciones para disminuir este fenómeno y que los jóvenes logren la meta de graduarse. Una propuesta es diseñar estrategias pedagógicas pertinentes y significativas enmarcadas en el trabajo cooperativo a partir de la identificación de los estilos de aprendizaje. Por último, se presenta una compilación de investigaciones relacionadas con temáticas cruciales agrupadas en el eje ***Prácticas pedagógicas, desarrollo de competencias y la formación integral***. Se muestran estudios sobre las prácticas pedagógicas de las lenguas extranjeras; la lectura en la universidad como herramienta para desarrollar pensamiento crítico; el diseño y validación de una escala para evaluar el conocimiento pedagógico del contenido para la enseñanza matemática infantil; el desarrollo de competencias profesionales en educación física a partir de experiencias de aprendizaje, y finalmente, las características del desarrollo personal social en niños y niñas como un referente para el desarrollo de programas de atención a esta población.

En síntesis, este libro tiene como objetivo aportar a la comprensión de fenómenos educativos investigados en diferentes escenarios, y algunos capítulos presentan estrategias de mediación o de intervención con el fin de que el lector pueda tomar lo que considere pertinente para adaptarlo a los contextos en los cuales desarrolla su labor y lograr una educación de calidad que forme seres humanos competentes y con valores y que brinde oportunidades para un futuro mejor caracterizado por el bienestar y la prosperidad.

EDICIONES UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

ISBN 978-958-8930-99-2